

LUCIANA BORGES ALVES PINTO E BARROS

AUTORES VELADOS E REVELADOS:

Uma análise da construção do discurso de alunos de Letras



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

2006

LUCIANA BORGES ALVES PINTO E BARROS

AUTORES VELADOS E REVELADOS:

Uma análise da construção do discurso de alunos de Letras

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como quesito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos sobre o Texto e Discurso

Orientador: Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo



UBERLÂNDIA – MG

2006

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de
Catalogação e Classificação / mg / 03/06

- B277a Barros, Luciana Borges Alves Pinto e, 1970-
 Autores velados e revelados : uma análise do discurso
 de alunos de letras / Luciana Borges Alves Pinto
 Barros. – Uberlândia, 2006. 194f.
 Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
 Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em
 Linguística.
 Inclui bibliografia.
1. Análise do discurso - Teses. 2. Autoria – Teses.
 I. Bertoldo, Ernesto Sérgio. II. Universidade
 Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
 Graduação em Linguística. III. Título.

CDU: 801

LUCIANA BORGES ALVES PINTO E BARROS

AUTORES VELADOS E REVELADOS:

Uma análise da construção do discurso de alunos de Letras

Dissertação defendida e aprovada em 30 de março de 2006, pela banca examinadora:

Prof. Dr. Marco Antonio Villarta Neder
Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP)

Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Orientador

Agradecimentos

Este é o momento mais intimista de uma dissertação de Mestrado, é só aqui que tenho o direito de quebrar o protocolo e falar de pessoas que não necessariamente fazem parte da Academia. Agradecer para mim (e para os dicionaristas) quer dizer “mostrar ou manifestar gratidão, render graças, penhorar, reconhecer, compensar de maneira equivalente, retribuir, recompensar etc.” Não garanto que vou ligar as ações àqueles que de direito devem recebê-las, nem que a ordem em que aparecem aqui é a mais justa, mas somente nesses casos, os erros são compreensíveis.

Ao Ernesto, quero penhorar meu trabalho à sua mão de professor, estendida desde as primeiras conversas, desde os primeiros interesses, desde sempre.

Aos professores João Bôsko e Cleudemar, venho reconhecer as ajudas teóricas, as opiniões, as leituras e as forças.

À Eliana, madrinha desta e de outras vidas, venho render graças pela força dada e pelos exemplos a serem seguidos em tudo.

Ao Rafael e Cláudia, quero retribuir a credibilidade mostrada em cada etapa e agradecer as ajudas fraternas.

Á Clóris e João Bosco, quero reconhecer as ajudas impagáveis durante a minha trajetória.

À Jade, ao Emílio e à Ana Clara, doces filhos que quero recompensar a compreensão diária e o carinho nunca contido.

À vó Maria, agradeço o incentivo de mãe, ao colo de avó e à força de mulher que é.

Ao Sílvio, amigo de sempre, amigo acadêmico, amigo de colo ou simplesmente amigo... retribuo-o por ter sido meu grande impulsionador neste caminho, desde os primeiros passos.

À Secretaria Municipal de Educação e ao Campus Avançado de Jataí/UFG, pelas condições para que essa pesquisa se desenvolvesse, agradeço.

Ao meu pai, agradeço por ter me dado a oportunidade de cumprir a promessa de um dia ser.

À Solene e Eneida, rendo graças pelas ajudas *on line* e pelos sorrisos compartilhados ao vivo.

Ao meu marido, que de uma forma singular, me impulsionou para onde cheguei, agradeço.

Aos espíritos de luz que me guiaram, me iluminaram e me colocaram em pé nos momentos mais difíceis e mais gloriosos, rendo graças.

Sumário

– Introdução –

As construções da pesquisa: trocando olhares - 12

– Capítulo Primeiro –

Há algo do Outro no reino da autoria -20

1.1. O reino do discurso - 21

1.2. ... e no sujeito reside o autor - 35

1.3. e no sujeito-autor está o Outro - 43

– Capítulo Segundo –

A pesquisa em construção na Universidade – 48

2.1. Tijolos pré-construídos pela Instituição – 48

2.2. A pesquisa, o professor e a instituição - 61

2.2.1. A autoria para as professoras – 62

2.2.2. Quais ladrilhos levam à autoria? – 72

2.2.3. Como o aluno é como autor? – 77

– Capítulo Terceiro –

As construções do aluno-autor - 81

3.1. Os construtores da autoria - 81

3.2. Os alicerces para a constituição da autoria - 86

3.3 As (re)significações do sujeito na construção do discurso - 98

– Considerações Finais –

Uma construção nada mal acabada - 110

– Referências Bibliográficas –

116

– Anexos –

Lista dos Anexos – 120

Anexo 1 – Entrevista com as professoras orientadoras

dos trabalhos monográficos - 121

Anexo 2.-. Parte das monografias dos alunos sujeito – 134

Anexo 3.-. Componente Curricular do Curso de Letras - 185

Este trabalho apresenta a construção de um possível percurso da constituição da autoria por três alunos do Curso de Letras do Campus Avançado de Jataí (CAJ). Trilhar pelo caminho dessa reconstituição se deu a partir de análises das monografias desses alunos, realizadas no último ano de graduação, como quesito obrigatório da disciplina Didática e Prática de Ensino de Português. O graduando em Letras, visto aqui como sujeito-autor, é um leitor que passa a ler a si mesmo, apropriando-se de textos para compor outros. Sabemos que a escrita existe após a leitura do sujeito, que deseja uma visão ímpar e, daí a (re)constrói a partir da reprodução primeira. Sendo assim, a autoria é vista neste trabalho como um processo singular, com a presença do Outro que permite com que vá se (re)velando de modo nada organizado e nada previsível dentro do sujeito-construtor da sua própria autoria. Analisar os discursos dos alunos em seus trabalhos monográficos mostra como a singularidade acontece e atravessa a concepção pronta e acabada de formação de alunos: afinal eles se formam a seus modos e com seus Outros e o tempo todo.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Autor 2. Autoria 3. Sujeito-autor 4. Discurso pedagógico
5. Análise do Discurso

This paper presents the construction of a possible trajectory in the constitution of authorship by three students from the CAJ Modern Language course. To tread along the route of this reconstitution came from the analysis of these students' essays, done in their last university year, as an obligatory inquiry in the Portuguese Teaching subject. The Modern Language student, who is about to graduate, seen in this work as a subject-author, is a reader who happens to read themselves, assuming texts in order to compose others. We know that writing exists after the subject's reading, who wishes a unique view and, from this point, they (re)construct it from the first reproduction. In this manner, authorship is viewed in this study as a single process, with the presence of the Other that allows the (un)veiling process in a non-organized and unpredictable way inside of the subject-creator of their own authorship. To analyse students' discourses in their essays shows how singularity occurs truly and goes beyond the ready and used concept of students' education: after all, they educate themselves based on their own manners and with their Others, and all the time.

KEY-WORDS: 1. Authorship 2. Author 3. Subject-author 4. Pedagogic discourse
5. Discourse Analysis

Minha Casa

*é mais fácil cultuar os mortos que os vivos
mais fácil viver de sombras que de sóis
é mais fácil mimeografar o passado
que imprimir o futuro
não quero ser triste
como o poeta que envelhece
lendo maiakóvski na loja de conveniência
não quero ser alegre
como o cão que sai a passear com o seu dono alegre
sob o sol de domingo
nem quero ser estanque
como quem constrói estradas e não anda
quero no escuro
como um cego tatear estrelas distraídas
amoras silvestres no passeio público
amores secretos debaixo dos guarda-chuvas
tempestades que não param
pára-raios quem não tem
mesmo que não venha o trem não posso parar*

*veja o mundo passar como passa
uma escola de samba que atravessa
pergunto onde estão teus tambores
pergunto onde estão teus tambores
sentado na porta de minha casa
a mesma e única casa*

Zeca Baleiro

Há algo do Outro no reino da autoria

*A coisa não está
nem na partida
e nem na chegada.
Está é na travessia.*

Guimarães Rosa

A partir dos esclarecimentos trazidos na Introdução deste trabalho, é necessário fazer ligações com as teorias às quais me filio para sustentar a análise que desenvolverei à frente. Sendo assim, passo a discutir o que, para mim, é mais interessante, teoricamente falando, para a análise do processo de constituição da autoria de alunos do Curso de Letras do CAJ. Como acredito que essa constituição se dá de forma singular, caminho pela AD de Linha Francesa, iniciando pelas apresentações dessa linha, bem como suas filiações teóricas para, depois, me debruçar sobre as noções de autor, autoria, alteridade, sujeito e singularidade.

1.1. O reino do Discurso

Em meados dos anos 60, os estudos de M. Pêcheux constituem a AD celebrando um outro olhar para a teoria do discurso, problematizando Discurso e Dispositivo de Análise. Dessa relação, surge o elemento **exterioridade** como responsável pela constituição dos sentidos e que estabelece uma relação entre o dizer e as suas condições de produção.

Assim, sem desvincular a AD da Lingüística, acontece uma preocupação maior com o caráter epistemológico dos estudos sobre a língua e com o método para a construção dessa *episteme*.

De acordo com Pêcheux (1995), a tríade *Marx, Freud e Saussure* constitui a base da AD na chamada *Primeira Fase*. Com esse alicerce, aconteciam análises mais fechadas, tendo o arquivo como referência e a *langue* como formadora dos processos discursivos. A língua vista como sistema e como instituição social prevalece na visão *pecheuxtiana*, nessa primeira fase de seus estudos. Para construir a noção de discurso, Pêcheux apóia-se criticamente em Saussure, reconhecendo nele o ponto de origem da ciência lingüística.

Saussure (1915) atribui à língua, concebida como um sistema, o estatuto de objeto dos estudos lingüísticos, excluindo a fala desse campo. A língua se opõe à fala, sendo a primeira sistêmica e objetiva e a segunda concreta, variável de acordo com cada falante e, por isso, subjetiva.

Para Pêcheux, o deslocamento conceitual introduzido por Saussure consiste em desfazer a visão de homogeneidade do discurso, uma vez que essa característica vê a língua como um sistema, não sendo vista como tendo função de expressar sentidos, mas como um objeto “do qual uma ciência pode descrever o funcionamento” (PÊCHEUX, 1995, p. 62).

Pêcheux constata que a oposição língua/fala não poderia se incumbir da problemática do discurso, mas, para resolver o problema, ele não procura diluir esta oposição, e, sim, refletir sobre a fala, pólo da oposição menos desenvolvida por Saussure (CARDOSO, 1999). Pêcheux coloca o discurso “entre a linguagem (vista a partir da Lingüística, do conceito saussuriano de *langue*) e a ideologia” (HENRY, 1997, p. 35).

Em seguida, acontece uma incorporação dos elementos da Teoria da Enunciação, vinculada a Benveniste. Com a Lingüística da Enunciação, acentuou-se o interesse pelo discurso, já que, colocando a língua em funcionamento, ela liberta-se do fechamento e da imobilidade da estrutura, pois, nesta concepção de língua como sistema ou estrutura, os valores são relativos e diferenciais, bloqueando todo o processo de significação e de mudança lingüística.

Benveniste foi um lingüista com formação estruturalista que dedicou a maior parte dos seus trabalhos ao tratamento de questões de lingüística geral. Porém, foram os seus artigos sobre a subjetividade na língua que mais repercutiram entre os estudiosos da linguagem, devido ao seu rompimento com Saussure, ao buscar restituir a subjetividade aos estudos lingüísticos.

Na Lingüística da Enunciação, a linguagem não é um instrumento externo de comunicação e transmissão de informação, mas uma forma de atividade entre os protagonistas do discurso. Este autor conceitua a enunciação como uma relação do locutor com a língua, apropriando-se dela e colocando-a em funcionamento.

Ainda nessa fase, as seqüências discursivas passam a ser trabalhadas nas análises usando o texto como unidade-base. Assim, o desprendimento da visão estruturalista reina na teoria e o sujeito passa a fazer parte das análises com todas as conseqüências que isso traz para o discurso, ou seja, ele deixa de ser visto como conjunto de elementos estruturados e passa a ser tratado polifonicamente. A idéia de homogeneidade enunciativa é abandonada como resultado da interação cumulativa de momentos de análise lingüística e discursiva. Esta postura permitiu o deslocamento da noção de constituição do discurso, que passou a ser concebido como constituído no entrecruzamento entre a estrutura e o acontecimento, como conseqüência da mudança de enfoque da estrutura para o acontecimento. Permitiu, também, dentro da perspectiva de que a heterogeneidade enunciativa é constitutiva do discurso, a percepção de lugares enunciativos plurais no fio do discurso.

Não deixando a forma conflituosa própria de uma teoria que busca se firmar, na *Segunda Fase* da AD, Pêcheux direciona seu olhar para a heterogeneidade que constitui o sujeito e, por conseguinte, o discurso. Para isso a tríade teórica passa a ser revista e, valorizando as releituras dos autores, têm-se nesse momento Althusser, Lacan e Pêcheux como base. O conceito de Formação Discursiva de Foucault é incorporado mais tarde ao de interdiscurso, do próprio Pêcheux, havendo aí um

deslocamento teórico em relação ao primeiro momento, passando a ser foco de estudo as relações entre as maquinarias discursivas estruturais. Uma formação discursiva (FD) é definida como:

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1987b, p. 43-4).

A introdução do conceito de formação discursiva coloca em xeque a noção de máquina estrutural fechada, “na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu ‘exterior’: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar” (PÊCHEUX 1997 , p. 314).

Foi só a partir da postulação da alteridade, postulada por Foucault, que o sujeito do discurso passa a ser compreendido como um sujeito atravessado pelo inconsciente. Na *Terceira Fase*, as teorias foucaultianas são de fundamental importância para a construção da *episteme* da AD. Gregolin (2001), sobre isso, aponta cinco grandes contribuições desse teórico, a saber: o conceito de formação discursiva; a distinção entre enunciado e enunciação; a concepção de discurso como prática, como jogo polêmico e como gerador de poder.

A partir de então a estrutura é tratada como lugar dos significantes, dos já-ditos, daquilo que é posto, ou seja, da materialidade discursiva que compõe o discurso. Já o acontecimento é tratado como efeitos de sentido que se fazem pelas posições

históricas, sociais e ideológicas ocupadas pelo sujeito. Desse confronto surgem as formulações do discurso de retomadas, deslocamentos e inversões, o que coloca a linguagem em um constante e tenso funcionamento.

Uma das maiores influências no trabalho de Pêcheux foi a teoria marxista de ideologia, revista por Althusser (1998), que destaca a autonomia relativa da ideologia de uma base econômica, e a sua significativa contribuição para a reprodução ou transformação das relações econômicas. Ele afirma que a ideologia ocorre em formas materiais e atua através da constituição das pessoas como sujeitos sociais, fixando-os em posições-sujeito e dando-lhes, ao mesmo tempo, a ilusão de serem agentes livres. Esses processos ocorrem em várias instituições sociais que são chamadas de “Aparelhos Ideológicos do Estado”.

Segundo Pêcheux (1995), o sujeito é caracterizado por dois esquecimentos: no primeiro, o sujeito tem a ilusão de que é o criador único e absoluto do seu discurso, sendo a origem do sentido, apagando tudo que remeta ao exterior de sua formação discursiva; no segundo, o sujeito tem a ilusão de que tudo que ele diz tem apenas um sentido que será captado pelo seu interlocutor. Há o esquecimento de que o discurso caracteriza-se pela retomada do já dito, tendo o sujeito a ilusão de que sabe e controla tudo o que diz (PÊCHEUX e FUCHS, 1997, p. 168-9).

Pêcheux contribui para os estudos lingüísticos desenvolvendo a idéia de que a linguagem é uma forma material da ideologia. Dessa forma procura demonstrar os embates ideológicos que ocorrem no funcionamento da linguagem e a existência da materialidade lingüística na ideologia. Em sua reflexão sobre o discurso como estrutura

ou acontecimento, Pêcheux discute diferentes caminhos para a abordagem desta questão. O primeiro tomaria um *enunciado* e trabalharia a partir dele. O segundo consistiria em uma questão filosófica (lembramos aqui da relação entre Marx e Aristóteles acerca da idéia de uma ciência da estrutura). E o terceiro caminho seria o da tradição francesa de Análise do Discurso, como por exemplo, “levantando, na configuração dos problemas teóricos e de procedimentos que se colocam hoje para essa disciplina, o da relação entre a análise como *descrição* e a análise como *interpretação*” (PÊCHEUX, 1983, p. 17). O teórico opta pelo trabalho no entrecruzamento desses três caminhos: o do acontecimento, o da estrutura e o da tensão entre descrição e interpretação em AD.

Os acontecimentos são os enunciados não vistos tecnicamente, mas de forma operacionalizada. Assim o autor afirma que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 1983, p. 53). Isto é significativo para a AD, pois o sentido não é compreendido como uma unidade fixa, já que é histórico e, por isso, pode deslizar-se para outro.

A partir de todas essas reflexões sobre a constituição do discurso justifica-se o abandono do objeto saussureano (da língua em si) pela AD e, conseqüentemente, a adoção deste objeto como os efeitos de sentido que a **língua**, o **sujeito** e a **história** constituem. Discurso é visto nesta pesquisa como o lugar onde se inter-relacionam esses elementos e, assim sendo, não se confunde com análise de textos ou sentidos. Isso se dá uma vez que são levadas em consideração as condições internas que

organizam um discurso, ou os efeitos de sentido que são produzidos. Indursky (1998) aponta uma diferença entre sentido e “efeito de sentido”:

há, aí, um deslocamento, a partir do qual não é mais possível pensar na transmissão de informação entre interlocutores. Pensar nesses termos conduz a uma concepção de sentido prévio estabilizado, verdadeiro, único, sem lugar para a ambigüidade, para o desvio e o mal-entendido. Isso é recusado pela Análise do Discurso. Nesse quadro teórico, postula-se que o sentido sempre pode ser outro, e isto está na dependência do lugar em que os interlocutores se inscrevem. Ou seja, nada garante que um discurso produza o mesmo sentido tanto para quem o formulou como para quem o interpretou. Entre os interlocutores há um intervalo que vai muito além do espaço físico que o separa. Há que considerar também por posições ideológicas diversas, inscritas em formações discursivas igualmente diferentes, as quais são responsáveis pela produção não-coincidentes, atribuídos a um mesmo dizer (INDURSKY, 1998, p.18)

Ainda seguindo a leitura de Indursky: a linguagem e sua relação com o exterior, no entendimento da AD, é apoiada pela Formação Discursiva na qual o sujeito está inscrito. Dessa forma, concluo que “trabalhar com o sentido e a sua opacidade conduz a examiná-lo à luz da ou das Formação(ões) Discursiva(s) com que tais sujeitos se constituem, o que conduz a considerar não o sentido, mas os efeitos de sentido” (INDURSKY, 1998, p.34).

