Educação & Fronteiras

DOI:Sob responsabilidade da E&F

LETRAMENTO E AUTORIA EM TEXTOS DO PROGRAMA EDUCAR PARA VENCER (BAHIA)

LITERACIDAD Y AUTORÍA EN TEXTOS DEL PROGRAMA EDUCAR PARA VENCER (BAHIA)

LITERACY AND AUTHORSHIP IN TEXTS FROM THE 'EDUCAR PARA VENCER' CONTEST IN BAHIA STATE, BRAZIL

Maria Clara Trancoso SILVA[1]
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-5034-9171

Anderson de Carvalho PEREIRA[2]
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1485-0095

RESUMO: Este artigo debate a posição de autoria a partir da análise de um corpus formado por textos selecionados no âmbito do Programa Educar para Vencer do Governo do Estado da Bahia. Os textos foram publicados em um livro fascículo denominado "Bahia escreve". O objetivo é investigar a posição de autoria e sua relação com a cooptação de paráfrases do discurso pedagógico. Do ponto de vista teórico e metodológico, a seleção seguiu o critério de uma leitura pela qual foi notada a possibilidade de debater o conceito de posição de autoria. Este conceito é central na abordagem de letramento de Tfouni e colaboradores. Embora a relação entre sujeito e linguagem seja marcada pela opacidade, o discurso da escrita fornece a ilusão de transparência e completude do dizer; deste podem emergir posições de autoria. O artigo conclui que as cadeias parafrásticas detectadas nos textos analisados mostram que não tem sido aberto, na escolarização, espaços para sujeito-aluno deslocar a posição de copista.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Autoria. Práticas de escrita. Práticas de ensino de escrita. Concurso de escrita.

RESUMEN: Este artículo analiza la posición de la autoría a partir del corpus de textos seleccionados en el marco del programa «Educar para Ganar» del Gobierno del Estado de Bahía. Los textos se publicaron en el volumen Bahía escribe. El objetivo es investigar sobre la posición de la autoría y su relación con la cooptación de paráfrasis del discurso pedagógico. Desde una perspectiva teórica y metodológica, la selección de los textos se basó en una lectura que destacaba la posibilidad de debatir sobre el concepto de autoría. Este concepto es central en el enfoque de Tfouni y sus colegas sobre la literacidad. Aunque la relación entre sujeto y lengua está marcada por la opacidad, el discurso escrito proporciona una ilusión de transparencia y completitud, de la que pueden surgir las posiciones de autor. El artículo concluye que las cadenas parafrásticas detectadas en los textos analizados demuestran que el sistema educativo no ha proporcionado oportunidades para que el estudiante cambie su posición de copista.

PALABRAS CLAVE: Literacidad. Autoría. Literacidad. Prácticas de escritura. Prácticas de enseñanza de la escritura. Concurso de escritura.

ABSTRACT: This article discusses the position of authorship, based on an analysis of a composite corpus selected for the Bahia State Government's "Educate to Win" Program. The texts were published in a volume entitled "Bahia writes". The aim is to examine the role of authorship and how it relates to the adoption of phrases from pedagogical discourse. From a theoretical and methodological perspective, the texts were selected based on the criterion that they could be used to debate the concept of authorship. This concept is central to the approach

[1] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq.

[2] Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

(cc) BY-NC-SA

of Tfouni and their collaborators in literacy field studies. Although the relationship between subject and language is characterised by opacity, the discourse of writing creates an illusion of transparency and completeness of discourse; from which authorial positions can emerge. The article concludes that the paraphrastic chains detected in the analysed texts show that schooling has not create opportunities for students to move beyond the role of copyist.

KEYWORDS: Literacy. Authorship. Writing practices. Writing teaching practices. Writing contest.

Introdução

As instituições escolares, funcionam como um legítimo exemplo de poder, já que são instituídas pelo Estado para a manutenção e fortalecimento do sistema educacional, cujo resultado privilegia certa padronização de postura. Essa inserção faz parte de uma submissão de alcance mais amplo e complexo do sujeito à estrutura simbólica. Os dispositivos de autoridade, as relações de alteridade, as possibilidades de ocupar uma posição diante do Outro passam pelo padrão escolar de tratamento das práticas letradas.

Embora a escolarização aparentemente lide com a fala e a escrita de forma espontânea, a submissão do sujeito ao simbólico indica que o campo de possibilidades de dizer e o controle da interpretação dependem da interlocução, do acesso aos dizeres disponíveis, e aos mecanismos de ensino da escrita, por meio, invariavelmente, de regras gramaticais, normativas, metas, etc.

A perspectiva psicanalítica tem um modo de explicar como o sujeito do inconsciente encontra sua direção na linguagem e se refere ao outro por meio dela. Elucidamos, também, que o sujeito do qual falamos é um ato do dizer, um lugar sujeito, uma decorrência da conjuntura histórica, social e discursiva (Longo, 2006).

Este é o eixo da fundamentação teórica deste artigo, a noção lacaniana de sujeito. Por meio desta, debatemos de que forma a submissão do sujeito ao discurso da escrita – aquele que sustenta a ilusão de controle e de completude do dizer (Tfouni, 1997) – indicia relações de alteridade com o Discurso Pedagógico (doravante, DP), na linha proposta por Orlandi (2007).

A partir desta fundamentação teórica, a questão principal da pesquisa aqui apresentada é: a posição de autoria nos textos selecionados pelo Programa “Educar para Vencer”, organizado pela rede estadual de ensino do Estado da Bahia?

Para isto, apresentamos análise de textos escritos por alunos do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino do Estado da Bahia, tal como publicados no encarte intitulado

(cc) BY-NC-SA

“Bahia escreve” (Bahia, 2002). Ao tomarmos contato com estes textos, também elencamos objetivos mais específicos, a saber: estes textos são cooptados pelo discurso pedagógico, no sentido dado por Orlandi (2007)? Qual a relação entre os indícios de autoria e o conceito de fôrma-leitor (Tfouni; Pacífico, 2002)? Qual a relação entre indícios de autoria e o direito à interpretação (Silva e Pacífico, 2013)?

Até chegarmos à análise do *corpus* formado por quatro (4) destes textos, vamos explicar as noções de sujeito em Psicanálise; a relação entre letramento e autoria e, por fim, a relação com o discurso pedagógico.

O conceito de sujeito em Psicanálise

Para compreendermos o itinerário por meio do qual Tfouni (1997) articula sua abordagem de letramento com a questão da autoria, devemos revisitar algumas questões da releitura discursiva e psicanalítica sobre a relação entre sujeito e linguagem. Isto porque esta autora se apoia sobretudo nestes referenciais.

O sujeito do inconsciente, sobre o qual a Psicanálise opera (Elia, 2010), é o sujeito que emerge pela e na linguagem, “nada significamos para além da linguagem, mesmo quando esta é feita de gestos e silêncio” (Fontenelle, 2002, p. 19). O sujeito, portanto, é um efeito da linguagem, é preciso conhecer o campo da linguagem, para que seja possível compreender como o sujeito se constitui e também interpreta.

Elia (2010) explica que o sujeito não é inato, pois não “nasce” e não se “desenvolve” (Elia, 2010, p. 36), mas é constituído e determinado pela ordem simbólica. O sujeito da Psicanálise encontra seu caminho e se realiza por meio da linguagem, é através dela que ele – o sujeito – vai ter acesso à ordem simbólica, uma vez que “[...] o sujeito do inconsciente é um efeito do significante, está submetido aos significantes que lhe sucedem” (Longo, 2006, p. 48).