Posso dizer que da Lingüística¹, a AD se apropria da afirmação da não-transparência da linguagem, colocando a relação linguagem/pensamento/mundo não como uma relação direta, que se faz termo-a-termo, não se passa direta e transparentemente de um a outro. Do materialismo histórico, toma o pressuposto de que há um real da história, que o homem faz história mas esta não lhe é transparente.

¹ Refiro-me aqui à Authier-Revuz que postula a visão da não opacidade de sentidos da língua à Lingüística, ao tratar da noção de heterogeneidade .

E da Psicanálise, traz o deslocamento da noção de homem para a de sujeito que, por sua vez, se constitui na sua relação com o simbólico, na história (ORLANDI, 1999, p. 19).

Ao mesmo tempo, a AD interroga a Lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 1999, p. 20).

A AD se constitui como um campo interdisciplinar, que absorve contribuições de diversas disciplinas das humanidades e das ciências sociais com a preocupação de constituir uma hermenêutica que, embora preocupada em desvelar o sentido dos textos analisados, não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando o sentido dos textos, “apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor em níveis opacos à estratégia de um sujeito (...). O desafio crucial é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-las (...) (PÊCHEUX, 1995, p. 124).

Para a AD, o trabalho de constituição do sujeito e de produção de sentido é um trabalho histórico e ideológico. É por meio da ideologia que o sujeito se constitui e que o sentido é produzido. Por considerar que a relação com o real da história dá-se por meio da linguagem e que, para que nessa relação o sentido seja constituído é necessária a presença da ideologia - não como ocultação mas como função necessária na relação entre linguagem e mundo -, é que, para AD, o indivíduo é interpelado em sujeito pela

ideologia (só há sujeito na ideologia) e refere-se à “posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz” (ORLANDI, 1999, p. 49).

Quando o sujeito fala a partir da posição de um aluno de Letras, por exemplo, o sentido do que diz ocorre em relação à ideologia que o constitui, sendo que esta se refere ao contexto estruturado em que as palavras estão inscritas. Isso porque quando o sujeito fala, ele o faz dentro de uma posição imaginária atravessada pelo inconsciente e afetada pelos esquecimentos postulados por Pêcheux (1995).

Então, o acadêmico se inscreve em uma FD que permite a ele enunciar de uma forma e não de outra, fazendo-o de forma que acredite que está controlando o seu dizer. Quando ele se propõe a fazer a monografia de final da disciplina de Didática e Prática de Ensino de Português, sob orientação de um determinado professor e não de outro, o aluno pleiteia a entrada na ordem do discurso acadêmico, com todas as consequências que isso pode lhe acarretar dentro da relação saber-poder.

Inscrito no Discurso Acadêmico, o aluno é visto aqui como sujeito do Inconsciente, que não dá conta de dizer tudo e de controlar tudo: há coisas que ele não sabe. Assim sendo, ao vincular-se a essa FD, esse sujeito ilusoriamente crê que a partir daquele momento ele foi aceito naquela ordem do discurso, mesmo porque ele já sabe que não são todos os que são aceitos nela. Foucault (1970) corrobora com isso, dizendo:

ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e conduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios de hoje (FOUCAULT: 1970, p. 17).

Uma das condições de ilusão que vejo no aluno graduando, que busca a inserção na academia, é a de ser autor. Essa condição faz com que o aluno exerça um saber-poder. Foucault, ao conceituar **poder** e **saber** distancia-se das definições convencionais, invertendo a articulação convencional na qual o poder funciona apenas de forma negativa e na qual a verdade ou o saber podem inverter, apagar ou desafiar a dominação do poder repressivo. Essa definição convencional da relação entre **poder** e **saber** encontra-se em muitos dos discursos educacionais que se autoproclamam como radicais. O saber, nessa perspectiva, serve de contra-ataque aos males do poder. Em vez disso, a noção de poder-saber de Foucault desafia a suposição de que alguma verdade não distorcida pode ser alcançada. Dessa forma, ela é capaz de delimitar sonhos dos intelectuais em relação ao controle que a verdade pode ter sobre o poder. Vejamos isso pelas palavras do próprio Foucault (1970):

o poder não é necessariamente repressivo uma vez que incita, induz, seduz, torna mais fácil ou mais difícil, amplia ou limita, torna mais provável ou menos provável (op.cit. , p. 18).

Além disso, o poder é exercido ou praticado em vez de possuído e, assim, circula, passando através de toda força a ele relacionada.

Vemos que o aluno, sujeito deste trabalho, na tentativa de buscar a autoria, como forma de mostrar “seus nós de coerência”, citando Foucault (1992, p. 28), ao escolher o que escreve, e o que não escreve, onde escreve, mesmo como provisório ou definitivo, o faz nessa tentativa de fazer parte do Discurso Acadêmico a partir dessa nova posição que ocupa. Se o sujeito fala do lugar de aluno do curso de Letras, ele vai se constituindo da exterioridade lingüística que é marcada pela ideologia que rege esse Curso e que, por o reger, pode controlá-lo, mas pode também integrá-lo às regras da Universidade.

Isso tudo vem ao encontro da noção de discurso que adoto aqui, seguindo Pêcheux que o concebe como um processo de interpelação ideológica que faz com que o sujeito fale de um determinado lugar, **reproduzindo** e também **transformando** as relações sociais. O discurso vê a linguagem em constante funcionamento que se mostra na forma material (estrutura) e sócio-histórico-político-ideológica (acontecimento), mas não mostra tudo, por ser opaco. Vejamos a argumentação de Pêcheux:

é a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queriam dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

Discurso é movimentação de sentidos que elege a inter-relação entre discursos como lugar privilegiado de análises.

Volto as atenções, agora, para as contribuições do atravessamento da Psicanálise na Análise do Discurso. A Psicanálise afeta o quadro epistemológico da AD, além do materialismo histórico, da Lingüística e da teoria do discurso que vai possibilitar a problematização do sujeito em uma perspectiva que vê a língua como constituída pela falta daquilo que a Lingüística teve de abandonar para se constituir enquanto ciência: o sujeito. A Psicanálise trabalha com dois conceitos básicos: o inconsciente e a pulsão, conceitos basilares que permitem a Lacan trabalhar a tríade “real-simbólico-imaginário”.

Surge daí um grande incômodo: unir o sujeito assujeitado pelas lutas provenientes das relações sociais (*althusseriano*) ao sujeito desejante, movido pelo desejo, barrado, clivado (*lacaniano*). Sobre isso Ferreira (2004) traz:

na Análise do Discurso, o discurso é visto como atravessado pelo discurso do Outro e por outros discursos, sendo a alteridade entendida como condição constitutiva. O sujeito desse discurso, mesmo não sendo a fonte de seu dizer, tem a necessidade da ilusão de sê-lo (FERREIRA, 2004, p. 50).

Ver a Psicanálise juntamente com a AD é trabalhar com o sujeito em um eterno devir, com uma falha estruturalmente constitutiva que o impede de criar isoladamente.

Não deixamos de dizer que a presença do Outro vai se (re)velando de modo não organizado e não previsível dentro do sujeito-construtor da sua própria autoria. Nessa dispersão, vão ecoando as vozes desse Outro constitutivo.

Para a Psicanálise o recalque é necessário para a construção da singularidade uma vez que atua sobre os significantes primordiais, ou seja, sobre os lugares simbólicos ainda vazios. Assim, deixando suas marcas nos vazios é que vai

acontecendo a construção do sujeito-autor, exercendo sua função dentro do discurso de emergir-se dentre os significantes.

A visão *lacaniana* nos traz um sujeito perpassado, dividido e clivado pelos seus Outros fazendo com que sua fala seja heterogênea. Sendo assim, o sujeito erra o alvo do seu dizer, deixando mostras do que está presente em seu inconsciente através dos ecos das vozes outras.

É a partir da impossibilidade de o sujeito mostrar-se unicamente que ele vai revelando seus Outros, nos furos que deixa ao dizer. E, inconscientemente, articula as heterogeneidades que o constituíram. Daí a Psicanálise tratar das rupturas do dizer do sujeito com dupla função: como desejo do inconsciente que leva a uma estruturação da linguagem e como a duplicação da linguagem por outra formando o “um” no “outro”.

O sujeito-autor deseja a construção de sua própria voz e se mostra, a partir desse desejo, de uma forma singular após um enfrentamento com o Outro – saindo deste a origem de seu ponto de vista já articulado.

É desta forma que o sujeito-autor é um leitor que passa a ler a si mesmo, apropriando-se de textos para compor outros, fazendo isso na dispersão e na descontinuidade. Barthes (1988, p. 52) retoma a discussão sobre a autoria dizendo que “dar um Autor a um texto é impor a esse texto um mecanismo de segurança, é dotá-lo de um significado último, é fechar a escrita” (op. cit., 52). Sabemos que a escrita existe após a leitura do sujeito, que deseja uma visão ímpar e, daí a constrói a partir da reprodução primeira.

É aí, nesse processo de produção de sentidos, que aparecem também os deslocamentos que o sujeito faz para fazer-se fluir no discurso. O sujeito-autor então se mostra com mais clareza quando deixa a reprodução e, através dos deslocamentos que faz, mostra o seu próprio discurso – mesmo sabendo que essa propriedade lhe é ilusória. Não digo aqui que o sujeito-autor não repete os discursos Outros, mas cremos que ao repeti-los, o faz de forma que historiciza o seu dizer, usando da função-autor que lhe é permitida pela linguagem, em movimento constante num dado contexto histórico. Aqui neste trabalho os alunos de Letras se (re)velam.

1.2 ... e no sujeito reside o autor

De acordo com a definição do dicionário, autoria é:

autoria: S.f. 1. qualidade ou condição de autor (negou a do plágio) 2. o que motiva a ocorrência de algo; causa (foi atribuída à construtora a do desabamento)3. JUR. Imputação de um comportamento a uma pessoa.
(HOUAISS, 2001, p. 352)

Essa visão de autoria, própria do senso comum, como poder atribuído a alguém, que dá a alguém a garantia de que aquilo que foi criado lhe pertence de alguma forma, não é nova. Até a Idade Média, a autoria estava ligada ao Divino, ao que vinha de

Deus; o homem, nessa perspectiva, era um instrumento que difundia a palavra revelada por este Ser Superior.

Porém, à medida em que começaram a surgir os autores desvinculados da Igreja, essa noção de autoria enquanto autoridade pela criação começou a vir à tona. E foi já no final do século XVIII e início do XIX que surgiram as leis que regiam os direitos do autor e as relações autor-editor.

Mas essa visão tão certa e tão pronta, regida por leis, começa a ser questionada no final do século XIX e início do século XX, com o surgimento da fotografia e com o desenvolvimento da imprensa. Assim, na modernidade, a autoria estava calcada nos pressupostos da legitimidade e da auto-suficiência, dando poderes dessa natureza a quem produzisse alguma coisa.

Já na contemporaneidade, a produção se dá em vários estratos e em grupos cada vez maiores de produtores culturais, diluindo o controle desse processo. O autor já não pode ser visto como proprietário de sua criação, uma vez que não há nada de genuíno nisso.

Para Foucault (1992), o que ele denomina como "função-autor" permanece nos discursos artísticos/literários. Para ele, um escritor será sempre o imitador de um gesto ou de uma palavra anteriores a ele, mas de modo algum originais ou que se devam à genialidade do autor. Ao mesmo tempo, ele não acredita que uma obra de arte seja um produto acabado.

Barthes (19788), em seu polêmico estudo "A Morte do Autor", apresenta a idéia do autor como sujeito social e historicamente constituído. Barthes o vê como um produto do ato de escrever - é o ato de escrever que faz o autor e não o contrário. Suas idéias confirmam-se, na prática, com o surgimento do hipertexto e com a possibilidade efetiva da interação entre autor, texto e leitor, e com o entrelaçamento inevitável desses elementos antes tão separados em suas funções.

Considero, nesta pesquisa, autoria como processo relacionado à produção da linguagem, de modo 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. Pensar sobre a autoria, é pensar a relação do sujeito com a linguagem e com a história.

O discurso não é uma construção independente das relações sociais, mas, ao contrário, o fazer discursivo é uma prática humana, que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais, que possibilitaram sua objetivação. Então, é por meio do atravessamento feito pelos vários *eus*, que o sujeito vai se constituindo autor daquilo que diz, sendo responsável pela elaboração de um todo coerente que lhe faz ser representado socialmente em seus discursos. Os trabalhos acadêmicos me permitem, também, perceber como se dão possibilidades de deslocamento de sentido produzidos pelo aluno-autor, mostrando o fenômeno polifônico que os compõem. Mas deixemos a própria Authier-Revuz dizer a respeito desse fenômeno:

*Essas palavras **porosas**, carregadas de discursos que elas têm incorporados e pelos quais elas restituem no coração do sentido do discurso se fazendo, a carga nutrente e destituente, essas palavras **embutidas** que se cindem, se transmudam em outras, palavras caleidoscópicas nas quais o sentido, multiplicado em suas facetas imprevisíveis afasta-se, ao mesmo tempo, e pode, na vertigem, perder-se, essas palavras que **faltam**, faltam para dizer, faltam por dizer – defeituosas ou ausentes – aquilo mesmo que lhes permite nomear, essas **palavras que separam** aquilo mesmo entre o que elas estabelecem o elo de uma comunicação, é no real das não -coincidências fundamentais, irreduzíveis, permanentes, com que elas afetam o dizer, que se produz o sentido (1998, p. 26) (grifos da autora).*

Então, os sentidos são redimensionados no fio do discurso utilizando-se das palavras que são permeáveis e absorventes ao mesmo tempo, que fazem com que seja possível ver o atravessamento dos Outros no processo de constituição do sujeito. As palavras são permeáveis por deixarem passar por elas fluidos das palavras outras e absorventes por poderem associar a essas palavras ao ponto de não mais se saber qual a origem de cada uma delas.

Considero que a atitude de iniciar a caminhada pela autoria acontece na Academia no momento da escrita, por ser o lugar em que o autor pode ser entendido como sujeito que produz e cria os seus textos escritos estabelecendo uma relação com aquilo que lhe é exterior e, ao mesmo tempo, deve remeter-se à sua interioridade. Um texto científico prevê a voz do sujeito inserido na Academia, afinal esse texto não trata de aspectos individuais, mas de uma inserção em um lugar acadêmico já existente e com regras fixas e pré-estabelecidas.

Dentre as funções hierarquizadas por Orlandi (1993), locutor, enunciador e autor, percebo que é na função-autor que o sujeito está mais afetado pela sociedade e por suas regras:

*o **autor** é, pois, o **sujeito** que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido. Não basta 'falar'. Para ser autor; falando, ele é apenas falante. Não basta 'dizer' para ser autor; dizendo, ele é apenas locutor. Também não basta enunciar algo para ser autor (ORLANDI, 1993, p. 79).*

Se não basta “falar”, “dizer” ou “enunciar”, acredito que o aluno deva trazer para os seus textos escritos o “seu” discurso, mesmo estando atravessado por tantos outros. Dessa forma, o aluno não deve viver na escola um apropriar-se de discursos dos professores e da sociedade. Foucault faz a seguinte afirmação sobre a função autor: “a função **autor** é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 1992, p 46).

Ainda sobre essa função, o mesmo autor afirma que “Os textos, os livros, os discursos começaram efetivamente a ter autores na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores” (p. 47). Ao analisarmos as palavras de Foucault (1992) e de Orlandi (1993), percebo uma afirmação sobre a responsabilidade sócio-histórica de quem escreve assumindo a função-autor. É possível ainda ver que a função-autor não se constrói somente através da criatividade de quem produz textos, mas sim, do modo como esses textos chegam à sociedade e ainda, as transformações que lá ocorrem em função das palavras do texto. Transformações que atingem tanto quem escreve quanto aquele que lê o texto.

E é neste momento que se vê a importância da função-autor, pois é nessa função que o sujeito consegue realizar o importante papel que tem a produção textual

escrita, ou seja, promover a dialogia em torno de suas idéias, com a sociedade na qual se insere.

Orlandi (1993, p. 80) afirma que a escola confunde os papéis do autor e do escritor, cobrando um pelo outro e “faz isso porque não explicita sua própria função”. Diz ainda que não é a relação com a escola que define o escritor, “ela poderá ser útil mas não é necessária, nem suficiente. Não é sua tarefa específica formar escritores”. Cabe aqui considerar a noção de obra e de escrita, não aparecendo uma distinção precisa (dentre os escritos de alguém sobre determinado assunto) entre o que pode ser considerado obra e o que não pode. Sobre a noção de escrita, não menos problemática que a anterior, Foucault não questiona se se pode pensar em escrita como uma ausência do autor. É ele mesmo quem responde: a escrita não faz com que o autor desapareça, mas permite que ele deixe lacunas vazias.

Foucault inicia suas reflexões sobre *o que é um autor?* (1992) conceituando-o como “exterior e anterior ao texto, pelo menos em aparência” (FOUCAULT, 1992, p. 34). Sendo assim, desconsiderá-lo seria não se importar com a totalidade que o texto encerra em si.

Faz-se necessário falar do nome do autor, um nome distante de uma referência simples e bem próximo a um nome próprio com funções maiores que as indicadas. O nome próprio do autor se coloca entre a descrição e a designação. Descrição do como e designação do quê se fez. De maneira nenhuma poderia se ver o nome próprio *foucaultiano* com olhares puristas de conceituação; o nome próprio é visto como aquele que agrupa sentidos, não podendo ser pronominalizado por ter, claramente, uma

função de classificação, permitindo “reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, selecioná-los, opô-los a outros textos” (FOUCAULT, 1992, p. 46). O fato de não poder ser pronominalizado faz com que não tenha referência com indivíduos reais, mas com os dizeres desses indivíduos que são rompidos por outros e perpassados por ainda Outros. Sendo assim, se constituem únicos e singulares.

Uma outra característica apontada por Foucault sobre a função-autor é a que se apregoa uma não espontaneidade na relação discurso-autor. Um autor, como já disse, não é um indivíduo qualquer, mas um conjunto de projeções do tratamento a que se submetem seus discursos, 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, 1992, p. 53).

Enfim, mais uma característica mostra que a função de autor se faz na própria visão dos *eus* que compõem os discursos. Em uma mesma obra, o eu do autor aparece diferentemente em momentos distintos e se dispersam através da simbologia utilizada pelo autor.

As palavras utilizadas pelos sujeitos-autores não poderiam ser vistas através de uma ótica ineditista, pois são buscadas na memória e (re)significadas pelas ideologias às quais pertencem o sujeito e pela vivência que esse mesmo sujeito tem em seu contexto social e cultural. Surge daí a concepção de sujeito dialógico, por se constituir nas relações discursivas que estabelece; heterogêneo, constituído por inúmeras outras vozes; opaco, por se mostrar com uma clareza ilusória; e em construção constante.

É o fato de se observar a forma como são postas as palavras nos textos que nos permite, então, a reflexão sobre as coerções do texto monográfico e as possibilidades de o sujeito aparecer enquanto autor, estabelecendo uma forma de dizer o que se quer e o que não se tem consciência de onde vem, embora esteja sendo dito.