Na perspectiva lacaniana, tal como comentado por Ferreira-Lemos (2011, p. 96): “[...] Lacan inverte o S, algoritmo da linguística [...] Propondo assim, a relação significante/significado, justificado pelo fato de que existe uma primazia do significante”. Por isso, o significante determinará a existência do sujeito em meio a fala e o guiará em direção ao Outro, em um itinerário em que “[...] a fundação do sujeito se dá a partir de um significante sem qualquer sentido (S^1) e um significante que pretende ter sentido (S^2)” (Longo, 2006, p. 55). Em suma, as autoras mostram a submissão do sujeito, que emerge entre significantes que

(cc) BY-NC-SA

retroagem em encadeamento, a chamada cadeia significante.

É necessário entender que por mais que o indivíduo não faça uso da função da fala, ele ainda sim estará inserido no campo da linguagem, por fazer parte de um mundo falante (Elia, 2010). É devido a essa abertura fornecida pela linguagem, que o sujeito do inconsciente vai conseguir encontrar o seu caminho, para poder se manifestar. Por conta disso, a perspectiva lacaniana relê a barra do algoritmo saussuriano e defende que o sujeito emerge entre significantes. A relação com o significado e com um universal apelo social da estrutura da língua, teorizado na óptica saussuriana, dá lugar ao modo singular pelo qual se simbolizam questões universais (nascimento, sexo, doença, morte). O sujeito está inscrito na estrutura simbólica que lhe permite ser submetido e significar a partir de relações entre parte e todo (ordem simbólica), entre semelhanças e unidades (ordem imaginária) para simbolizar o que é da ordem do impossível de controlar por conta das contingências que lhe escapam (ordem do real).

Por isso o ser falante está submetido às leis estruturais da cadeia significante e à falta, que alimenta a cadeia, pois é por conta das lacunas do dizer que o sujeito se insere no simbólico e se manifesta em meio a sua fala e a sua busca no outro, realizando o desejo insatisfatório do inconsciente (Longo, 2006; Elia, 2010).

A Análise de Discurso elaborada e aplicada por Pêcheux (1988), por sua vez, trata se de uma reflexão sobre a eficácia do imaginário e sua relação com a base material do sentido. Para isto, sua releitura do materialismo althusseriano se ancora na noção de sujeito lacaniano. A evidência dos sentidos nas cadeias significantes, a evidência de dizer X para não dizer Y e a evidência de posição ocupada pelo sujeito do discurso, interpelado pelo inconsciente e pela ideologia.

Estes são pressupostos que aparecerão mais adiante para debatermos a posição de autoria em redações escolares escolhidas pelo Programa “Educar para Vencer”, promovido pelo governo do Estado da Bahia (Bahia, 2002). Para isto, trataremos um pouco mais sobre o conceito de sujeito e Análise do Discurso (doravante, AD); e entre letramento e autoria, nas próximas seções.

Os conceitos de sujeito e interpretação em análise de discurso

O conceito de sujeito é o que faz a intersecção entre Psicanálise lacaniana e AD, posto que a releitura pecheutiana da interpelação do indivíduo em sujeito coloca esta noção

(cc) BY-NC-SA

como eixo da AD. Por esta noção, "[..] podemos discernir de que modo *o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico* estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar *como o processo do Significante na interpelação e na identificação* [...]" (Pêcheux, 1993, p. 133/134).

Embora também circule em outros lugares de instituição da língua, o discurso pedagógico (DP) interpela os dizeres instituídos pela escolarização (falas, aulas, textos) de modo a fornecer a ilusão de que se originam ali. Outra marca é o apagamento dos referentes utilizados, marcados pela alteridade com o grande Outro no sentido lacaniano da constituição do inconsciente pelo discurso do Outro, de modo que o lugar de disputa pelo objeto do sentido é controlado por um agente que acessaria de forma mais transparente a linguagem; e que o faria de forma auto-referente, sem a necessidade de mencionar, citar, referenciar outrem (Orlandi, 1987).