Sabemos da presença de co-autores (ou de vários autores) nos discursos produzidos pelo sujeito e, a partir desse conceito, Coracini (1991) diz que não há textos puros e eles só existem em relação a outros já produzidos e podemos relacionar isso ao que diz Barthes em:

assim, todo e qualquer texto resulta da leitura de outros textos-leitura da sociedade, do momento histórico, de outras obras (corpus literário anterior) que o escritor ou falante incorpora à sua ou a elas se opõe. (...) Poder-se-ia, então, dizer que um texto qualquer resulta do entrecruzamento de uma série de outros textos, de outros 'autores', outros indivíduos, diferentes grupos ideológicos, enfim, de diferentes discursos. Nessa linha de pensamento, não me parece fora de propósito afirmar que, na medida em que considero o ato de ler como 'um ato de produzir textos', 'outros' textos se acrescentam ao texto 1 produzido pelo enunciador 1 que, por sua vez, constitui um 'intertexto' (BARTHES, 1988, p. 148).

Consideremos a autoria uma questão constituinte da noção de sujeito, como questiona o próprio Foucault (1992, p. 69): “como é que a liberdade de um sujeito se pode inserir na espessura das coisas e dar-lhes sentido, como é que ela pode animar, a partir do interior, as regras de uma linguagem e tornar desse modo claros os desígnios que lhe são próprios?”.

Então, vejo a pertinência do questionamento do que vem a ser o autor para acrescer às noções de sujeito que já reconhecemos como elemento constitutivo do discurso. A função *foucaultiana* do autor não foi vista como estatuto, mas como

elemento interno a um discurso, que permite (re) construí-lo de formas tão distintas quanto os sujeitos-autores o são.

E é por isso que o sujeito-autor pode ser visto como um protótipo do sujeito da AD: “um sujeito social e não tomado em sua condição lingüística e/ou individual” (INDURSKY, 1998, p. 70), que usa dessa sociabilidade e de sua constituição para compor seu discurso singularmente. É de um lugar muito próprio, único, que o sujeito se manifesta e, para outro lugar também único e determinado que ele diz o que diz.

1.3. ... e no sujeito-autor está o Outro

A lingüista Authier-Revuz (1990), postulando sobre a materialidade do discurso, afirma que as marcas deixadas no discurso relatado fazem parte da complexidade enunciativa e, em função disso, inscrevem o Outro no discurso mesmo sem deixarem claras, por vezes, essa presença. Essa relação, chamada de dialogismo pelo Círculo de Bakhtin, não é vista como um diálogo entre interlocutores materiais, face-a-face, mas sim, um diálogo interno ao discurso que se constitui com a fala do sujeito com seus Outros. Essa fala não é neutra em nenhum momento, uma vez que o signo lingüístico é ideológico. Para Bakhtin (1997) os significados estão nos dicionários, mas os sentidos das palavras serão dados no uso, que reflete o espaço do sujeito enunciador que é um espaço construído historicamente. Isso faz com que a fala seja carregada, ocupada e

atravessada pelo Outro e é nesta inserção que aparece o inconsciente e a ideologia.

Authier-Revuz (1990, p. 29) afirma:

nesta afirmação de que, constitutivamente, no sujeito e no seu discurso está o Outro, reencontram-se as concepções do discurso, da ideologia, e do inconsciente, que as teorias da enunciação não podem, sem riscos para a Lingüística, esquecer.

Isso não permite que essa relação, esse atravessamento, faça com que o discurso seja visto como um nó de sentidos. Ao contrário, essa tessitura é altamente necessária para a produção de sentidos que é o discurso, orientada pela intenção do sujeito que conduz de forma consciente ou não: esses discursos constituem o discurso do sujeito. A partir disso, chega-se a um sujeito descentrado por causa da presença do Outro e essa alteridade não é considerada como algo exterior ao discurso ou ao sujeito, mas **condição** para que estes existam e se constituam porque um dizer é **um dizer sobre outro dizer**.

Um discurso aludido a outro discurso a partir de uma busca de sentidos do Outro identificado com os referenciais do eu, sendo que a apropriação dos sentidos do Outro, ao ser inter-relacionada com os referenciais do eu podem sofrer deslocamentos que inauguram outras atribuições ao sentido do Outro. A partir dos deslocamentos realizados pelo eu, este o toma como referencial de sua própria percepção discursiva e da prática social em que o discurso deslocado do Outro passa a ser inserido no processo enunciativo constituído pelo eu.

Esse elemento se localiza no processo de dispersão de sentidos no intradiscurso, no interdiscurso e no próprio discurso. Enquanto o intradiscurso se dá pelas relações dos constituintes do mesmo discurso, o interdiscurso pode ser visto como a porta de entrada das heterogeneidades, se responsabilizando pela entrega do sujeito ao discurso eleito, como traz Pêcheux (1995):

O interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos 'em plena liberdade' (PÊCHEUX: 1995, p. 215).

Segundo Authier-Revuz, o princípio da heterogeneidade discursiva parte da idéia de que a própria linguagem é heterogênea na sua constituição; e, como a materialidade do discurso é de natureza lingüística, é lógico considerá-lo também heterogêneo. Porém, falar em linguagem heterogênea se reduz, praticamente, ao reconhecimento das outras vozes que marcam as palavras, conforme a polifonia de Bakhtin. Na AD, no entanto, a heterogeneidade se relaciona com o interdiscurso, o exterior constitutivo que dá condições para a construção de qualquer discurso, num processo de reelaboração ininterrupta que comporta toda a historicidade inscrita tanto na linguagem quanto nos processos discursivos.

Para verificar o funcionamento da noção na prática analítica, Authier-Revuz distingue duas formas de heterogeneidade: **a constitutiva** e **a mostrada** (marcada ou não). A primeira, a **heterogeneidade constitutiva**, é a condição de existência do sujeito e nos remete a um nível de esquecimento deste sujeito que faz com que: (1) ele

se esqueça da origem de seu dizer, colocando-se na origem discursiva de forma inconsciente. Pêcheux nos confirma a necessidade desse esquecimento para a constituição do sujeito, uma vez que sem esse mecanismo não haveria um sujeito discursivo, mas um silenciado pela lembrança de que tudo já foi dito anteriormente por outrem; (2) ele tenha a ilusão de que tudo que foi enunciado por ele foi compreendido exatamente da forma como foi dita, esquecendo-se de que um dizer é sempre um dizer sobre outro(s).

Essa forma não se apresenta na organização linear do discurso, visto que a alteridade não é revelada, permanece no interdiscurso e, por isso mesmo, não é passível de ser analisada. Ela refere-se a um nível do inconsciente em que todo sujeito “esquece” daquilo que determina os sentidos de seu dizer, e em razão desse “esquecimento” (apagamento), coloca-se na origem do dizer, conforme postula Pêcheux, quando formula o “esquecimento número um”. Segundo o autor, essa é uma condição necessária para a constituição do sujeito, sem a qual só haveria silêncio, pois o sujeito seria calado pela consciência (lembrança) de que “tudo” já foi dito antes, em algum lugar.

A segunda, a **heterogeneidade mostrada** é, segundo Authier-Revuz (1990), uma forma de negociação do sujeito com seus Outros, garantindo uma unidade em seu dizer, desta feita **foi o Outro que disse o que eu digo agora**. A heterogeneidade mostrada pode ser ainda **marcada** e **não-marcada**. Quando for **marcada**, é da ordem da enunciação, visível na materialidade lingüística, como, por exemplo, o discurso direto

e indireto, as palavras entre aspas, etc. Se for **não-marcada**, então, é da ordem do discurso como o discurso indireto livre e a ironia.

A heterogeneidade não-marcada traz marcas da presença do outro na cadeia discursiva, ou seja, a alteridade se manifesta ao longo do discurso e pode ser recuperada de maneira explícita através da análise. A autora considera esta forma como sendo uma maneira de negociação do sujeito com a heterogeneidade do primeiro tipo, a constitutiva, na forma da denegação. Então, entregando-se a uma evidência da voz que é falada pelo sujeito, ele delimita o campo de ação dessa voz e garante a originalidade do restante. Essa é a forma de negociação do sujeito com o inconsciente que irrompe como Outro, e que é denegado quando convertido em 'outro-interlocutor'. O que significa que ao circunscrever a alteridade, o sujeito garante uma unidade aparente.

Assim, compondo sentidos, um discurso aludindo a outro discurso, é que vão se identificando os referenciais do sujeito. Apropriando-se do discurso do Outro e, a partir dele, deslocando sentidos, o sujeito vai se constituindo enquanto autor de seu dizer: saindo da reprodução para a produção de um dizer (não absolutamente seu) mas já deslocado o suficiente para deixar suas marcas singulares.

Toda interlocução se caracteriza pela substituição do "Outro" (alteridade constitutiva e de nível inconsciente), pelo "outro" (interlocutor). A linguagem é o elemento permeador das lutas sociais, o sujeito se mostra porque é ouvido por um auditório social que o atravessa.

Se, por um lado, a relação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva é sempre uma relação de denegação, por outro lado, sua relação com a heterogeneidade mostrada é sempre fruto de um breve instante de consciência 'fantasmagórica' em relação à heterogeneidade constitutiva, como sustenta Authier-Revuz (1990). Contudo, entendemos que a heterogeneidade no nível discursivo é permanente, sem ser denegada pelo sujeito. Pelo contrário, o sujeito conta com ela para fazer sentido. Ou seja, o sentido se faz nela.

Henry (1997) propõe o termo "pré-construído" para dar conta dessa presença do outro, que não é o outro enunciativo (pontual demais), nem o outro interdiscursivo (amplo demais). O pré-construído é o outro do interdiscurso, circunscrito em uma região histórica e ideológica, delimitada no acontecimento do discurso.

Acredito que o aluno de Letras forma uma cadeia de já-ditos e vai se (re) construindo discursivamente sobre as teorias já vistas, materializando um novo dizer resultante de um efeito da função-autor que lhe é constitutiva. É nessa constituição heterogênea que se torna possível a autoria, uma vez que há uma série de interdiscursos sobrepostos que, presentes no sujeito, podem preencher lacunas de sentidos.

A pesquisa em construção na Universidade

*Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na da folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco*

João Cabral de Melo Neto

2.1. Tijolos pré-construídos pela Instituição

Considero relevante neste momento voltar os olhos para a realidade da pesquisa no Curso de Letras do Campus Avançado de Jataí, abordando os seguintes aspectos: (i) a importância do Fórum Acadêmico de Letras (FALE doravante) para a pesquisa; (ii) o funcionamento do discurso pedagógico (DP, doravante); (iii) a relação entre ensino e pesquisa no curso superior e (iv) as análises dos dizeres dos professores orientadores sobre autoria.

O CAJ teve um marco muito importante no processo de desenvolvimento da pesquisa na graduação: o FALE, ocorrido nessa instituição em 2003. Esse Fórum significa a concretização de um discurso a favor da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Esse evento tem como objetivo central disseminar a pesquisa na graduação como parte integrante do curso de Letras. O FALE nasceu em 1990, em Foz do Iguaçu

e, desde o início, teve como um de seus objetivos reunir alunos de graduação para apresentar os seus trabalhos de pesquisa e discuti-los.

Tendo a pesquisa como elemento fundamental para a formação do profissional em Letras, o FALE trabalha para divulgar essa idéia via ANPGL (Associação Nacional de Pesquisa em Graduação em Letras), a fim de oferecer um suporte aos encontros seguintes, para que eles possam ser mais bem estruturados.

A possibilidade de criação de um espaço de discussão apropriado aos estudantes de Letras começou a se delinear a partir da condução das aulas na graduação em Letras, de modo que o aluno fosse desafiado a produzir, desde os primeiros dias de aula, um trabalho de investigação sobre um tema de seu interesse, utilizando o aparato teórico desenvolvido em sua disciplina. Ou seja, o aluno é direcionado a construir sua autonomia profissional, intelectual e de um pesquisador.

Até o momento desta pesquisa, O FALE já concretizou dezesseis encontros: teve seu início na Universidade do Oeste do Paraná-UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, em 1990; após a realização desse evento passou a ser realizado anualmente. A partir do II Fórum, na Universidade de São Paulo-USP, 1991, o evento começou a crescer e se estendeu para as seguintes IES: Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFGS, 1992; Universidade do Oeste do Paraná-UNIOESTE, 1993; Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB, 1994; Universidade Federal de Uberlândia-UFU, 1995; Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, 1996; Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, Campus de Alto Araguaia, 1997; Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, Campus de Sinop, 1998; Universidade Federal de Rondônia-UNIR,

1999; Universidade Estadual Paulista-UNESP, Campus de Araraquara, 2000; Universidade Estadual do Centro Oeste-UNICENTRO, Campus de Irati , 2001; Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, Campus de Cáceres, 2002; Universidade Federal de Goiás, Campus de Jataí, 2003; Centro Universitário Luterano de Palmas, 2004 e Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campus de Dourados,2005.

Um dos objetivos do FALE é mudar a realidade da formação do profissional de Letras no país. Ao invés de um “fique em silêncio para aprender”, prática ainda constante na formação de profissionais de trabalho com a linguagem, propõe-se um “aprenda e fale”. Assim, o FALE² tem a função de nos fazer refletir sobre o fomento à pesquisa na graduação, já que objetiva a formação do professor-pesquisador autônomo, durante o curso; é um espaço aberto para discutir e comentar os estudos desenvolvidos ou em desenvolvimento.

Quando me proponho a falar de autoria no Curso de Letras, discorro sobre o Curso que havia se movimentado, teórica e praticamente, para a instauração da pesquisa na graduação, mesmo que somente em uma disciplina. Coloco como foco das observações e análises algumas das monografias da última turma³ que realizou a pesquisa sob aquela ordem estabelecida pela instituição, mas já reformulada pela disciplina de Didática e Prática de Ensino de Português. Contudo, me aproximo da concepção foucaultiana de sujeito e das relações de poder, de saber e de identidade

² Convém ressaltar que o FALE, desde 1980, junto à ANPGL tem sido organizado por comissões de estudantes. Isso dá credibilidade ao agenciamento de um espaço de pesquisa e os alunos são vistos como sujeitos produtores de um saber sobre a língua e de discutir os caminhos da pesquisa.

³ Turma que ingressou no Curso de Letras no ano de 1998 e concluiu em 2002.

que essa concepção carrega. O aluno-autor se circunscreve num lugar pré-estabelecido pela academia, mas não há nisso a impossibilidade de se mostrar enquanto sujeito em torno de quem circulam/mobilizam sentidos. Essa circunscrição do sujeito não é neutra: cada sentido mobilizado é feito por escolhas, nada gratuitas, e a fala desse sujeito na academia é o resultado dessas escolhas.

Então, é de onde se fala que se ocupa posições e se submete a permissões do dizer já estabelecidas por Outros que têm acesso a essa ferramenta de ordenação. Todavia, aquilo que foge ao já-permitido não está totalmente impedido de ser dito. É, na verdade, colocado em um lugar, um momento e um espaço fixos. O que não quer dizer que esse impedimento faça com que o dizer não se realize, mesmo que de forma mais ou menos opaca. Isso porque o funcionamento do discurso, o modo como ele provoca sentido e constrói efeitos, foi classificado por Orlandi a partir da relação entre os sujeitos, a relação com os sentidos e a relação com o referente discursivo (aquilo a que se refere o discurso), em três tipos:

a) *discurso autoritário*: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor;

b) *discurso polêmico*: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa de sentidos;

c) *discurso lúdico*: aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos. (ORLANDI, 1999: p. 86)

Esses tipos de discurso não constituem nenhum juízo de valor, mas pretendem ser uma descrição de seu funcionamento e, embora jamais sejam encontrados em estado puro - não há um discurso que seja apenas autoritário, ou polissêmico, ou lúdico - a tipologia serve ao trabalho investigativo para que se compreenda com maior clareza os tipos de relação que o discurso em análise estabelece e como, majoritariamente, ele funciona.

Riolfi (1999) fala sobre essa tipologia, dizendo que Orlandi coloca o Discurso pedagógico (DP) como um Discurso Autoritário. Na escola⁴, o professor inculca no aluno a imagem daquilo que este último deve saber. A partir de então, acontece uma “polissemia contida”, nas palavras de Orlandi.

Mas não imagino que com o fato de deixar o aluno falar e/ou colocar o professor no lugar de um mediador de sentidos, garantiremos a perda do caráter Autoritário no DP. Não é o fato de ouvir seus dizeres que fará com que esses interlocutores saiam da artificialidade do ensino, e sim o fato de permitir (re) significações.

⁴ Na escola, (aqui vale ressaltar que **escola** é vista como um aparelho ideológico), o DP acontece, via de regra, de forma autoritária e ocasiona a artificialidade, não permitindo nenhum tipo de reflexão e de análise, sequer pelo professor. Os papéis dos interlocutores nesse lugar ficam bem definidos: o aluno é aquele que não sabe e está no lugar de querer aprender; já o professor é aquele que tudo sabe e seu lugar é o de querer ensinar.

Na Universidade⁵, essa possibilidade é colocada sob várias formas de manifestação do discurso, mas não é por isso que acontece a autoria dita. No caso deste trabalho, detenho-me na pesquisa, um dos tripés do Ensino Superior. Quanto ao paradigma ensino-pesquisa na graduação, creio na existência de dois grupos distintos: um que discorda dessa associação, outro que advoga em prol de sua indissociabilidade. Um primeiro grupo defende a tese de que professor e pesquisador são sujeitos diferentes, que ocupam lugares distintos, com formações e atuações ímpares e que este vínculo, se forçado, pode levar a uma artificialização tanto do ensino quanto da pesquisa. Seria como se cada uma das práticas ocupasse um espaço absolutamente oposto ao outro e, por isso, não fosse possível aproximá-las correndo o risco, se isso acontecesse, de começar a instaurar um processo de banalização da pesquisa e do ensino.

Dentre outros pertencentes a esse primeiro grupo, Saviani (2000) acredita que relacionar pesquisa e ensino é mais uma tentativa de artificializar a prática de pesquisar, visto que a pesquisa é uma incursão no desconhecido, por isso ela não pode estar diretamente ligada a esquemas pedagógicos corriqueiros em sala de aula. O autor afirma que o desconhecido só se define por se confrontar com algo que é conhecido e se um aluno não é capaz de dominar o que é conhecido, como poderia lidar com o desconhecido?

⁵ Falo de Universidade de um modo geral, colocando a maioria dessas instituições na pauta de discussões.

*O desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para se distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de **mentirinha**, da pesquisa de brincadeira, que em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos de ensino (SAVIANI, 2000, p. 47) (grifos do autor).*

Nesse sentido, o ato de pesquisar requer uma certa disciplina em seus métodos e não caberia colocar como pesquisa uma simples prática diferenciada de ensinar. Esse ensino seria somente o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, quer dizer, uma atividade que envolve diversas formas de ensinar, entre elas, o próprio ensino tradicional. Diante disso, afirma Saviani (2000) que a escola acabou por dissolver princípios básicos do ensino e da pesquisa, e que o ensino jamais poderia ser visto como um processo de pesquisa. Querer transformar o ensino num processo de pesquisa é também banalizá-lo.

Um segundo grupo acredita no vínculo das duas práticas, uma vez que ensino não pode(ria) se distanciar de pesquisa, principalmente no ensino superior. Embora saibamos que dentro desse mesmo setor residem os que buscam uma prática reflexiva do ensino, defendemos a idéia de que uma reflexão só poderia acontecer quando o professor se coloca no lugar de pesquisador/investigador com o olhar crítico, livre e transformador sobre o objeto observado. O profissional pode desenvolver as problemáticas oriundas da relação ensino-aprendizagem e promover a inserção de novas visões, de seus alunos-orientandos que terão, também, a mesma oportunidade de (re)significar. Sobre isso, observo que:

a pesquisa, sob medida voltada apenas para fins didáticos, sem abordar uma problemática nova, ajuda os estudantes a conhecerem apenas técnicas e metodologias, sem explorar o verdadeiro potencial da pesquisa. Participar de uma investigação tem sentido quando por meio dela abre-se a possibilidade de o aluno-mestre tomar consciência da fragilidade do conhecimento, perceber incertezas e conflitos teóricos, as lutas por recursos e as relações de poder envolvidas nesses processos. [...] não é qualquer tipo de pesquisa que contribui para o processo de formação docente. Para esse propósito é necessário que as investigações estejam relacionadas às questões de ensino ou da prática pedagógica (PERRENOUD, apud ANDRÉ, 1999, p. 20).

Comungo com a idéia de que a pesquisa só pode ser concluída como trabalho coletivo, livre, criativo e transformador, na medida em que contribui para a formação dos que investem no aprendizado cotidiano da realidade. E não importa a forma como é realizada essa pesquisa, porque:

o importante não é definir se agindo dessa forma o profissional está ou não realizando pesquisa, pois essa definição depende da concepção de ciência e da produção de conhecimento que está em pauta. Por um lado, pode-se argumentar que esse tipo de atividade de investigação realizada pelos docentes na sua atividade cotidiana faz parte de qualquer atividade profissional, não podendo ser confundida com a atividade de pesquisa. Por outro lado, pode-se dizer que a sacralização do modelo de pesquisa, nos moldes acadêmicos, assenta-se em um regime de verdades, criado pelas comunidades científicas, que têm poder para ditar as normas e os critérios para validar esse tipo de atividade. Nesse contexto, a profanação desse modelo, pela articulação de grupos que começam a instituir novos caminhos e orientações para a produção do conhecimento pedagógico, poderia ser vista como formas emergentes de luta contra determinadas forças hegemônicas e contra as hierarquias existentes no campo da produção do conhecimento (SANTOS, 2001, p. 22).

A prática de pesquisa, a relação de indissociabilidade do ensino e da pesquisa, entre outras contribuições, pode proporcionar ao aluno-pesquisador a atitude de observador frente ao objeto pesquisado. Essa prática ainda propicia uma melhor compreensão diante dos dados colocados, ao se extrair um conhecimento ressignificado, que pode se traduzir como um produto, um processo ou até mesmo uma

forma diferente de ver o problema. Sob tal perspectiva, o pesquisador se apresenta como um crítico do objeto pesquisado, como alguém que por deter conhecimento sobre determinado assunto está apto a interpretar assuntos que estão relacionados ao objeto pesquisado.

No CAJ, toda essa problemática se deu da seguinte forma: de acordo com a Resolução CCEP nº 329 da Universidade Federal de Goiás⁶, o Curso de Letras destina-se a formar professores de Português, Francês e Inglês para as escolas de 1º e 2º graus e terá como objetivos:

- 1) promover o desenvolvimento da capacidade intelectual, através da linguagem;*
- 2) proporcionar a prática da linguagem, em todos os níveis;*
- 3) revelar o ser humano e seu mundo através da experiência com o universo ficcional, levando à conscientização e à humanização;*
- 4) despertar e aprimorar a percepção estética;*
- 5) preparar para uma atuação consciente na escola de 1º e 2º graus;*
- 6) possibilitar atitudes de pesquisa pela análise crítica das teorias vistas na relação da ciência com a sociedade.*

Vale salientar que essa resolução agrada tanto aos defensores da primeira idéia (de que a pesquisa e o ensino não se juntam) quanto aos da segunda (de que ensino e pesquisa são condições *sine qua non* para a formação do profissional de língua). Isso se dá uma vez que, para aqueles, o curso de Letras-Licenciatura não prevê, em seus

⁶ CCEP é o Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da UFG que regulamenta os cursos de graduação da instituição e publicou o documento citado em 28 de fevereiro de 1992 que vigorará até 2006. Os cursos semestrais, implantados em 2004, já são regidos por outra resolução.

objetivos, a defesa de uma monografia⁷ já que só contempla a “apresentação de relatório de suas atividades pedagógicas” (CCEP: 1992, p. 5, Art. 8º). Já para esses, o simples fato de a monografia não ser proibida na Licenciatura, o faz ser permitida então.

Dentro desta resolução, a monografia ficaria reservada somente para o Curso de Letras-Bacharelado, conforme reza seu artigo 3º:

Par. 3º : Ao currículo dos Bacharelados integram-se as disciplinas de aprofundamento na Área Específica de opção e Monografia sobre tema correlato (Anexo 1), interligados à questão da linguagem.

Seguindo as institucionalizações da pesquisa nesta Universidade, o Curso de Letras do CAJ seguiu as normas de circunscrição ainda que reivindicando seu espaço dentro dessa dualidade de pensamento científico. Instaurou-se ali um momento de aliar a pesquisa ao ensino que foi praticado por anos a fio. Em função da disciplina Didática e Prática de Ensino, vinculada ao Estágio Supervisionado, oferecida no quarto e último ano do Curso de Letras-Português, elegeu-se esse momento e esse lugar como propício para a realização da pesquisa.

Desta forma, a dualidade ensino-pesquisa se realizou, completando os quesitos da Constituição e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, sem negar os preceitos da própria Universidade. Além disso, ninguém negaria a existência da prática da pesquisa no Curso de Letras do CAJ. Poder-se-ia questionar **como** a pesquisa foi

⁷ Faço questão de deixar claro que não considero a monografia a única forma de se registrar a pesquisa na graduação. Ela é um dos meios que podem ser utilizados para esse registro.

realizada e sua relevância, mas, pelo percurso apresentado, jamais **se** foi realizada. Trata-se de um espaço já conquistado.

Para que esse momento se efetivasse, alguns critérios deveriam ser seguidos uma vez que a pesquisa estaria vinculada à disciplina citada: 1) os alunos ficariam sob orientação de uma única professora, a titular da disciplina de Didática, independentemente da área que eles escolhessem trabalhar; 2) as pesquisas ficariam vinculadas à realidade vista na sala de aula das escolas-campo, após serem cumpridas todas as etapas do Estágio, a saber Observação, Semi-Regência e Regência, sendo permitidas somente as pesquisas realizadas em campo; 3) após a realização da pesquisa em campo acontecia a escrita da monografia.

Somente a partir da turma⁸ que ingressou no Curso de Letras do CAJ no ano de 1998 e que, portanto, cumpria essa etapa acadêmica no ano de 2001, é que aconteceram as primeiras mudanças na pesquisa neste Curso. A pedido dos professores do curso, o Departamento de Letras aprovou a distribuição das pesquisas por áreas distintas e, conseqüentemente, sob orientação de todos os professores. Então, os alunos-pesquisadores que resolviam debruçar-se sobre a Literatura em salas de 1º e 2º graus, não seriam mais orientados pela professora de Didática.

Com isso, a pesquisa começou a fazer parte do Curso de Letras do CAJ como um todo, uma vez que aconteceu o envolvimento de todos os docentes do curso nas orientações e co-orientações dos alunos.

⁸ Turma sujeito dessa pesquisa.

Com essa realidade, podemos dizer que, nos três primeiros anos de Curso, a palavra era proibida aos alunos (FOUCAULT, 2003) e só iniciava-se a permissão da tomada da voz no momento em que os professores acreditavam ser o melhor, o que restringia a função-autor. Foucault sobre isso diz:

A organização das disciplinas se opõe tanto ao princípio do comentário como ao do autor. Ao do autor, visto que uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos (...) (FOUCAULT, 1970, p. 30).

Essas regras e definições são responsáveis pela coerção da constituição do aluno enquanto autor, estabelecendo limites, momentos e padrões claros para essa busca. É nesta tensão entre os limites impostos pela organização das disciplinas e a presença do sujeito-autor que acontece a constituição da singularidade. Os alunos não singularizam-se por méritos de como foi feita a entrada na ordem do discurso acadêmico, mas pelo próprio processo de entrada: é esse processo, muito mais importante do que o resultado (monografia), que passa a dizê-los.

No mesmo ano em que essas mudanças começaram a ocorrer, na 4ª Semana de Letras promovida pelo CAJ, em uma conferência com o Prof. Dr. Valdir H. Barzotto – USP, foi apresentado o relato de uma experiência que unia a pesquisa ao ensino, com muito sucesso, em Letras, e que era mostrado, a quem interessasse, no Fórum Acadêmico de Letras, o FALE. O que mais marcou nessa experiência relatada pelo professor/idealizador do FALE foi o fato de não existir em algumas outras instituições um lugar único permitido para a pesquisa, como existia, até então, no CAJ. Nelas, a

pesquisa acontecia desde o ingresso do aluno no Curso de Letras e era realizada desde a singeleza que um trabalho de primeiro ano/período pode oferecer até a complexidade alcançada com a prática contínua deles. As pesquisas eram realizadas em todas as disciplinas que tivessem o professor titular como maior interessado em efetivá-las.

Enfim, a pesquisa começou a andar a passos largos no Curso de Letras do CAJ e, a partir de então, no ano de 2002, as turmas iniciais realizaram pesquisas na disciplina de Leitura e Redação, no último bimestre do ano letivo e apresentaram os seus trabalhos no próprio FALE, sediado pelo CAJ no ano de 2003. Essa prática se fez uma constante no Curso e já é realizada em várias disciplinas de todas as áreas (Língua Inglesa, Lingüística e Literatura).

Essa “inovação” para a ordem estabelecida no CAJ teve um profundo e relevante valor: a partir da certeza de que isso acontecia e de que tinha credibilidade na Academia, houve um repensar na atuação dos professores no ano seguinte. Como não poderia deixar de ser, a arena de conflitos foi estabelecida em todas as discussões que nortearam essa nova atividade e aconteceu uma bifurcação entre a postura dos professores. Parte deles exercia o direito de se manterem no lugar da manutenção do *momento específico do aluno ser pesquisador*; outros acreditavam que essa *construção contínua da pesquisa* era salutar para o Curso. Por fim, aconteceu um “acordo de cavalheiros” em que se estabeleceu que aqueles docentes que se identificassem com a proposta da pesquisa poderiam realizá-la, sem que isso fosse uma condição para todos.

2.2. A pesquisa, o professor e a instituição

Acredito que o imaginário das Universidades em relação à pesquisa se materializa na projeção que os professores fazem do trabalho de seus orientandos. Antes de iniciar a análise dos recortes dos depoimentos que foram colhidos com os professores para a construção desta pesquisa, cabe aqui falar de cada uma das professoras envolvidas nesta pesquisa enquanto orientadoras dos trabalhos monográficos dos alunos.

A primeira delas (P1 doravante) é ex-aluna do Curso de Letras do CAJ e, na época da escrita das monografias que compõem o *corpus* desta pesquisa, ela estava iniciando o curso de Doutorado em Linguística. Enquanto aluna, a problemática da pesquisa não era sequer colocada em questão no CAJ. A segunda (P2 doravante) não é ex-aluna do CAJ, mas fez seu Mestrado e Doutorado ainda como professora desta instituição; sua formação é na área de Literatura Brasileira e a pesquisa também não foi uma constante em sua vida acadêmica: nem enquanto aluna, nem enquanto professora. Já a terceira (P3), assim como P2, não foi aluna do CAJ e, assim como as outras duas, é professora na instituição há mais ou menos uma década, e ocupa a cadeira de Didática e Prática de Ensino desde sua integração ali.

Conforme já esclarecemos anteriormente, as professoras orientadoras das monografias, *corpus* constitutivo desta pesquisa, foram entrevistadas⁹. Em forma de depoimentos abertos, elas falaram sobre autoria no Curso de Letras, sobre a condição para ser autor e sobre os seus orientandos vistos como autores.

2.2.1. A autoria para as professoras

A P1¹⁰ inicia suas considerações sobre autoria da seguinte forma:

- (01) P1: *Eu acho que... para que o aluno tenha condição de produzir alguma coisa, de acordo lá com a tese da profª Cláudia Riolfi, né? da USP... eu concordo com o posicionamento dela de que o aluno necessariamente passa por um período de reprodução. Então, é... avaliando esse período de reprodução, ele é absolutamente indispensável para que se chegue a um período de produção, de efetiva autoria, é fundamental que a gente tenha na graduação, um trabalho com pesquisa, porque só o trabalho com pesquisa que vai... que vai possibilitar que o aluno tenha condição de sair da reprodução para a produção (...).*

Nesse dizer, a professora inicia com **Eu acho que**, o que remete a pensar que ela ainda não havia promovido deslocamentos subjetivos sobre o assunto, por isso não tinha idéias formadas e asseguradas até então. O que ressalta essa afirmação é o fato de ela buscar em Riolfi um argumento de autoridade: **de acordo lá com a tese da**

⁹ As entrevistas, em forma de depoimentos abertos, foram realizadas na fase da coleta de dados, nos meses de novembro, dezembro de 2004 e janeiro de 2005, especialmente para este fim, e estão, na íntegra nos anexos.

¹⁰ Como padrão, instituí os termos P1, para Professora 1; P2, para Professora 2 e P3 para Professora 3. Professoras que são as orientadoras, respectivamente, de Sujeito 1, S1; Sujeito 2, S2 e Sujeito 3, S3.

profª Cláudia Riolfi... para se fazer crível. Essa estratégia discursiva reforça essa figura do outro, já estabelecido, para colocar a prática da pesquisa no CAJ (uma instituição sem renome nacional na Academia) como boa, como importante no mesmo patamar da USP (que dispensa apresentações).

O argumento de autoridade é usado e é endossado pela Professora, que diz **eu concordo com o posicionamento dela**. Nesse momento, é a professora que concorda com a teórica e não mais a teórica (ou as práticas dela) que endossam as suas.

Finalmente, o conceito de autoria começa a ser esboçado: **de que o aluno necessariamente passa por um período de reprodução. Então, é... avaliando esse período de reprodução, ele é absolutamente indispensável para que se chegue a um período de produção, de efetiva autoria**. O fato de o aluno passar **necessariamente por um período de reprodução** para chegar a produzir sentidos deixa bem clara a imagem que já foi defendida desde o início da sua fala e que não é somente sua. Para essa professora, o aluno não chega na Universidade produzindo, mas reproduzindo e, com essa primeira prática, ele garante a segunda. Essa visão é reforçada com o uso do advérbio **absolutamente** que dá maior força ao caráter indispensável de uma etapa para se chegar a outra.

Do adjetivo **efetiva** que qualifica a autoria vem a idéia de que a autoria pode ser de duas formas: uma falsa e outra efetiva, real. Dessa idéia não compartilho, uma vez que tenho afirmado ao longo de todo esse estudo que a autoria é um processo.

É possível perceber que, na fala de P1, acontece um deslocamento do lugar de onde se fala. Primeiramente ela acha **(eu acho)**, como se buscasse a resposta para o conceito. Logo em seguida ela concorda **(eu concordo)**, já assumindo um posicionamento mesmo que amparado no de outro

Na tentativa de compor o seu conceito de autoria, P1 diz **que é... avaliando esse período de reprodução** que se pode chegar a autoria. Em outras palavras, a autoria do aluno deve ser avaliada pelo professor para saber se é autoria ou não. E será a pesquisa o critério estabelecido para acontecer essa avaliação. Para o estabelecimento dessa idéia, a professora joga com as posições do dizer falando ora em 1ª pessoa do singular, ora utilizando do **a gente** que leva para a coletividade acadêmica a responsabilidade daquilo que ela acredita.

Ainda trilhando pelo conceito da autoria, a P1 vê essa função como um processo que evolui, ou **avança** no dizer dela própria:

- (2) P1.: *Então eu considero sim que o trabalho (...) é um trabalho de autoria sim porque ela conseguiu avançar, né?*

Por duas vezes o advérbio **sim** vem reforçar a idéia de avanço em que a P1 acredita. Inicialmente ele reitera o verbo **considerar**, depois ele reitera a **autoria**. E, em seguida, essa afirmativa vem ainda reforçada pela oração adverbial causal **porque ela conseguiu avançar**. Sendo assim, o avanço é o que determinou a autoria.

O avanço é retomado pela professora quando ela estabelece as etapas pelas quais esse movimento acontece:

- (3) P1.: *Então para que esse avanço, ele fosse possível, houve um momento em que ela ficou só reproduzindo o que os autores falavam, mas foi essa etapa né? de aprender com os leitores que ela leu – apreender a teoria desses autores a ponto de chegar num estágio, num estágio de poder criticar esses autores, é que faz com que ela tenha condição de ser autora. Considero sim, que houve trabalho de autoria nesse trabalho, que foi feito nesse ano.*

Essas etapas, segundo P1, são: (i) **só reproduzindo o que os autores falavam;** (ii) **de aprender com os leitores que ela leu;** (iii) **apreender a teoria desses autores** e (iv) **estágio de poder criticar esses autores.** Da forma como a professora apresenta, a autoria só pode existir se a fórmula por ela criada for seguida: passo 1 – reproduzir, passo 2 – aprender, passo 3 – apreender, passo 4 – criticar. Dessa forma são desconsideradas todas e quaisquer formas de subjetividade que constituem o sujeito em todas as suas ações, seja de forma consciente ou não. Isso porque a professora enuncia do lugar de professora-orientadora, cujo Imaginário entende o processo de orientação dessa forma. Para ela, esses passos são importantes pois levariam o aluno à autoria, mas acredito que não haja uma garantia de que a constituição por parte do aluno aconteça dessa forma esquemática tal como sugere o dizer de P1.

Nesse sentido, busco na mesma teórica citada por P1, Riolfi (2000), para relacionar a formação do aluno-pesquisador àquilo que ele registra. A teórica pontua as marcas da presença do inconsciente desse aluno, marcas essas que fazem com que ele mostre o seu estilo, singularmente. A autora metaforiza, com bastante propriedade, a subjetividade do aluno, chamando-a de *construção de uma palavra sobre a outra* (p. 86). Sendo assim, o olhar único que o aluno coloca sobre o que escreve vai se

formando/firmando no texto que ele (re)cria. Gregolin corrobora com a presença do inconsciente do aluno, dizendo:

por ser apenas uma simulação da evidência e da completude do sentido, o texto é apenas uma rota que indica outros lugares para interpretação. (...) Daí, também, a impossibilidade de encontrar-se a origem do sentido.(...) O sentido está no processo discursivo, que se trava na interpretação, entre o sujeito, o texto e a história.(GREGOLIN, 2001, p.71)

Não deixo de ressaltar que a singularidade está na Coisa Outra, ou seja, naquilo que transcende ao que é visível no texto. Nesse processo o prazer é papel fundamental – prazer pelo que se vê e mudança de lugar de quem vê, ora no lugar de si mesmo, ora no lugar do Outro que o constituiu.