No espaço escolar, invariavelmente, o professor ocupa um lugar sujeito a demandar a escrita de um texto, e apresenta o objeto de sentido, por meio de um tema. O aluno fica sujeito a escrever para este interlocutor, apagando a polissemia (os vários sentidos possíveis de atribuição deste objeto, comumente chamado de diferentes pontos de vista) e entrega ao professor paráfrases sobrepostas. Este assujeitamento de ambas as posições forma uma espécie de conluio interpelado ideologicamente (ambos não se dão conta), de modo que o sujeito-aluno fala a partir de uma posição de quase total assujeitamento.

É comum esta supremacia da interlocução para um sujeito-professor ideal. Pacífico (2012) a notou em redações de universitários recém ingressos e a relaciona com uma fôrma-leitor que os assujeita. Por vezes, a prática docente fica no lugar de "[...] quando encontramos a pergunta o que o autor quis dizer. Temos, aqui, uma ancoragem do discurso pedagógico no discurso autoritário, limitando as possibilidades de múltiplas leituras e do jogo de sentidos" (Souza; Pacífico, 2011, p. 75).

Uma saída é a posição de autoria pela qual o sujeito em parte contorna este assujeitamento, mas não propriamente apresentando um *script* de diferentes pontos de vista. Não é prescritivo, como ocorre no DP. Decorre de manobras pela polissemia, de efeitos de sentido que lidam com o imprevisto na linguagem. No caso do *corpus* analisado, temos contos criados pelos sujeitos-alunos, mas cooptados pelo formato de redação escolar, cooptados pelo DP. Trata-se de textos narrativos como veremos.

Portanto, existe uma predominância de sentido autoritário no ato pedagógico que

(cc) BY-NC-SA

influencia na forma de interpretação dos sujeitos educandos, essa submissão da escrita e da atividade interpretativa para com o papel sugestivo e dominador do currículo, por vezes, pode influenciar de forma indireta se aquele sujeito ocupará a fôrma-leitor/autor ou a função-leitor/autor (Pacífico, 2012).

O sujeito-aluno, produtor de um conto para o "Educar para vencer", está assujeitado a este lugar. Os significantes por ele mobilizados estão entre a interpelação e a identificação, para parafrasear a citação inicial desta seção. A interpelação o submete ao processo de identificação que ratifica este assujeitamento, mas que também deixa escapar marcas de contorno e refúgio, podem ser vistos como indícios de autoria, no sentido dado por Tfouni e Pacífico (2002, p. 141):

> Interpretar é compreender que a ideologia faz parecer naturais determinados sentidos e não outros e, quando o leitor chega à interpretação ele assume o que denominamos função-leitor. Ao assumir a função-leitor, o sujeito não repete os sentidos instituídos como dominantes e, sim, procura investigar como se dá, num dado momento sócio-histórico, o funcionamento discursivo, que é novo e único em cada texto. Por outro lado, a fôrma-leitor está relacionada à interdição do sujeito ao interdiscurso, o que eqüivale a dizer que o leitor não consegue se inserir no processo sócio-histórico de construção de sentidos e, por isso, ele tem a ilusão de que cada palavra tem um sentido único (Tfouni; Pacífico, 2002, p. 141).

Tratamos de um *corpus* formado por textos escolares designados como contos. Então são narrativas de ficção, em que notamos a contradição acima destacada: há passagens de lugar da fôrma-leitor e da função-leitor. Em meio a esta contradição, notamos alguns indícios de autoria. Por isso, explicamos anteriormente o conceito de sujeito. Tfouni (1997) toma este conceito como pressuposto para ensinar que a condição para a posição de autoria é a tomada de posição do sujeito do discurso, seu lugar de intérprete.

Letramento e autoria

Tfouni (1997, p. 09) aponta a alfabetização como uma aquisição individual que explora as habilidades específicas para leitura e escrita. Todavia, o letramento está focalizado nos aspectos "sócio históricos da aquisição da escrita" (Tfouni, 1997, p. 09). O letramento, nesse sentido, é um lugar paradigmático que busca estudar e descrever a sociedade a partir do momento em que esta adota um sistema de escrita, seja restrito ou generalizado.