Não estou localizando a singularidade no nível de um nome de autor já construído, mas sim numa certa operação que, promovendo um certo distanciamento do sujeito da linguagem com a qual se confunde, o coloca em condições de trilhar seus passos nesta direção, caso assim o queira. (RIOLFI, 2000, p.87)

Então, é com base nessa visão de singularidade que firmo minhas análises, crendo que a autoria não poderia seguir padrões, moldes ou etapas estabelecidas por qualquer pessoa que não seja o próprio sujeito envolvido.

A P2 considera autoria da seguinte maneira:

- (04) P2.: *Que no Curso de Letras, eu acho que é um complemento, porque autoria ela o é em qualquer lugar, em qualquer curso, em qualquer atividade humana. Autoria pra mim, é a capacidade que cada indivíduo tem de fazer uma leitura e extrair dela aquilo que faz parte dele, que é da essência dele, que quando a gente se depara com qualquer texto, aceita ou não o conteúdo desse texto... ou é uma aceitação parcial.*

A noção de autoria vem para a professora como uma função já própria do ser humano, presente em todas as suas manifestações: **no Curso de Letras, eu acho que é um complemento.** Pelo que ela diz, a função-autor é função da vida, não da instituição escola, assim ela deixa no não-dito que o aluno já chega à escola autor.

No discurso de P2, acontece a troca do lugar do dizer: primeiramente, ela usa **Autoria pra mim**, deixando claro que o conceito que está sendo elaborado naquele momento é seu, não se fundamenta em ninguém até então. Mas depois, ao prosseguir com o conceito, ela busca a coletividade para si: **quando a gente se depara com qualquer texto.** O uso do **a gente** chama para o seu dizer os Outros que estão no envolvimento com o processo de autoria. Isso é uma possível tentativa de garantir seu conceito como certo.

Essa busca inconsciente da aceitação de seu discurso, de sua teorização, continua:

- (5) P2.: *E aquilo que... que a gente, com que a gente imediatamente se identifica já é nosso por natureza, porque essa identificação é... faz parte desse processo de autoria...*

A presença do **a gente**, usado por duas vezes, seguido pelo pronome possessivo **nosso** comprova essa busca. A visão do Outro é muito importante para que comprove o que a professora acredita e, nada melhor que usar esse outro para fazer-se crível.

Aproximando muito do que P1 acredita sobre a autoria, vista por ela como um processo que seguia determinados passos que levariam à concretização final, P2 vê essa função como uma gradação de fatores:

- (6) P2.: *Então... autoria pra mim é uma coisa mais de leitura, de apreensão, de compreensão do que foi lido.*

A gradação colocada pela professora é tomada aqui como: **leitura, apreensão, compreensão** e se assemelha aos passos que a outra professora estabeleceu em (3). O que as difere, no entanto, é que P2 descarta o processo de reprodução pelo qual o aluno **necessariamente** passa para ser autor, segundo P1.

Por esse caminho, o conceito de autoria vai sendo alicerçado para a P2. Um conceito em que a compreensão do que foi lido para ser usado prevalece:

- (7) P2.: *No meu conceito de autoria a minha orientanda foi autora porque ela compreendeu o que estava lendo, aceitou algumas coisas e descartou outras e, para a monografia dela, ela envolveu mais coisas que a simples leitura...*

Nos verbos **compreender, ler, aceitar e descartar** usados pela professora, fica claro que esse processo é gradativo: parte da compreensão do texto até chegar ao princípio da criticidade, quando ela usa **descartar**. Assim sendo, o aluno é capaz de discernir sobre aquilo que lhe serve. Para reforçar essa idéia, P2 utiliza-se da oração causal **porque ela compreendeu**; o conectivo porque aparece no dizer para esclarecer a causa de a aluna ter sido considerada autora.

Ao contrário de P1 que descarta no seu discurso a singularidade, quando estabelece os passos a serem seguidos sempre, em (3). Afinal, aqui é o aluno quem lê, quem compreende (e essa compreensão se dá na profundidade própria desse aluno), quem aceita e descarta (estabelecendo elos com o que estuda).

Então, essas escolhas feitas pelo aluno, chamadas de **aceitar** e **descartar** as idéias do autor, são próprias do sujeito que é interpelado pela ideologia que o circunda. Essa fase de interpelação é a condição para que o aluno entre na ordem do discurso acadêmico, podendo, a partir dessa entrada, inclusive, subvertê-lo. Isso se dá porque o sujeito evoca vozes e discursos outros para construir suas referências e, na dispersão dos sentidos, a clivagem dessas vozes passa por apagamentos, silenciamentos, esquecimentos e tensões que vão tecendo as significações.

Já a P3 confessa que o conceito de autoria não era uma constante nas suas reflexões sobre sala de aula, pelo menos conscientemente, quando diz **e nem sei muita coisa sobre autoria** (8). A conjunção aditiva **e** liga as idéias semelhantes semanticamente: a de não ter pensado na autoria com a de não saber nada sobre. Isso coloca no mesmo patamar de suas preocupações o processo autoral, mas nem por isso desmerece sua prática:

- (8) P3.: *Não, confesso que nunca pensei nisso... e nem sei muita coisa sobre autoria. Eu sempre me preocupei com a reflexão, se os alunos refletiam, se mostravam o seu posicionamento.*

A professora se preocupa com a **reflexão, se os alunos refletiam, se mostravam o seu posicionamento**. Isso pra ela é a definição de autoria: reflexão e posicionamento mostrado. E por esse caminho, continua:

- (9) P3.: ... o aluno não é papagaio de teórico, que tem que refletir sobre o que lê, sobre o que vê na sala de aula, sobre o que relaciona na teoria com aquilo que ele vê lá na escola que ele vai estagiar

O fato de o aluno não ser considerado **papagaio de teórico** abre espaço para a questão da singularidade. Ora, se P3 vê seu aluno como um não reprodutor, ela, de certa forma, recebe o desejo inconsciente do seu aluno e evita a imitação dele. Nas palavras de Riolfi :... em relação ao meu semelhante, eu faço quase tudo, menos imitá-lo, eu me proponho a quase tudo, menos a ser o simulacro de sua voz.” (RIOLFI, 2000, p. 97)

É com essa visão que a professora usa dos verbos **refletir** e **relacionar**: ações próprias dos alunos em suas práticas acadêmicas e autorais. Dessa forma, o aluno é um ser capaz de realizar essas ações.

Enquanto P1 considera autoria como avanço que cumpre etapas, P2 estabelece gradações de ações para se chegar à crítica e P3 diz que mesmo que os alunos sejam capazes de realizar ações, como por exemplo, refletir sobre as ações, o fazem aos poucos. Vejamos os dizeres de P3 sobre este assunto:

- (10) P3.: *Tem gente lá no campus que acha que as reflexões dos alunos são pobres, são medíocres, são singelas demais... eu acho que uma hora tem que começar a refletir. E daí começa singelamente, até pobre, mas começa.... e vai crescendo.*

Ao se referir aos professores **lá do Campus** como gente que vê as reflexões dos alunos como **pobres, medíocres, singelas demais**, a professora se isenta desse grupo: ela não faz parte da “gente do Campus” que pensa assim. Mas ela crê que reflexão começa devagar e **vai crescendo** e, com essa afirmação, se insere no grupo da “gente do Campus”. Isso é comprovado quando diz que **daí começa singelamente, até pobre, mas começa.....** A professora também está na tensão que constitui a autoria, ora se firmando em um lugar de quem acredita na reflexão inteiramente, ora em um lugar que crê no processo dessa constituição.

Até então, vejo que as professoras orientadoras, mesmo sendo de áreas, formações e práticas distintas, comungam da mesma idéia sobre a construção da autoria na Academia. Todas têm em mente que essa função acontece de forma gradativa, apesar da presença dos teóricos bem marcada inicialmente, mas acontece. Daí me vejo no direito de dizer que o Curso de Letras em questão tem, pelo menos em parte de seu corpo docente, um momento de permitir, de autorizar, que o aluno produza, ou reflita, como quisermos. Logo, não é possível estabelecer uma diferença no trato com a autoria por essas professoras, além da terminologia que elas criam para falar do assunto: avanço, etapas, crescimento etc, afinal todas vêem a autoria como uma construção que vai se realizando aos poucos e a perfeição do assentamento dos

tijolos, da combinação das tintas e texturas acontece ao longo do tempo, com o exercício.

2.2.2. Quais ladrilhos levam à autoria?

De acordo com as professoras orientadoras dos trabalhos monográficos que compõem o *corpus* deste trabalho, a constituição da autoria se dá de três formas diferentes. Para P1, a autoria **só acontece com a pesquisa**:

- (11) P1: *Eu acho que... para que o aluno tenha condição de produzir alguma coisa, de acordo lá com a tese da prof^a Cláudia Riolfi, né? da USP... eu concordo com o posicionamento dela de que o aluno necessariamente passa por um período de reprodução. Então, é... avaliando esse período de reprodução, ele é absolutamente indispensável para que se chegue a um período de produção, de efetiva autoria, é fundamental que a gente tenha na graduação, um trabalho com pesquisa, porque só o trabalho com pesquisa que vai... que vai possibilitar que o aluno tenha condição de sair da reprodução para a produção (...).*

A professora reforça essa idéia da ligação da pesquisa à autoria, com o adjetivo **fundamental** (como se a pesquisa fosse o alicerce, o determinante da autoria na graduação) que qualifica a importância da pesquisa. E é novamente reforçada com a oração causal **porque só o trabalho com pesquisa que vai...**, dando uma idéia de que a autoria seja o resultado do trabalho de pesquisa, ou ainda que a pesquisa seja a

causa da autoria, numa relação indissociável. Além disso, a professora usa do advérbio **só** e, com ele, elimina todas as outras possibilidades de busca pela autoria em um curso de graduação. Além disso, ao afirmar categoricamente que a prática da pesquisa **vai possibilitar que o aluno tenha condição de sair da reprodução para a produção**, a P1 afirma que os alunos do Curso de Letras chegam à Academia sem serem autores e só começam a trilhar pela autoria quando iniciam a pesquisa. Se essa teoria for levada em consideração, pode-se afirmar que no Curso de Letras do CAJ a autoria só acontece, de acordo com a P1, no último ano de graduação, quase no momento em que o aluno sairá do Curso.

Considerando que na graduação as manifestações discursivas dos alunos em produções de texto, avaliações, trabalhos, resenhas etc, acontecem desde os primeiros dias de aula, questiono aqui como fica a função-autor nessas atividades. Se as práticas estabelecidas pela Academia (que são vistas por P1 como pesquisa por seguirem padrões pré-determinados) produzem sujeitos, também o fazem as práticas de liberdade, que podem ser vistas como as outras práticas de sala de aula, que menos exigem circunscrição aos moldes canônicos acadêmicos. Para P1, a produção de sentidos acontece **só** com a pesquisa.

A P2 comunga da tese da reprodução como primeira fase da autoria e fala da necessidade da existência do Outro no discurso, mas vincula a autoria **à leitura**, como em:

(12) P2: *(Perguntada sobre a quê a construção da autoria se relaciona)*

Com a leitura. Com a leitura. Porque eu posso ler um determinado texto e ele não me dizer nada e eu posso ler um determinado texto e dizer “poxa! Isso aqui é o que eu queria escrever!” ou “é o que eu tenho em mente, é o que eu quero pra mim, é o que eu vou desenvolver!”.

Ao afirmar que a autoria se relaciona com a leitura, a professora faz questão de repetir enfaticamente: **Com a leitura. Com a leitura.** Essa repetição acontece para ratificar o seu dizer e essa manobra enunciativa se comprova pelo uso do **porque** que, além de levantar a causa daquilo que foi dito estabelece uma relação de *dizer explicável*, de acordo com Authier-Revuz (1998). No dizer da teórica, quando *eu digo x porque*, neste caso específico, busca-se uma representação explícita da atividade de avaliação compatível entre a palavra e a coisa, comprometendo seu enunciador.

No dizer de P2, o aluno é capaz de reconhecer aquilo que é melhor para ele, academicamente falando, através da leitura: **eu posso ler um determinado texto e dizer “poxa! Isso aqui é o que eu queria escrever!”**. Lacan corrobora com isso, ao dizer que o sujeito está bem distante de ser “um” sujeito pois ele é aquilo que emerge entre os significantes, não ocupando uma posição fixa: o sujeito é a possibilidade de ocupar alguma posição e nela significar algo. Então, para existir depende do significante que se encontra no lugar discursivo do Outro. É a partir desse lugar discursivo que a construção da singularidade do sujeito vai se formando, com seus “tijolos discursivos”.

Considero que a atitude de iniciar a caminhada pela autoria acontece na Academia no momento da escrita, por ser o lugar em que o autor pode ser entendido

como sujeito que produz e cria os seus textos escritos estabelecendo uma relação com aquilo que lhe é exterior. Ao mesmo tempo, deve remeter-se à sua interioridade.

Já para P3, a autoria se relaciona com a reflexão:

- (13) P3.: *Acho que a condição para o aluno desenvolver a autoria é poder refletir. Se o professor não der a voz pro aluno, não der a ele o poder de refletir, ele não vai ser autor nunca, nem na monografia. Eu acho que desde as provas que o aluno responde, ele reflete, ele fala o que acha, aí então ele está sendo autor. Na monografia ele tem esse direito... ele pode falar lá...*

A professora começa a produzir seu dizer com o termo **Acho**, o que deixa claro que não havia um conceito estabelecido previamente sobre esse assunto, como ela já havia assumido em (8) “confessando” que nunca havia pensado a respeito da questão. A reflexão, então, é trazida como condição para autoria acontecer: **a condição para o aluno desenvolver a autoria é poder refletir**. E daí, essa condição é de responsabilidade dos professores, por P3 em: **Se o professor não der a voz pro aluno, não der a ele o poder de refletir, ele não vai ser autor nunca, nem na monografia**. A partir desse dizer, fica estabelecido que o aluno depende do professor para ser autor e, se o professor não conseguir, ou não quiser, desenvolver essa função, logo o aluno não mais poderá exercê-la.

Um autor, como já mencionado, não é um indivíduo qualquer, mas um conjunto de projeções do tratamento a que se submetem seus discursos, 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,1992,p.53). Portanto, um autor não é um indivíduo que depende de outro para existir, depende de Outros para constituir-se. E é essa constituição que está em jogo na Academia, daí se estabelecer um momento em que o aluno se familiarize com as práticas acadêmicas letradas. A partir desse momento, o processo de constituição da autoria inicia-se e se cumpre à medida em que o sujeito-aluno se circunscreve nesse lugar, reconhecendo o efeito de sentido produzido por esse atravessamento.

Há muitas maneiras de se cercear o dizer. No discurso acadêmico, esse cerceamento acontece de várias formas de acordo com as professoras-orientadoras que não exercem o poder polarizadamente, mas dentro das FD's a que pertencem.

Mais à frente, a ligação de autoria com reflexão de P3 é retomada da seguinte forma:

- (14) P3.: *A autoria, pra mim, torno a dizer, está na reflexão que o aluno faz nessas partes fixas, nessa escrita. Eu sempre pedi isso pros meus alunos: a teoria está aqui, a escola é lá, com os problemas que ela tem, e daí? Você vai pra lá pra consertar a escola? Não. Pra enfiar a teoria goela abaixo? Jamais. Você vai lá pra ver o que você faz com aquilo que você sabe em um lugar que já existe.*

Acontece aí um reforço do que já havia sido dito **(torno a dizer)** e a mesma relação é estabelecida e vem acrescida de um exemplo próprio da sua prática de professora de Didática e Prática de Ensino de Português: **a teoria está aqui, a escola é lá, com os problemas que ela tem, e daí?**. Esse é o início das reflexões que ela,

enquanto professora, instiga seus alunos a fazerem: unir teoria e prática para refletir sobre essa união.

Santos (2000) conceitua Discurso Acadêmico da seguinte forma:

como uma manifestação de sentidos, vinculado a um conjunto de conhecimentos inter-relacionados. Esses conhecimentos servem de base referencial para caracterizar os sentidos construídos por um determinado grupo de sujeitos, que compartilham de uma mesma postura acadêmica. (SANTOS, 2000, p.26)

No caso desta pesquisa, os conhecimentos servem de base para instaurar a pesquisa no Curso de Letras do CAJ e, por isso, são pontuados para que essa prática aconteça da forma estabelecida pelo grupo, com uma “autonomia relativa”.¹¹

2.2.3. Como o aluno é considerado autor?

Se a pesquisa, a leitura e a reflexão são condições para a autoria, os alunos são vistos de que forma por seus orientadores?

¹¹ De acordo com Feyerabend (1989:50), “autonomia relativa” são os fatos que existem e a eles se podem chegar, independentemente de se ter ou não em conta alternativas de uma teoria a ser submetida a teste.

- (15) P2: *No meu conceito de autoria a minha orientanda foi autora porque ela compreendeu o que estava lendo, aceitou algumas coisas e descartou outras e, para a monografia dela, ela envolveu mais coisas que a simples leitura... ela envolveu uma prática, ela envolveu uma...uma... melhor dizendo, uma observação e, digamos, uma tentativa de prática. É... então no processo com um todo ela teve várias participações autorais dentro do processo.*

A valorização da construção desse processo autoral, (TIRAR A VÍRGULA) é tamanha que P2 coloca sua orientanda como uma aprendiz mesmo, que tem **uma tentativa de prática** após suas observações nas suas reflexões. É nessa condição que a autoria se instaura na Academia: o aluno vai, passo-a-passo, refletindo e se firmando enquanto autor, mobilizando sentidos já estabelecidos e ressignificando-os.

Para P3 o aluno-autor é aquele que não faz só **descrições detalhadas** de aulas observadas, mas é aquele que reflete sobre o que viu:

- (16) P3.:*Vamos refletir então sobre o que foi visto, não é só fazer um diário de campo com descrições detalhadas sobre a aula ... isso não é refletir. Então não é ser autor.*

Nesse dizer está claro que se o aluno não reflete, não é autor.

P1 coloca a **reprodução** como condição *sine qua non* para ser autor:

- (17) P1.:*É um trabalho de autoria sim porque ela conseguiu avançar, né? Então para que esse avanço, ele fosse possível, houve um momento em que ela ficou só reproduzindo o que os autores falavam, mas foi essa etapa né?*

Percebo o lugar do Curso de Letras na constituição desta função do sujeito. A preocupação em dar a voz ao aluno de todas as formas tem se mostrado nas falas dos professores. Se ele (o aluno) tem o seu lugar para falar, ele escolhe o que lê, reproduz para produzir e reflete para conseguir essa realização. Aparentemente, a construção da autoria não tem ficado travancada (se é que tem ficado) nos professores. Esses docentes acreditam neste processo, dão lugar para essa construção e aceitam as reflexões dos alunos, valorizando seus progressos.

Creio que o aluno deve se afinizar, de alguma forma, com o objeto de pesquisa, para que haja nesse momento as possibilidades de singularização. Mas não coloco essa característica como prioritária para a efetiva autoria. Se o fizesse desconsideraria o aluno autor em avaliações, textos acadêmicos e outras análises, em que ele se mostra mesmo sem ter o tema como objeto de desejo (in)consciente.

Cabe aqui pensar na concepção de autoria das professoras. Todas elas admitem a autoria, mesmo sem ter esse conceito assumido como condição para seu trabalho acadêmico. Para as três professoras, a constituição da autoria nos alunos do curso de Letras evolui de forma singular. Para P1 e para P3 essa evolução sai da reprodução e parte para a produção; a isso P2 chama de plágio para a produção.

Todas elas também têm como ponto pacífico que suas alunas-orientandas são autoras, mas o fato de o serem tem justificativas diferentes: P3 acredita que o aluno é autor desde que o professor permita a sua voz naquilo que ele produz; P2 diz que o aluno é autor porque lê, compreende o que lê, aceita ou nega algumas coisas;

finalmente, P1 considera autor aquele aluno que avança na pesquisa, demonstrando isso no seu aprendizado e sendo capaz de criticar.

Assim, a pesquisa, a leitura e a reflexão são pontos geradores da pesquisa via conceituação de P1, P2 e P3, respectivamente. O que não altera, a meu ver, a profundidade da constituição da autoria, apenas a coloca tão singular como ela realmente o é. Para continuar o processo de análise do percurso da autoria de alunos do Curso de Letras do CAJ, volto agora para as análises das monografias das alunas-sujeito desta pesquisa que, junto com os depoimentos de suas respectivas professoras analisados nesse capítulo, provocam ecos de efeitos de sentido sobre a constituição da autoria no Curso de Letras do Campus Avançado de Jataí.

As construções do aluno-autor

(...) Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.
(...) Cale a boca, e não cale na boca notícia ruim.
Você sabe explicar você sabe entender, tudo bem.
Você está, você é, você faz
Você quer, você tem.
Você diz a verdade, a verdade é seu dom de iludir. (...)

(Caetano Veloso, 1982)

3.1. Os construtores da autoria

Este capítulo foi organizado visando deixar claras informações relevantes à problematização que me propus a discutir no início desta pesquisa. Trata-se também da caracterização dos sujeitos alunos, cujos processos constitutivos da autoria interessam às reflexões; além disso, a hipótese dos dados retirados das três monografias que compõem o *corpus* deste trabalho busca ser (con) firmada aqui.

Vale lembrar que, apesar de a entrada no discurso acadêmico ser canônica, o Curso de Letras considera que a constituição da autoria de seus alunos seja um

processo. Problematizo se esse processo se dá via deslocamentos da produção da autoria dos seus alunos provocados pelos professores, ou seja, se acontece uma interferência na constituição da autoria do aluno a partir dos conceitos dos professores-orientadores a esse respeito. Na trilha por esse caminho, pretendo caracterizar os alunos-autores do Curso de Letras¹², inicialmente, falando da forma como se deu sua inserção nesse Curso.

Em um segundo momento, considero importante voltar as atenções para o percurso, escolhido e trilhado por cada um dos sujeitos desta pesquisa, na busca de responder suas hipóteses direcionadoras. Nas escolhas deste percurso, analiso a função-autoria, como ela foi desenvolvida e como o aluno foi se mostrando autor à medida que compunha seu texto acadêmico. Finalmente, trago as marcas deixadas nos discursos que denotam a presença do Outro no discurso de cada um deles, mostrado e marcado de forma absolutamente singular.

Pelo processo dialógico que constitui a linguagem, considero o aluno-autor como fruto das relações que mantém com os Outros e com o seu próprio lugar social. O sujeito da língua se constitui em uma área de conflito em que os diálogos com seus interlocutores acontecem e se instalam. E é assim que analiso o *corpus*: dentro de uma zona conflituosa de discursos.

Tenho a consciência de que as palavras não têm neutralidade nenhuma e que seu uso pelo sujeito se dá de forma consciente ou não, uma vez que temos como

¹² São tratados aqui somente os alunos que fizeram parte do *corpus* desta pesquisa, o que não faz com que desconsidere em nenhum momento a constituição da autoria por parte dos outros alunos.

função preencher as lacunas deixadas pelo desejo do sujeito – então “o sujeito é mais falado do que a fala” em seus textos, conforme postula Authier-Revuz (1990, p. 26).

Creio que a inserção na ordem do Discurso Acadêmico não é feita de forma não conflituosa – pelo contrário, essa entrada é feita com dificuldades, assim como a própria linguagem o é – mas o caminho percorrido pode ser visto numa perspectiva crescente da constituição da autoria.

Para uma visão de cada um dos três sujeitos analisados neste trabalho, passo agora a caracterizá-los. O primeiro sujeito analisado, aqui chamado de sujeito 1 (S1 doravante), não exercia o magistério¹³. Sua entrada no Curso de Letras não se deu, inicialmente, com a finalidade de exercer essa profissão. *A priori* isso se deu pela falta de opção oferecida pela cidade àqueles que, de alguma forma, eram impedidos de se mudarem para os grandes centros para desenvolverem seus estudos nas áreas de interesse. Do 1º ao 4º ano, houve uma ascensão nas notas dessa aluna, e suas participações nas atividades acadêmicas foram mais freqüentes. Mas, apesar disso, a escolha pela orientadora do trabalho final da disciplina Didática e Prática de Ensino de Português, se deu de uma forma aleatória, uma vez que a problematização da pesquisa aconteceu tardiamente e, então, os outros orientadores já tinham suas vagas preenchidas. A monografia de S1 traz o tema leitura, recortado para o aspecto da produção ou reprodução de sentidos e foi realizada em uma Escola Pública Estadual de Jataí – GO, na 6ª série do Ensino Fundamental do período noturno e trata de buscar

¹³ As informações sobre as alunas sujeito desta pesquisa foram obtidas através da convivência com elas durante o Curso de Letras, além de conversas informais que foram estabelecidas para a composição desta pesquisa.

respostas à pergunta : “Leitura errada existe?”, oriunda da leitura de um texto de Sírío Possenti¹⁴.

Retorno ao fator da relação aluno-orientador com o intuito de mostrar que, neste caso, não foi primordial ou condição *sine qua non* para a produção desse trabalho. Não havia entre professora e aluna uma identificação nem ideológica, nem pessoal, nem profissional anterior que pudesse justificar essa escolha. Apesar de tudo, formou-se “o par que forma a relação pedagógica”, conforme Riolfi (1999), que obteve bastante sucesso na Comunidade Acadêmica: esse trabalho foi considerado muito bom. Então, embora não tenha havido uma identificação inicial entre orientadora/orientanda, pelo menos no campo do consciente, essa identificação aconteceu durante todo o processo de construção do texto monográfico e a própria aluna demonstra essa identificação.

O segundo sujeito, S2 doravante, assim como S1, não exercia a prática pedagógica, exceto em aulas particulares em sua própria casa. Mas, em conversas informais, afirmava no início do curso que gostaria de ser professora, uma vez que discordava da distância que havia entre a teoria e a prática de alguns professores formados pela mesma instituição de ensino em que ela se formou. Embora demonstrasse bastante interesse, seu desempenho no Curso de Letras não foi tão relevante. Oscilou por áreas diferentes: ora se interessava pela Literatura, ora pela Língua Portuguesa e, ainda, buscou fazer o curso de Inglês, fora da Universidade. Seu desempenho como aluna não pôde ficar abaixo do Bom, pelo seu envolvimento com o curso de um modo geral. A escolha pela orientadora caracteriza muito bem essa

¹⁴ POSSENTI, Sírío: Leitura errada existe? In: BARZOTTO, V. (org): Estados de Leitura. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

mobilidade pelas áreas do Curso de Letras do CAJ através de um contraste sem coincidências singelas: a professora que a orientou é doutora em Literatura Brasileira e atua nesta área na Universidade, mas a monografia trata de leitura e produção de texto e não mobiliza sequer um *corpus* literário. Neste caso, a relação professor-aluno acontece por identificação que há entre o Imaginário da professora e o da aluna orientanda e não pela relação com o objeto a ser pesquisado.

É esclarecedor que essa identificação não aconteceu de forma gratuita e nem fez com que a realização daquilo que estava no plano do Imaginário também fosse neutra. A professora 2 traz a identificação virtual como condição para a autoria quando afirma que esse processo se dá “*naquilo que se aceita ou não*”, sem que esse objeto aceito seja necessariamente um objeto teórico.

A entrada dessa aluna no curso de Letras também aconteceu sem a afinidade pelo ensino de Língua Materna, mas pela falta de oportunidade de cursar o curso idealizado, o que a aproxima de S1. Essa aluna não faz parte da rede de ensino, nunca ministrou aulas e fez o Curso de Letras sem nenhuma pretensão assumida de seguir a carreira do Magistério. Assim como as outras duas, ela entrou na sala de aula, na FD de professora, pela primeira vez na etapa do Estágio, vinculado à disciplina Didática e Prática de Ensino, já no último ano de curso. Apesar de tudo isso, sua atuação como aluna pode ser avaliada como Boa, uma vez que faz parte da porcentagem dos alunos que tiraram razoáveis notas, embora não tenha participado de congressos, palestras, colóquios que se aprofundassem na área, a não ser naqueles que lhe dão as

horas/atividades necessárias para a colação de grau, exigidas pela instituição – o que reforça a sua postura de não querer fazer parte da instituição escola.

A escolha pela orientadora se deu da seguinte forma: já que não havia uma problematização maior que a mobilizasse teórica e praticamente, S3 preferiu ficar com a professora da disciplina (P3) para cumprir uma etapa a mais do/no Curso. Não houve aquela escolha pensada e vinculada à empatias, mas a busca pela conclusão do seu curso de graduação.

3.2. Os alicerces para a constituição da autoria

O percurso feito por S1 para compor suas reflexões acerca da hipótese que a direcionou foi o de¹⁵ : (i) fazer o levantamento teórico em que abordava as concepções de linguagem e de leitura, as considerações sobre leitura via PCN's e livro didático. Nesta primeira parte, a aluna preocupou-se em resenhar os textos lidos durante o Curso que casavam com a temática. Com isso, ela pontuou seu trabalho com citações e paráfrases demonstrando uma ampla leitura de diversos autores, ancorando em um primeiro momento o seu dizer. (ii) Apresenta os métodos que nortearam a pesquisa e descreve a escola, a professora, a turma e por último as suas aulas ministradas enquanto estagiária. (iii) No terceiro momento ela analisa os dados coletados e os

¹⁵ Estão em anexo os Sumários de cada monografia para que se tenha uma visão mais concreta desse percurso.

confronta com o referencial teórico. Toda a sua monografia é redigida em terceira pessoa do singular e, em muitos momentos, a sua voz é opaca.

O mesmo não acontece com S2. Sua pesquisa foi realizada em uma escola municipal pública de Jataí, em salas de 5ª a 8ª séries, no período noturno e gira em torno da temática da leitura e produção textual, partindo da hipótese de que haveria diferença entre essas duas práticas, antes e/ou depois da orientação do professor. Seu percurso é bem diferente: (i) inicialmente, S2 traz as partes do projeto de pesquisa para compor seu Capítulo Um, com as justificativas, objetivos, metodologias e caracterizações do problema. Em seguida, (ii) apresenta os dados e suas análises e, por último, (iii) mobiliza os conceitos teóricos para concluir.

Já S3 deixa um distanciamento ainda maior que S1 e completamente diferente desse. A aluna constrói seu trabalho (i) iniciando com as partes de caracterização da pesquisa e seus objetivos, métodos, e hipóteses; (ii) depois, caracteriza os alunos e coloca os dados colhidos durante o período da pesquisa e, por fim, (iii) traz a parte teórica sobre a leitura e interpretação, para concluir rapidamente.

Cabe voltar aqui às concepções de autoria de cada uma das professoras/orientadoras para que o elo inconsciente que promove a identificação seja analisado. Para P1, orientadora de S1, a autoria se dá via pesquisa e a orientanda assume essa condição, pois fala do lugar de pesquisadora:

- (18) S1: *Este trabalho monográfico buscou verificar as dificuldades existentes no processo da leitura: compreensão e interpretação dos textos lidos em sala de aula.*

Na Introdução de seu trabalho, S1 já enuncia do lugar de pesquisadora e se isenta de qualquer forma de assumir o seu dizer ao usar: ***Este trabalho monográfico buscou verificar(...)***. O fato de a aluna utilizar-se da 3ª pessoa não a distancia do seu dizer, mas a opção por essa pessoa do verbo é que interessa aqui: afinal, é para não assumir o dizer pertencente ao Discurso Acadêmico, no qual ela está iniciando a sua inserção, que faz com que ela não assuma por completo o que diz. No dizer da aluna, quem fez as análises foi a própria pesquisa, foram os métodos escolhidos para serem **ok** usados e não ela mesma, na condição de aluna da graduação. Aparentemente, percebo um não querer, ou um não poder, verificar pelos seus olhos, daí ela colocar o trabalho como verificador do tema e, dessa forma, “lavar suas mãos”. Suas considerações teóricas também seguem essa mesma linha:

- (19) S1: *Se a pergunta ‘para que se lê’, poder-se-ia chegar a diversas respostas, e estas, de maneira geral, concordariam com o senso comum de que a leitura melhora a escrita (...)*

A aluna inicia suas considerações com a oração condicional marcada pelo **Se**, que reforça a idéia de que as conclusões tiradas ali são vagas. Isso é ainda marcado pelos verbos no futuro do pretérito **poder-se-ia** e **concordariam** que vêm corroborar com a idéia da incerteza da ação realizada. Isso comprova a marca da isenção do dizer, o que é típico do Discurso Acadêmico.

Uma outra característica de S1 é a opção pela 3ª pessoa do singular em seu discurso. Todo o texto monográfico da aluna foi escrito dessa forma:

(20) S1: A partir do tema escolhido, a pesquisadora buscou verificar se a leitura que esses alunos faziam era fruto de suas próprias (...)

Ao se chamar de **a pesquisadora**, a aluna parece tentar um controle de sua entrada na FD de analista do tema que coloca à disposição da Academia e, se colocando como uma terceira pessoa que enuncia, deixa vãos para que esse controle apareça. Retomando o conceito de FD, em que nem tudo pode, nem deve ser dito em um determinado lugar, vejo que o sujeito-autor sofre coerções na Universidade de forma concreta. No CAJ isso acontece de forma velada: primeiramente, já houve uma mobilização do Curso de Letras para que a voz do aluno aparecesse via pesquisa, embora com lugar determinado – o 4º ano e em uma única disciplina; em seguida, o aluno parece ter o controle do que vai pesquisar ao escolher seu tema, mas sem sair do lugar da disciplina Didática e Prática de Ensino de Português; por fim, ele se submete à voz do professor/orientador que o direciona desde as formas da estrutura do trabalho até o que pode ser dito sobre as escolas da cidade, cujos professores são oriundos dos cursos da Universidade em questão.

Nenhuma dessas características deixam a aluna em uma condição de não-autora. No final de seu trabalho, ela deixa subentendido em seu texto que essa função lhe é característica:

(21) *S1: Todo autor deixa marcas no seu texto. Por isso, espera-se que as marcas deixadas neste trabalho (...).*

A aluna afirma que **todo autor deixa marcas no seu texto** e, em seguida, afirma que o seu texto deixou marcas. Pressupõe-se aqui que ela se considera autora porque deixou marcas também: **as marcas deixadas neste trabalho**. Assim a aluna comprova a tese de sua orientadora. A orientadora, P1, em seus depoimentos já analisados anteriormente, considerou que a escrita da aluna foi realmente relevante para a Academia e a trata como **autora**. A professora afirma e reitera sua tese de que a aluna foi autora quando diz em (16) que considerava um trabalho de autoria no trabalho, após ter defendido a reprodução como fator determinante para a crítica dos autores estudados. A aluna-sujeito cumpre as ordens do discurso acadêmico estabelecidas pela orientadora, desde a importância do trabalho, até o caminho pelo qual percorre até a produção.

Já S2 constitui-se enquanto autor de forma diferente, inclusive foge em alguns momentos do que a sua orientadora acredita. A P2 coloca a autoria vinculada à leitura, mas a aluna mostra essa prática no último capítulo de sua monografia: o “Capítulo Teórico” que, por sinal, é o menor de toda a sua monografia. Só a partir disso é que S2 parte para a reflexão de sua prática enquanto estagiária primeiramente, para depois refletir sobre seus sujeitos. Assim, a aluna se movimenta do lugar de onde fala: ora do de professora, ora de aluna do Curso de Letras. E continua essa mobilidade ao se voltar para os alunos, mas logo volta a falar como professora, afinal é desse lugar que ela enuncia desde o início.

(22) S2: *Houve momentos em que notei em alguns textos dos alunos de 7ª série a correção gramatical (...).*

Neste trecho da monografia de S2 é possível confundi-la com uma professora que direciona suas análises para a produção de seus alunos: **notei em alguns textos dos alunos de 7ª série a correção gramatical (...)**. A priori sabemos que ela não estava na escola-campo para analisar as falhas dos alunos, nem ortográfica, nem sintaticamente, mesmo porque sua tese era de que a produção textual seria de melhor qualidade se fosse orientada anteriormente pela professora. Percebo um desvio tanto da linha temática a que se propôs inicialmente, como do lugar de pesquisadora no qual ela deveria estar inserida de uma forma ou de outra.

Essa fuga do lugar de aluna-pesquisadora para professora é, em outro momento, permitido por sua orientadora:

(23) P2.: *A minha orientanda foi autora porque (...)ela envolveu uma prática, ela envolveu uma...uma... melhor dizendo uma observação e, digamos, uma tentativa de prática.*

A professora elabora uma gradação de fases percorridas por S2 na sua **prática**, mas depois ela mesma se corrige, usando o marcador **melhor dizendo** que faz com que ela reelabore seu conceito de prática. A partir de então, ela conceitua essa prática como **observação** e, só aí, vira **uma tentativa de prática**. Nessa permissão de P2, fica claro que a prática da aluna ainda é uma tentativa, que ela ainda é uma aluna, que fala desse lugar, mas que é autorizada a sair dele.

- (23) S2.: *Pude ter a oportunidade de corrigir algumas redações produzidas pelos alunos e constatei que havia um alto índice de falhas nas redações, com relação ao título, a coesão e, coerência, à criatividade e a outros tantos elementos indispensáveis à organização textual.*

Nesse momento, S2 assume essa **tentativa de prática** permitida por sua orientadora e **corrige** redações e **constata** problemas textuais. Aí ela extrapola a condição dada como “tentativa” por P2 e fala do lugar de professora. Aparentemente, seu percurso pela autoria é trilhado tanto no campo teórico, como no prático, e ela busca se firmar nesses dois campos.