Nesta abordagem, também se considera que há características do discurso escrito no

(cc) BY-NC-SA

discurso oral e vice-versa, pois "essa interpenetração entre as duas modalidades inclui, portanto, entre os letrados, também os não-alfabetizados, e aquelas pessoas que são alfabetizadas, mas têm um baixo grau de escolaridade" (Tfouni, 1997, p. 42).

A partir desta consideração de que toda produção oral ou escrita se situa em uma sociedade letrada, a qual faz uso generalizado do código escrito, é preciso situar que os textos aqui analisados foram produzidos por escolares do Ensino Fundamental. Por isso, autores como Abaurre (2011) e Belintane (2013) contribuíram para situarmos algumas questões específicas do universo escolar, tal como aparece neste *corpus* de análise.

Os sujeitos-crianças são capazes de produção espontânea (escrita e oral) e é necessário que essa espontaneidade faça parte da incorporação gradual do sistema linguístico (Abaurre, 2011). Encontramos nesse momento de aquisição da escrita uma situação conflitante tanto para os indivíduos educadores quanto para os educandos, assujeitados pelo discurso pedagógico ao mesmo tempo que intérpretes dos enunciados.

Belintane (2013), por sua vez, defende que o trânsito entre oralidade e escrita que constitui a sociedade letrada (Tfouni, 1997) somente acessa a subjetividade na escolarização caso abra espaço para lidar com uma estética da linguagem, que inclua brincadeiras triviais, experiências as mais diversas com rimas, contação de histórias de ficção de modo a ressignificar a corporalidade (neologismo por meio do qual o pesquisador une a perspectiva lacaniana do imaginário do corpo, entre escrita e oralidade) e assim propiciar um lugar para o sujeito.

Souza e Pacífico (2011), por sua vez, debatem a relação entre interpretação e a autoria do ponto de vista do acesso aos arquivos como abertura necessária para que o sujeito possa se posicionar como autor de seu dizer, sendo marcado pelo intradiscurso e interdiscurso. As autoras se fundamentam na perspectiva de Tfouni (1997) sobre o sujeito dividido entre lidar com dizeres anteriores (interdiscurso) e o controle do fio do dizer (intradiscurso), um dilema entre ambos os eixos sem os quais não se instala a autoria.

Com base nisso e nos direcionando para as análises dos fragmentos textuais, a análise não deixou de considerar formulações do imaginário comum, como: o que caracteriza um texto como um "bom texto"? Afinal, trata-se de um concurso que considerou este apontamento. Todavia, reformulamos esta questão a partir do referencial teórico, a saber: o que são os traços de autoria? De que forma é possível reconhecer ou vislumbrar o sujeito-autor em um texto selecionado pelo "Bahia escreve" do Programa "Educar para

(cc) BY-NC-SA

Vencer" (Bahia, 2002)?

Lembramos que o autor é uma posição discursiva que busca constantemente no percurso de sua escrita organizar os significantes com fluência para que o sujeito, aquele que emerge em meio a cadeia de significantes, possa se manifestar através das entrelinhas do discurso.

Compreender tais posições que o sujeito pode assumir ao buscar se manifestar em meio a cadeia de significantes é de extrema importância para a prática da Análise de Discurso. Certamente, não se pode definir o sujeito discursivo e encaixá-lo em uma forma, fazer isso é castrar a diversidade de manifestações que o mesmo realiza dentro do campo da linguagem.

Formação do *corpus* de análise

A Psicanálise e a AD ao lidarem com o debate sobre interpretação permitem desconfiar seja do assujeitamento decorrente da escolarização e de Programas como o "Educar para vencer", quanto da crença e da tomada de juízo de que se trata de contos que indicam que os alunos superaram defasagens com a escrita, como se promete no prefácio do livro "Bahia escreve" (Bahia, 2002).

Afinal, "[...] se há o que interpretar é porque há uma dissimetria própria à linguagem, porque paira sobre a linguagem uma desconfiança" (Fontenelle, 2002, p.13); a isto se acrescenta que Psicanálise e AD, ao se filiarem ao paradigma indiciário (Tfouni; Pereira, 2018) ratificam a postura de Ginzburg (1989) de que não se deve tomar partido prévio, mas desconfiar e investigar quaisquer indícios, mesmo os que aparentam irrelevância.

Os textos analisados estão enquadrados em um lugar discursivo mais amplo em termos de redes de sentido. O Programa "Educar para vencer" foi executado no período entre os anos 2000 e 2005 e configurou a principal Política Pública Educacional do Estado da Bahia daquele período. Mais especificamente, o foco no "Projeto de Regularização do Fluxo Escolar" tal como operado pela Fundação Luís Eduardo Magalhães comprova a entrada de interesses globais e do neoliberalismo na Educação em nível estadual (Silva, 2007).

Com certo viés empresarial, no Programa "Educar para Vencer" se nota um transbordamento de demandas mal trabalhadas nesta etapa do ciclo escolar que põe em xeque a eficácia do Programa no que se refere a tê-las deixado chegar, denunciando incoerências, ao Ensino Médio. O sentido de qualidade da educação operou pautado por concepções do senso comum e ficou restrito ao planejamento de ensino, e às aprovações no ciclo escolar (Leitão,

(cc) BY-NC-SA

2009).

Esta pesquisa teve início com o encontro inesperado que tivemos com o encarte (fascículo), publicado em forma de livro, intitulado "Bahia escreve: alunos do projeto de regularização do fluxo escolar de 1ª. a 8ª. série (Bahia, 2002)", publicado em 2002. No prefácio é informado que os textos ali apresentados foram escolhidos em meio a uma participação de 280 municípios envolvidos no projeto. Não estão claros os critérios de escolha, mas na contracapa do livro é informado que o livro divulga os 50 alunos que produziram os melhores textos do Projeto. O texto do prefácio é sintético, enaltece algumas transformações que teriam ocorrido na postura dos professores, e na ressignificação de sua trajetória profissional. Não foi nosso objetivo avaliar este ponto.

Na linha do axioma lacaniano "Eu não procuro, acho!" (Fontenelle, 2002, p. 53), tal como recuperado da fala do pintor espanhol Pablo Picasso, o encontro desta materialidade textual nos permitiu abrir possibilidade de analisar alguns dos textos conforme o conceito de autoria debatido por Tfouni (1997).

Para analisar a posição de autoria, devemos retornar ao aporte teórico que estabelece que o lugar do sujeito na cadeia significante emerge de um corte, cuja complexidade toca a própria profundidade da delimitação do significante, do qual aparecem pistas, indícios. Por conta disso, Tfouni (1997) propõe analisar a posição de autoria a partir da análise de fragmentos, restos, pistas, indícios, sinais, conforme o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989) e pelos quais o sujeito, no nível do imaginário, opera efeitos de retroação e de contenção da deriva (Tfouni, 2005), ao emergir pelo discurso da escrita, aquele que lhe confere ilusão de completude.

O *corpus* aqui analisado é composto de quatro (4) textos transcritos integralmente do livro "Bahia escreve (Bahia, 2002)" e foram escolhidos porque este artigo divulga pesquisa anterior que teve por objetivo mais amplo debater e abrir espaço formativo para o trabalho com o conceito de autoria de Tfouni (1997, 2005). Não se tratou de escolher o texto que tem ou não teria autoria.

No livro de veiculação destes textos do Programa "Educar para Vencer" há um total de 32 textos elaborados por estudantes de 1º a 4º série (atual 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental). Estes textos foram selecionados como textos exemplares pelo concurso estadual "Bahia escreve", realizado no ano 2000 - 2002. Do ponto de vista teórico e metodológico, a seleção seguiu o critério de uma leitura dos textos publicados no encarte do

(cc) BY-NC-SA

Programa “Educar para Vencer”, pela qual foi notada a possibilidade de debater o conceito de posição de autoria; sobretudo, por se tratar de pesquisa de iniciação científica em que um dos pilares é o conhecimento e aplicação de um referencial teórico.