A partir desse fragmento, que pode ser tido como uma amostragem da construção do texto da aluna, pode-se perceber que ela foge ao que sua orientadora coloca como condição para a autoria, ou seja, a leitura. A aluna se preocupa muito mais em mostrar a **tentativa de prática** que mostrar que leu muito. Daí posso dizer que a partir da FD de onde se manifesta S2, aparecem furos de singularidade que permitem com que essa aluna diga mais do que lhe é permitido.

Falando em 1ª pessoa do singular, a aluna consegue aproveitar as autorizações dadas por sua orientadora e diz:

- (24) S2.: *Antes de dar início à minha pesquisa de campo, pressupus que os problemas observados na produção textual dos alunos antes de se ter promovido um exercício de leitura orientada e discussão temática ...*

A presença do pronome possessivo de primeira pessoa **minha** denota que a aluna assume o trabalho como sendo fruto de seu esforço, de sua pesquisa, enfim, seu.

Isso vai sendo ratificado ao usar o verbo **pressupus** que a deixa ainda mais proprietária de sua temática: é de tal forma sua, que ela pôde pressupor antes de pesquisar, o que faz crer que antes ela se encontrava no lugar de professora (nem por isso menos desejado esse lugar) de onde já havia detectado problemas e podido pressupor idéias sobre esses problemas.

A S2 em nenhum momento usa o termo autor ou autoria em seu trabalho monográfico, mas suas reflexões tomam corpo e forma tão singulares e tão distantes da ordem canônica do Discurso Acadêmico que pode-se pensar que houve um aproveitamento da oportunidade de falar. Sua inserção na FD de aluna –pesquisadora, do 4º ano de Letras – Português do CAJ, aconteceu como as outras, mas sua permanência ali (na FD) se deu de forma singular.

Em vários momentos, S2, ao cumprir a ordem do discurso ao qual se submetia, se mostrava, falando do seu lugar de desejo: o de professora. Um desejo não consciente para ela, mas revelado à medida que desenvolvia sua prática. Isso se vê em:

- (25) S2.: *Esta monografia faz parte de um trabalho que realizei através de observações na Escola-Campo e na faculdade. Para isto refleti e analisei várias teorias que pus em prática no decorrer da regência,(...) Como embasamento utilizei diversos teóricos e lingüistas.*

Esse parágrafo inicia o Capítulo Teórico de S2 e nele ela traz os verbos **realizei**, **refleti**, **analisei** e **utilizei** para comprovar que o trabalho é seu e, por isso, ela faz,

executa ações e análises para poder usar os resultados obtidos na sua prática. Ao contrário do que a pesquisa estabelecida pela disciplina Didática e Prática de Ensino de Português previa, que era analisar problemas de sala de aula à luz de teorias estudadas no curso, a aluna usa dessas teorias para reforçar sua prática e fazer-se crível enquanto professora.

Partindo para o conceito *foucaultiano* de autor, que diz que autor é aquele em torno de quem os sentidos se agrupam, é possível considerar a forma diferente de se fazer autor utilizado por S2.

A terceira aluna-sujeito desta pesquisa tem como orientadora uma professora que acredita na autoria a partir da reflexão. A P3 considera o aluno-autor desde seu ingresso na Academia mesmo que com ações mais singelas e superficiais (14). Mas a aluna, sua orientanda, fala de um lugar de observadora, ou seja, de uma aluna que se mobilizou para a sala de aula somente para recolher dados e analisá-los *a posteriori*, como em:

- (26) S3: *O segundo capítulo é composto pela apresentação dos dados obtidos por ocasião dos estágios realizados em sala (...). No terceiro capítulo aponto os problemas levantados (...). Por último, apresento a minha própria conclusão suscitada após algumas análises e várias leituras, sobre o assunto tratado.*

Neste fragmento, retirado da Introdução da monografia de S3, ela segue a concepção de autoria de sua orientadora em partes: inicia-se assumindo uma **observadora** que se movimentou da sua sala de aula para uma escola-campo e, dessa

observação, dados serão **apresentados**, no sentido de mostrar, de fazer conhecer. Depois, ainda timidamente, S3 **aponta** os problemas que detectou na escola de onde começa a falar. Esse apontamento deixa no discurso ainda o mesmo caráter de apresentação de algo novo, sem sua interferência em forma de análise, de reflexão.

Finalmente, a aluna assume que vai refletir, que pode fazê-lo, mas o faz com justificativas de autoridade: **suscitada após algumas análises e várias leituras, sobre o assunto tratado**. É como se dissesse que o que vai dizer dali em diante tem apoio de alguém, se baseia em teorias, ou seja, sua voz vem após a do Outro. A permissão é dada para o dizer, mas mesmo assim a aluna reluta em usar a palavra, se justificando: ... **apresento a minha própria conclusão suscitada após algumas análises e várias leituras, sobre o assunto tratado**. A S3 avisa que vai concluir e estabelece uma gradação de valores para as ações que a levaram a isso, primeiramente ela fez **algumas** análises e, depois, **várias** leituras. A indefinição dos termos traz uma tentativa de garantia de que o que ela fez está sustentado em Outros, garantindo sua permanência no Discurso Acadêmico.

Assim como S2, S3 não fala de autoria, não menciona esse termo e nem se julga autora. Da mesma forma que com o sujeito anterior, não vejo a possibilidade de desmerecer seu processo de constituição de autoria somente por não ter sido mencionado o conceito. A aluna em questão desenvolve seu trabalho em torno de paráfrases, como se comprovando o que dissera no início (26), saindo do lugar do teórico de uma forma tímida e pequena. As tentativas de dizer por si oscilam entre a

paráfrase e a citação que vem como se para completar a sua fala. Isso pode ser visto em:

- (27) S3.: *No entanto, se uma pessoa não herdou as leis sociais do dizível (Bourdieu) e não adquiriu a última (a do capital lingüístico) através do conhecimento ...*
- (28) S3.: *A informação nova é aquela apontada pelo autor, porém desconhecida para o seu leitor. Segundo Costa Val (1985) existe um autor-modelo e um leitor-modelo (...)*

Em (27) pode-se ver a paráfrase da teoria de Bourdieu, ao utilizar-se exatamente dos mesmos termos do teórico: ***herdou as leis sociais do dizível, e não adquiriu a última***. Já em (28) a aluna fala, inicia a conceituação e volta para a teórico para melhor dizer o seu dizer, ancorando sua fala, usando-a como suporte para não ser desconsiderada: ***Segundo Costa Val (1985) existe um autor-modelo e um leitor-modelo (...)***. Essa paráfrase se deu tão próxima da reprodução porque esse teórico não foi estudado no Curso de Letras cursado por S3, nem foi lido ou estudado para a composição de seu trabalho monográfico¹⁶. A partir disso vejo uma não-familiarização com a teoria de Bourdieu citada em (27) e, por causa disso, não houve amadurecimento daquilo que se dizia a respeito dele.

Essa preocupação com o apoio dos Outros aparece em outros momentos, como no início do Capítulo III de seu texto:

¹⁶ Conforme consta nas Referências Bibliográficas de seu trabalho.

- (29) S3.: *As epígrafes iniciais¹⁷ foram muito importantes para o meu trabalho, uma vez que retratam a importância da leitura e da interpretação de textos. Inicialmente, percebi a necessidade de acrescentar uma ou mais definições dos termos para que o meu leitor possa entender e compreender um pouco da minha preocupação.*

As três epígrafes vêm seguidas, como se somente uma não desse a ancoragem suficiente ao dizer de S3, daí ser necessário buscar dois teóricos para firmar, para poder falar a partir deles. Essa importância não é vista somente por nós leitores, mas é dada pela própria S3 ao dizer que ***foram muito importantes para o meu trabalho*** que vem seguido da justificativa: ***uma vez que retratam a importância da leitura e da interpretação de textos.*** A importância dessas duas práticas foi referendada por um outro teórico, o que comprova como acontece o afetamento pelo desejo de ancorar o seu dizer ao de outro que o sustente.

Logo em seguida, no mesmo trecho, a aluna reitera que havia uma necessidade de ***acrescentar uma ou mais definições dos termos***, para que houvesse uma maior compreensão. Obviamente essas definições seriam (como realmente foram) de teóricos.

No mesmo trecho pode-se ver que a escolha pela forma do dizer de S3 se deu pela 1ª pessoa do singular e, com isso, ela estabelece momentos de oscilações bem distintas em seu discurso: ora ela assume seu dizer, seu problema: ***meu trabalho, meu***

¹⁷ As epígrafes referidas são: “O contexto escolar não favorece a delineação de objetivos e propósitos específicos em relação a essa atividade” (Kleiman:1992, p.30); “... os alunos fingem que leram e compreenderam os textos e os professores fingem que acreditam nesse jogo de fingimento.” (Silve:1993, p. 11); “A compreensão deve ser entendida como um projeto de existência. Ou seja: o homem encontra significados para o seu existir à medida que se projeta no mundo, buscando a compreensão de si, dos outros, das coisas. Ao estabelecer um horizonte de compreensão iniciando um trajeto de busca, o homem tem (necessariamente) de iniciar um processo de interpretação, À luz de suas experiências prévias de mundo.” (Silva:1993, p.10).

leitor, minha preocupação e, ora se esconde atrás de Outros que dizem por ela, com epígrafes consecutivas, com conceituações prontas. Assim, o dizer da aluna, embora autorizado por P3 (14) acontece timidamente, singelamente, assim como a própria orientadora o definiu. Vale reforçar aqui que não é o fato de a aluna falar em 3ª ou em 1ª pessoa que a faz mais autora, mas é essa escolha que mostra a possibilidade de que alguma presença de singularidade aconteça em sua inscrição no discurso acadêmico.

3.3. Das marcas deixadas na construção

Utilizando-me do conceito de FD que regula o dizer dentro de uma Formação Ideológica, é possível perceber as regularidades existentes nas apresentações dos trabalhos e os pontos que são divergentes. Cada aluna-sujeito desta pesquisa utiliza-se de formas diferentes para compor seu texto, uma vez que falam de lugares diferentes e com ordens distintas para regulamentar esse dizer.

De acordo com Authier-Revuz, no fio de um discurso, as aspas vêm representar um discurso outro. Nas monografias analisadas percebi um segundo discurso incidindo-se sobre o discurso do aluno-autor: o discurso dos teóricos que referendaram de alguma forma o dizer das alunas. Daí esse aparecimento **vir** como representação do

Discurso Direto ou da assunção da impropriedade do termo usado. Chamo a atenção para:

- (30) *S1: Linguagem como expressão do pensamento: esta concepção idealiza a língua como “**espelho do pensamento**”. Se o sujeito pensa bem, ele se expressará bem.*

Neste trecho a presença do Outro teórico, Gnerre, é tomada pelo sujeito-autor para compor seu conceito sobre a primeira concepção de linguagem. O termo entre aspas não pertence, assumidamente, a esse sujeito e isso é mostrado com muita clareza.

No mesmo sentido, S2 coloca no seu discurso a expressão, trazendo o Outro vindo do senso comum que estabelece essa constituição discursiva:

- (31) *S2: A primeira impressão que tive, com relação a essa mudança, foi de rejeição pois “não há nada que o homem mais tema do que o contato com o desconhecido” (...)*

Contudo, ao contrário de S1 e S2, S3 só se utiliza dessa marca com esse sentido, em toda a sua monografia, uma única vez e o faz já na Conclusão:

- (32) *S3: Diante disso, concluí que os alunos preferiam assistir as aulas ministradas tradicionalmente, sem que eles necessitem pensar, refletir, analisar. É a chamada “preguiça mental”, (...).*

A língua tem um caráter diversificado que é manifestado no discurso. Authier-Revuz (2001) diz que as palavras utilizadas vêm de um outro lugar social e, por isso, trazem suas cargas semânticas desses lugares. Às suas cargas, digamos, originais, o autor adiciona o seu sentido no momento da enunciação. Isto porque “o lugar do Outro no discurso não é *ao lado*, mas *no* discurso” (op. cit.: 37). Essa constituição feita pelo entrecruzamento dos discursos outros, um a um, não é uma mera adição deles a um discurso, mas é uma volta à exterioridade e à interioridade que compõe esse discurso.

Neste sentido, o sujeito fala com palavras vindas de outros lugares, pertencentes a outrem, paralelamente às suas. Os dois discursos existem e se sobrepõem com as palavras entre aspas, permitindo que as usem, sem deixar de mostrar de onde vêm. Com o sentido de marcar o Discurso Direto no discurso, as aspas também são utilizadas pelos sujeitos. A partir dessas marcas aparecem claras as diferentes intenções do uso desse discurso outro trazido, na íntegra, pelo autor.

Uma das formas, que poderíamos chamar de, mais comum nas monografias, é a que o Discurso Direto é trazido para dentro da expressão escrita pelo sujeito-autor. A junção do discurso do teórico ao da aluna na mesma expressão, demonstra uma tentativa de apropriação da idéia do Outro na formulação de um conceito. Há aí um vaivém na busca pelo melhor dizer e, para tanto, a mobilização desses sentidos à sua forma, vai estabelecendo categorias autorais:

- (33) *S1: São nessas condições e nessas perspectivas que se poderá chegar a um leitor maduro, consciente e crítico, “não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos: o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se.” (SILVA, 2000: p. 44).*

- (34) S2: *Pois, ao analisar as produções dos alunos, constatei um aglomerado de frases desconexas (...) que procuram fundir idéias que não tinham ou que foram mal pensadas ou mal digeridas, “quando o estudante tem algo a dizer, porque pensou e pensou com clareza, sua expressão é geralmente satisfatória.* (GARCIA, 1980: p. 291).
- (35) S3: *Com isso, “o professor finge que ensina, a o passo que o aluno também finge que aprende” (SILVA, 1993: p. 45), gerando portanto uma artificialidade no processo de ensino-aprendizagem.*

Segundo Authier-Revuz (2001), no discurso acontece o **dizer explicável** que representa o que pode e o que deve ser dito no espaço instaurado para esse dizer, buscando uma justificativa parcial de se ter escolhido determinado termo lexical. Acrescento aqui que busca-se justificar também, no caso das monografias do *corpus*, a escolha pelo tema, pela concepção adotada, pela linha de pesquisa.

- (36) S1.: *... o leitor deve assumir uma postura perante o texto, ele deve dialogar com o texto e não ser apenas mero espectador. Isto porque, para o autor, ‘a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto’ (grifos nossos).*

Quando S1 traz uma conceituação do que vem a ser leitor, ele busca dentro do dizer explicável a justificativa desse conceito amparada ainda pela voz do teórico que cita. A voz deste serve para justificar o que já era justificado pelo próprio sujeito-autor, como que referendasse ainda mais e melhor seu conceito.

O caráter da intenção do discurso é representado por uma afirmativa ou por uma confirmação do dizer, buscando deixar clara que aquele termo é aquele mesmo e não outro que possa se assemelhar a ele pelo leitor. Na Academia, essa instauração do

poder-dizer é bastante comum e, por isso, as justificativas aparecem com maior intensidade para que não saiam do rol do admissível na Comunidade Acadêmica.

- (37) *S1: Desta forma, os objetivos da leitura não estão apenas relacionados aos tipos de textos, mas também às necessidades de informações que cada leitor busca. Isto não quer dizer que não existam diferenças entre tipos de textos, mas que o leitor é um ingrediente a ser considerado.*

Além da demonstração, o mais claramente possível, da intenção do dizer, acontece também um **dizer legitimado** de acordo com as suas leis. Isso é legitimado pela permissão que aparece no discurso que isenta, de certa forma, o sujeito de qualquer julgamento sobre aquilo que foi elaborado. Chamo a atenção para:

- (38) *S1: Pode-se dizer então que o 'caso' é entre leitor-autor, o professor é um coadjuvante nesta história toda.*

Authier-Revuz (2001) diz que:

Depois da nomeação confirmada como "uma" inscrever-se no espaço do permitido, simultaneamente aberto e delimitado pelo consenso de uma norma de funcionamento "flexível" da relação palavra-coisa, é uma figura de nomeação uma, porque passa pelo ponto obrigatório em que se produz a coincidência entre palavra e coisa, que é representada nessas glosas (op. cit: 63) (grifos da autora).

Então, pode-se dizer que dentro desse lugar, o sujeito só pode dizer aquilo da forma como está dizendo e não de outra, sendo obrigatórias essas formas. Quando há a possibilidade de não ser compreendido da forma estabelecida, passa a ser necessária uma ratificação, uma confirmação daquilo que se diz. Observa-se isso em:

- (39) S1: ... *devem ser encarados sob um mesmo prisma, ou seja, o leitor e o texto devem ser encarados ou de um ponto de vista discursivo, ou de um ponto de vista estrutural e nunca de pontos de vista diferentes ou separados.*

Também, o sujeito pode se responsabilizar pelo dizer de uma forma solitária e sob sua inteira responsabilidade, mas sem deixar de lado aquilo que se pode dizer: é a **nomeação assumida como ato pessoal**.

- (40) S2: a. **Resolvi arriscar** e não sair da trajetória que havia planejado (...). Para minha surpresa **descobri** que os problemas dos alunos da 6ª série são idênticos aos da 7ª.

b. Este fato **considere**i positivo, pois esses alunos em contato com o texto poderiam fazer outras leituras.

Em seguida, a aluna utiliza-se desse mecanismo e inicia-se por trilhar por um caminho solitário e de extrema responsabilidade do que diz, tecendo o seguinte dizer:

- (41) S3.: Sendo assim, **resolvi**, nesse primeiro capítulo apresentar alguns fatos levantados... (grifos meus).

No **resolvi** dito aqui, S3 escolhe o verbo do seu dizer e se coloca como sujeito que realmente escolhe esse dizer – demonstrando aí o esquecimento número um de Pêcheux: o sujeito julga ser o dono daquilo que diz, sempre – e além disso, define o que quer dizer e onde quer dizer.

- (42) S3.: *Uma vez que tratarei de interpretação de textos realizada pelos sujeitos desta pesquisa, **julguei necessário** levantar algumas concepções de texto (...) (grifos meus).*

Dessa forma, o sujeito assume a responsabilidade de dizer o que resolveu dizer, mesmo sem isso estar legitimado pela instituição que rege o gênero monográfico, pelo menos no que tange à sua temática. Então, S3 “julga necessário”, “resolve”, “retoma” e “decide” nos momentos em que melhor lhe diz o decorrer de seu discurso. No mesmo percurso caminha S2, que tece seu discurso assumindo seu dizer como ato pessoal, como se vê em:

- (43) S2. a: **Resolvi** arriscar e não sair da trajetória que havia planejado (...)

b.: Dentre os vários problemas que envolvem a educação, **resolvi** escolher a produção textual dos alunos antes e depois da leitura (...)

A enunciação, neste caso, trata de afirmar algo sobre um determinado assunto mas com o discurso dependente de outro discurso, sendo então marcado pelo modalizador “segundo”. Busca-se, assim, a ligação, a referência a outro discurso de uma forma bem explícita.