Neste paradigma não há contabilidade de presença ou ausência de posição de autoria, tal como uma contabilidade de supostos “acertos” ou “erros”. Foram escolhidos textos, todavia, que proporcionam uma mudança de prisma a cada retorno à teoria propiciado pela análise.

Isto porque:

> A Análise de Discurso – quer se a considere como um dispositivo de análise ou como a instauração de novos gestos de leitura – se apresenta com efeito como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre sua teoria e sua prática de análise. E isto compreendendo-se o entremeio seja no campo das disciplinas, no da desconstrução, ou mais precisamente no contato do histórico com o linguístico, que constitui a materialidade específica do discurso (Orlandi, 2007, p. 08).

A prática do analista (pesquisador) está interpelada pela interpretação, que engloba uma fundamentação discursiva, configurando com um ato que considera a ideologia como um fator que interfere na construção de sentidos (Orlandi, 2007).

Análise do *corpus*

Segue a análise dos textos selecionados. As produções textuais intituladas “O velho João”, “Sertanejo”, “O porquinho da vila” e “Vencer”, foram consideradas relevantes para debater os diversos aspectos da relação entre letramento, interpretação e autoria.

Não foi a intenção eleger qual texto é o “melhor” ou “pior” ou se deveria ter sido selecionado ou não pelo concurso. Mas, sim, compreender a relação entre teoria e análise, em um movimento de espiral, de retorno entre teoria em alteridade com a análise.

Texto 01: O Velho João

(cc) BY-NC-SA

O Velho João de vez em quando batia no engenho. E era um acontecimento para a meninada. Ele vivia de contar histórias de Trancoso. Pequenino e todo engalhado, tão leve que uma ventania poderia carrega-lo, andava léguas e léguas a pé, como uma edição viva das mil e uma noites. Que talento ele possuía para contar as suas histórias, com um jeito admirável de falar em nome de todos os personagens! Sem nem um dente na boca e com uma voz que dava todos os tons às palavras.

As suas histórias para mim valiam tudo. Ele também sabia escolher seu auditório, não gostava de contar para o primo Silvino, porque ele se punha a tagarelar no meio das narrativas. Eu calava, quieto, diante dele. Para este seu ouvinte, o Velho João não conhecia o cansaço.

Fonte: "Bahia escreve (Bahia, 2002)".

No texto quando o sujeito-narrador indica "Ele vivia de contar histórias de Trancoso", dois aspectos podem ser destacados, o primeiro é a retomada, a busca do sujeito de manter-se no controle dos sentidos, o "ele" muitas vezes mencionado no texto faz com que o leitor não esqueça de quem o texto está falando, "O Velho João".

Outro aspecto marcante é a expressão regional "histórias de Trancoso" que remete a ideia de histórias inventadas (contos) e já bem conhecidas da tradição oral (Pereira, 2009). Esta fórmula enunciativa opera de forma a controlar a deriva dos sentidos e tem uma marca de singularidade, pois o sujeito-narrador se dá conta de como mobilizar este lugar do arquivo para se posicionar como intérprete dos enunciados. Outro ponto a ser destacado é que a interpenetração, tal como ensina Tfouni (1997) de vozes do discurso da oralidade cooptadas pelo controle da interpretação pelo discurso da escrita.

Em seguida temos no fechamento do texto, o dizer: "o Velho João não conhecia cansaço". E que apresenta uma característica de autoria interessante para nossa análise, configurando uma abertura de interpretação ambígua que pode se referir ao fato de João ser um "velho" que andava "léguas e léguas a pé" e mesmo assim não se cansar, como também não se cansar de narrar suas histórias para o mesmo público. Ainda no último parágrafo o aluno descreve "Eu calava, quieto, diante dele.", o que nos remete ao "[...] afloramento da subjetividade, principalmente através do uso da primeira pessoa do singular, "eu"" (Tfouni; Pereira, 2009, p. 74); como se o sujeito pudesse "olhar de fora", de forma deslocada o fio do dizer.