- (44) S2: **Segundo Geraldi** (1980:43) *há três concepções de linguagem que correspondem a três correntes de estudos lingüísticos (...).*

- (45) S1: **Segundo Britto** (1991), *esta concepção ‘pressupõe um circuito de comunicação, constituída por um indivíduo que emite uma mensagem codificada a um outro que a codifica’ (pág.12).*

Às vezes de forma parafrástica, S1 fala da teoria que acredita caber, que permite entrar no seu texto. Em outros momentos, o faz citando diretamente um autor, operacionalizando o discurso direto, a voz do teórico para falar por ele, para melhor dizer o seu dizer ou para melhor dizer o outro autor.

Já nas três últimas partes do primeiro capítulo é possível perceber que S1 vai deixando de lado a utilização dos termos “de acordo com”, “segundo”, “com base em” e começa a trilhar por construções analíticas que vêm a partir de sua prática na sala de aula. A primeira citação desta parte consiste em um trecho de Coracini que aparece solto, sem nenhuma apresentação prévia – é como se o sujeito buscasse a voz da teórica para melhor dizer o seu dizer, embora o que é dito depois da citação não tenha um elo claro com o que foi buscado.

- (46) *S1.: O texto constitui na escola, o lugar instituído do saber e, **por isso mesmo**, funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve, objetivamente a verdade (...).*

Após essa citação, S1 começa a falar sobre a delimitação dos sentidos através do texto que norteiam a produção da leitura e a passos largos o sujeito vai construindo seu discurso.

A segunda e a terceira citações desta parte são somente das referências do autor (e de suas obras), através de uma paráfrase daquilo que eles dizem – primeiro a paráfrase é feita a partir do dizer de Geraldi e, logo depois, do de Possenti. A partir desse ‘dizer o seu pelo dizer do outro’, S1 conceitua, significa e persuade utilizando-se de termos como :

- (47) S1.: a. ... **compreender o texto é buscar significações** ...
b. ...**é preciso ir** além dos simples cortes que se reduz o formalismo.
c. ... **é preciso ter** previamente um objetivo...
d. **É importante frisar** que o leitor possui, também, suas limitações...
(grifos meus).

Somente no final do primeiro capítulo é que S1 traz de volta as citações dos autores ancoradas pelos termos “Segundo”. Como em uma construção em seu estágio inicial mesmo, ora com rompantes de desenvolvimento, ora com pausas para investir na estrutura como um todo.

Já no instante de concluir, S2 resolve que vai concentrar suas observações e registros sobre a relação leitura/produção. Então, do desprazer do aluno pelas produções de textos a aluna começa a analisar problemas (ou “falhas” como ela mesmo diz) nos textos dos alunos. Quando começa a mobilizar os teóricos, S2 utiliza-se do termo “segundo” na tentativa de melhor dizer o seu dizer, como é possível ver em:

- (48) S2: (...) **Segundo Livia Suassuna: (...). Livia quer dizer** que o aluno deve ser sujeito do seu dizer, deve também ultrapassar a visão da língua como um código. Em outras palavras, o professor deve criar condições/situações que levem os sujeitos a se apropriarem do maior número possível de sistemas...

Nesse trecho, S2 demonstra que sua orientadora lhe permitiu agir e, a partir disso, a aluna passa a traduzir a fala da teórica. Além de usá-la para melhor dizer o seu dizer, ela fala em outras palavras, ela mostra o que a teórica quis dizer ao dizer.

À medida em que o discurso é realizado, idas e vindas dentro da polissemia e da paráfrase vão acontecendo nessa dispersão. No caso de nossos sujeitos, quando produzem o dizer parafrástico, acontece uma ancoragem desse dizer com base em teóricos, em justificativas e explicações. Já no dizer polissêmico, essa busca pela explicação quase não aparece uma vez que surgem nesse momento os furos de singularidade desse sujeito-autor.

Neste último caso, os sujeitos não fazem citações, nem utilizam-se dos modalizadores como “ou melhor”, “como diria” dentre outros que demonstrem melhores formas de dizer.

Observemos os dizeres abaixo:

- (49) *S1.: ...“a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto ...” (Kleiman, 1998: p. 49) (...) Dessa forma, na busca de construção do significado, o leitor é interlocutor do autor do texto, visto que, segundo Geraldí, o leitor deve assumir uma postura perante o texto, ele deve dialogar com o texto e não ser apenas mero espectador. Isto porque, para o autor, “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”.*

S1.: Formar um leitor competente significa formar alguém que compreenderá o que lê, e este se constituirá mediante uma prática constante de leitura de textos. O leitor competente consegue ler o que está implícito e sabe estabelecer relações entre o texto que lê e outros já lidos e, acima de tudo, saberá justificar e tornar válida sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

É com clareza que podemos perceber as diferenças entre os dois trechos produzidos por S1. No primeiro, parafrástico, o sujeito faz citações entre aspas, bem marcadas; utiliza-se dos termos “segundo” e “para o autor” para confirmar seu dizer e,

finaliza com outro trecho citado entre aspas. Aparentemente, vemos uma tentativa de dizer por si e, nessa construção crescente acontece os amparos vindos de lugares teóricos maiores. No segundo, polissêmico, a construção dos sentidos começa a acontecer de forma clara e, nesse instante, os teóricos ficam no plano da constituição do discurso e não há a necessidade de deixá-lo à mostra. As explicações são deixadas e o sujeito caminha para se constituir autor, dentro dos moldes do Discurso Acadêmico, ressignificando o dizer de seus Outros.

Esse mecanismo discursivo é praticado pelos outros dois sujeitos da mesma maneira: parafrasticamente, com ancoragens explícitas e justificativas teóricas; polissemicamente, com os furos do dizer próprio:

- (50) *S3.: Gnerre, ao contrário de vários estudiosos que valorizam somente a norma padrão, defende a língua falada pela população, afirmando que a palavra sozinha não estabelece significados tão ricos quanto a palavra trabalhada e usada pelo falante, que se torna rica de significados e intenções subentendidas.*

Neste trecho, a aluna usa do Discurso Indireto para deixar a paráfrase ainda mais amparada teoricamente. De acordo com Authier-Revuz (1998), essa forma de compor o Discurso Indireto é uma “subordinação a partir de um Discurso Direto com os ajustes mínimos feitos por essa subordinação nos elementos dêiticos, mas conservando todas as escolhas lexicais da relatada” (op. cit.: p. 158). Daí se fazer tão necessária a utilização dos nomes dos teóricos com clareza, uma vez que o dizer é uma nova maneira de dizer o que já foi dito por alguém com créditos na Academia. Vejamos os dizeres de S2:

- (51) *S2.: Segundo Geraldi (1980:43) há três concepções de linguagem que correspondem a três correntes de estudos lingüísticos: a linguagem é a expressão do pensamento (gramática tradicional), a linguagem é instrumento de comunicação (o estruturalismo e o transformacionalismo) e a linguagem como forma de interação (lingüística da enunciação).*

Esse trecho demonstra claramente como a aluna faz pequenos ajustes no texto original de Geraldi e enuncia a partir disso, usando as “suas palavras”, citando-o.

Creio que, ao se inscrever na ordem do Discurso Acadêmico, o aluno sujeito desta pesquisa se deparou com os cânones próprios desse lugar, com a pesquisa na graduação e com o imaginário dos professores em torno dele (aluno) e do que ele vai produzir ali. A partir dessa tríade, surge a tensão que vai marcar o seu dizer na Universidade, um dizer que oscila entre a reprodução e a produção, que se vela e se revela porque é constituído do Outro a todo instante. E essa tensão passa pela fuga àquilo que é comum a todos os alunos porque a forma como o aluno lida com ela é singular.

Uma construção nada mal acabada

Observando as formas das construções da autoria do aluno de Letras do CAJ, as veladas e as reveladas em que eles se mostraram no percurso trilhado para a constituição da autoria, percebo que muitos ladrilhos não foram trilhados por mim. Isso porque tenho a certeza de que, ao falar de constituição de autoria, não conseguirei abarcar todas as formas de manifestações, por serem elas infinitas.

Percorrendo o caminho de volta, pelos mesmos ladrilhos, retomo às indagações que se tornaram pertinentes para este trabalho, que buscou perceber a constituição do sujeito-autor dentro de uma instituição pública de ensino superior. Como se dá a noção de autoria em alguns alunos do Curso de Letras? Os alunos singularizam-se em seus textos? O processo de construção da autoria é constituído na relação professor-aluno? Como os alunos-autores enunciam dos lugares de onde falam?

É possível enxergar uma outra dimensão da autoria que permite ver o autor como responsável pelo estabelecimento entre os textos lidos, o já-dito e suas filiações sócio-histórico-ideológicas. Alicerçada na noção *foucaultiana* de autoria, que vê o autor como o responsável pela unidade e coerência no texto, percebo que S1, S2 e S3

(re)significam seus objetos de estudo de maneira singular. Mas não deixo de lado aqui que essa (re)significação está atravessada pelo controle que existe por parte dos professores sobre o trabalho do aluno, exatamente por fazer parte do Discurso Acadêmico.

O professor-orientador, com base na autoridade institucionalmente reconhecida e a ele imputada, delimita os sentidos do texto, controlando o seu orientando, mas deixa espaço para que haja seus furos, espaços de singularidade. Neste trabalho, a pesquisa acontece sob os olhares da Universidade (CAJ), mas exige uma relação do aluno/professor estabelecida pelos mais diversos critérios. Todo esse controle não pode ser medido, mas pode-se notar sua intensidade. E a partir de então, começam a ser percebidos os deslocamentos através dos quais os sujeitos produzem sentidos e se assumem como autores.

Ainda no percurso de volta, chego à hipótese que mobilizou essas análises desde o início: **a constituição da autoria se dá na tensão advinda do sujeito-aluno que, ao entrar na ordem do Discurso Acadêmico, é por ele afetado ao mesmo tempo em que sofre coerções advindas dos conflitos produzidos por essa entrada. O sujeito aluno-autor constitui-se no resultado da tensão entre produção e reprodução, que são dimensões do Discurso Acadêmico na Instituição Universidade.**

Creio que o ato de escrever é tido como um ato de retomada do sentido entre as mãos do aluno e, a partir daí, os sentidos afloram, saltando pelos dedos, escapolem do controle. Fica claro que cada construção da escrita é feita com seus tijolos próprios e únicos. Cada aluno-autor amalgama seu dizer singularmente e a comprovação disso

está nas diferenças vistas em cada uma das monografias analisadas aqui. Cada aluno lida com as tensões próprias do Discurso Acadêmico de uma forma singular e essa tensão estabelece a forma-sujeito de cada um deles. Enquanto uma aluna estabelece uma relação de obediência aos cânones da Academia, evitando falar por si, usando de vozes outras para fazer ecoar os seus dizeres, outra aluna optou por falar de um outro lugar (também permitido pela Academia), o de professora, e passou a analisar suas práticas. Já a terceira aluna analisada decidiu, conscientemente ou não, cumprir as etapas estabelecidas pela Universidade e, ao escrever sua monografia de final de disciplina, não se preocupou em usar a força discursiva que lhe era permitida.

Essas diferenças não acabam por medir se houve ou não autoria nos trabalhos analisados. Creio que a autoria é função do sujeito do discurso e a questão posta aqui é como ele se constituiu inserido na Ordem do Discurso Acadêmico. É exatamente o desejo que move o aluno a entrar nessa Ordem que faz com que ele se mobilize, a seu modo, e se (re)vele nas monografias que passarão a falar por si. Agora, esses trabalhos podem ser vistos distanciadamente de seus autores (indivíduos) porque já falam por seus Autores (função dos sujeitos discursivos).

O desejo se dá em se fazer autor de uma pesquisa, em fazer parte do grupo da Academia que fala, que diz, que tem voz. Como o desejo é algo que não se satisfaz, volto a S1 que se considera autora no último parágrafo de seu texto. Esse mesmo sujeito se contrapõe a S3 que em nenhum momento se vê dessa forma e, mais ainda, a S2 que sequer se preocupa com essa inserção já que seu desejo está para a constituição de ser professor, registrado na monografia.

Com base nessas considerações, as noções de autor e de autoria, via Foucault, casam com os dados que são trazidos à tona neste trabalho. Autor aqui é visto como aquele sujeito que agrupa os sentidos dispersos em favor de um querer, muito ímpar. Esse querer é trazido para a sua prática discursiva uma vez que o sujeito do discurso que tomo como ponto de partida aqui, é o sujeito da AD que não está pronto, acabado. O sujeito do discurso (inconsciente e desejante) constitui-se no processo discursivo em que está inserido. Então, sua singularidade é resultante desse processo e de seus aspectos constitutivos de funcionamento para produção de sentidos, da articulação, dentro do acontecimento discursivo, da língua, da história e da ideologia. Podemos inferir que a singularidade do sujeito discursivo é – como esse mesmo sujeito – um processo que não se acaba.

Esse sujeito do inconsciente, fundado pelo corte simbólico (efeito de linguagem), pelo Outro, que cindido desliza entre significantes, por estar no mundo em que a linguagem pré-existe a ele, é também um sujeito desejante: “(...) é sempre um sujeito *por vir*, é produção, da ordem do ficcional, eterna construção” (PACHECO, 1996, p. 61). Dessa forma não existem posições definitivas se o sujeito é construção permanente, está em um constante devir.

Ao sustentar que a singularidade é fruto de um processo discursivo, as marcas sujeitacionais são esses próprios funcionamentos que resultam em sentidos outros. Marcas de sujeito-autor que é uma forma-autor, uma forma outra de fazer funcionar um sentido, como um efeito da relação desse mesmo sujeito com a Ideologia.

Um fator altamente relevante no estabelecimento das regras do Discurso Acadêmico próprio do CAJ, é a pesquisa. Essa prática faz parte do tripé das

Universidades públicas, mas nem sempre as instituições de ensino a colocam como prioritária no processo de ensino e aprendizagem, bem como no de formação do professor de línguas.

No caso do CAJ, mais especificamente do Curso de Letras do CAJ, a pesquisa acontece há mais de uma década, confrontando com grupos de teóricos, de professores e de alunos que, de uma forma ou de outra trazem seu Imaginário para a Instituição e começam a refutar as ordens do discurso já estabelecidas.

Enquanto que, para outras instituições, a autoria se dá na tensão entre as práticas dos professores e as ordens de inserção naquele lugar, no CAJ a pesquisa é um fator a mais que se firma como uma política de ações que tem potencialmente a capacidade de levar à problematização das teorias vistas.

Acredito que o Curso de Letras do CAJ provoca as movimentações discursivas para que a autoria se constitua e se firme, pelo fato de promover um lugar para que se estabeleça possibilidades de modos de dizer. Esse aspecto nem sempre é discutido, tratado e sequer enfrentado de forma adequada e satisfatória, pelo menos do ponto de vista do aluno em formação em Letras, ou nos Cursos de Letras de uma forma geral.

Ao sustentar que o devir é sempre um por-vir, e que isso constitui os sentidos para a AD, creio que os sentidos não se colocam como acabados nem no final de uma monografia como as componentes do *corpus* desta pesquisa, nem em nenhum discurso que se estabeleça na Academia. E, finalmente, se sustentar a idéia de os sentidos serem deslocados, mesmo sob o jugo do Discurso Acadêmico, creio na relação que o sujeito faz com os seus Outros, em forma de processo que tem uma

marcha, uma produção própria, um andamento peculiar. E, em se tratando de processo de sujeito, todas essas conceituações se firmam.

E como em AD nada se finda, não seriam essas considerações que mereceriam um ponto final acadêmico. Prefiro as reticentes análises para que deixem espaço para a revelação e, por quê não, a velação de outros desejos, de outros discursos ...?

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro, RJ: Graal,1998.

ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Sp: E.P.U.1986.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas,SP: n 19, p. 25-42, jul/dez.1990.

____. **Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Ed.da Unicamp.1998.

____ **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre, RS: EDPUCRS, 2001.

BARTHES, Roland. O rumor da língua. São Paulo, SP: Brasiliense, 1988.

BAKHTIN, M.M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

CORACINI, Maria José. **Um fazer persuasivo: o discurso persuasivo da ciência**. São Paulo: Pontes, 1991.

CURSO DE LETRAS (Currículo, 1992). Universidade Federal de Goiás, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de Letras. Goiânia, GO. 1992.

FERREIRA, Maria Cristina L. Ferreira. **Análise de Discurso e Psicanálise: uma estranha intimidade**. Cadernos da APPOA, n131, p. 37-52, Instituto de Letras, Porto Alegre: UFRS, dez/2004.

FLORES, V. **Lingüística e Psicanálise** – princípios de uma Semântica da Enunciação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. São Paulo, SP: Forense Universitária, 1987.

____. **O que é um autor?** Tradução Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 3ª. ed. Porto: Veja, 1992.

____ **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 9ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

GREGOLIN, M. R.V. Recitações e mitos: a história na lente da Mídia. In: ____ **Filigranas do discurso: as vozes da história**. Araraquara, SP: FCL, UNESP, 2000.

____ **A autoria: entre a memória do dizer e seus deslocamentos**. [s. l.]: 2001. **Anais do Gel**. Marília/SP.

____ **Análise do Discurso: os sentidos e suas movências; Onde o autor é leitor todos os caminhos se bifurcam**. In: ____ **Análise do Discurso: entornos do sentido**. Araraquara, SP: FCL, UNESP, 2001.

____. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, M.R. & BARONAS, R. L. (Orgs) **Análise do Discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos, SP: Claraluz, 2001.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita:** língua, sujeito e discurso. Campinas, SP: Ed. Unicamp. 1992.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, 2004.

LACAN, Jacques. **O Seminário.** Livro I. Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LEITE, Nina Virgínia de A. Sobre a Singularidade. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, SP: n 38, p. 39-50, jan/jun.2000.

ORLANDI, E. P **Interpretação:** Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

----- **Novas tendências em análise do discurso.** 3. ed. Tradução Freda Indurky
Campinas, SP: Pontes- Ed. da Unicamp, 1997.

-----a. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

----- b. **Discurso e leitura.** São Paulo, SP: Cortez, 1999.

-----. **A linguagem e seu funcionamento:** As formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PACHECO, Olandina M. C. de Assis. *Sujeito e singularidade: ensaio sobre a construção da diferença.* Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1996.

PÊCHEUX, M. **O Discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1983.

-----. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas,SP: Editora ad Unicamp, 1995.

RIOLFI, Cláudia R. **O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação do professor de língua materna**. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

------. A singularidade da pesquisa universitária em letra(s):questão e tarnsmissão. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas,SP:n 38, p. 85-100, jan/jun.2000.

SANTOS, João Bôsko C. dos: **Por uma teoria do Discurso Universitário Institucional**. Tese (Doutorado em Lingüística) – Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. Trad. A. Chelini et al. São Paulo, SP: Cultrix, 1974.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise de Discurso e Psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. Porto Alegre, RS:EDIPUCRS, 2000.