Essa inserção do sujeito no texto que inicia dizendo "O velho João de vez em quando batia no engenho" remete ainda, de forma alusiva na memória discursiva (Pêcheux, 1999) ao

(cc) BY-NC-SA

“engenho” ao trabalho braçal escravizado nas propriedades de moagem de cana no período do Brasil Colônia e Império.

Vejamos, adiante o texto 2:

Texto 02: Sertanejo

> Anda com seu jeito ignorante e simples, ainda que lhe falte comida na panela, água no pote. Ainda que more em um lugar tão seco que até as lágrimas lhe faltem, não falta dignidade. Vivendo sempre à espera de tentar mais uma vez.
>
> O sorriso puro, preocupado com o leite da criança, a lenha no fogão, a água no pote, com um feijão que sempre falta, deixando um espaço vazio na panela, no peito e no estômago do humilde sertanejo.
>
> De pé no chão, de corpo nu, mas de lábios abertos, sorrindo sempre, talvez por ter apenas para oferecer.
>
> Sertanejo, homem de cara feia, de voz firme, mãos grossas, de olhar triste, mas de olhar tocante que nos faz sentir profundamente a intensidade do seu sofrimento.
>
> Cada vez que ouço a chuva no telhado, ouço o sorriso do sertanejo, cada vez que vejo o relâmpago lá longe, é o sertanejo com o coração palpitando de tanta alegria e com a esperança que a chuva chegue no seu pedaço de chão, espalhando verde e trazendo alegria para o coração.

Fonte: “Bahia escreve (Bahia, 2002)”.

No texto “Sertanejo”, encontramos uma construção com fluxo narrativo. O texto inicia com o anúncio: “anda com seu jeito ignorante e simples, ainda que lhe falte comida na panela, água no pote”. Apesar do título demarcar que é a história de um “sertanejo”, o sujeito encontrou um meio de se movimentar na cadeia significante, iniciando o texto com um efeito de expectativa, talvez, para alguns de suspense. Afinal, quem anda de forma ignorante? Por que o seu jeito é ignorante e simples? Qual o período histórico ocorre esse caminhar?

Tfouni (1997, p. 55) considera que o autor “é aquele que estrutura ativamente o texto, procurando produzir no leitor alguns efeitos de sentido”. Ou seja, a função-autor organiza a fluidez dos significantes de forma que ao serem escritos, a leitura do discurso permite uma diversidade de possibilidades de interpretação, causando efeitos diversos ao leitor, este leitor que estará ocupando a função discursiva (Pacífico, 2012).

Adiante, o texto apresenta “sertanejo, homem de cara feia, de voz firme”, encontramos aqui, uma retomada, uma tentativa de controle da dispersão por meio de elementos anafóricos. E dar continuidade de forma descritiva sobre o que ou como é ser um “sertanejo”. Há também um efeito de legibilidade da memória discursiva (Pêcheux, 1999)

(cc) BY-NC-SA

sobre o que seria uma imagem de sertanejo.

É possível deduzir que o fragmento textual é carregado de períodos emendados, possivelmente essa impressão deriva da ausência de elementos conectivos, o que resulta em uma justaposição de períodos. Em livros didáticos de Língua Portuguesa encontramos construções narrativas similares. Temos neste ponto uma interpelação do discurso pedagógico, prescritivista e que coloca o sujeito em uma posição de copista. Outra interpretação possível é a reprodução de enunciados justapostos, tal como muitas vezes demandado pelo livro didático.

É válido ressaltar, que os períodos das orações fazem memória aos textos explicativos de livros didáticos. Mesmo interpelado pelo DP, no excerto "Ainda que more em um lugar tão seco que até as lágrimas lhe faltem, não falta dignidade. Vivendo sempre à espera de tentar mais uma vez". Há um indício de polissemia entre a imagem dominante do "sertanejo" e o que porta de valor social, mas não é explicitado em seu rosto. O sujeito-narrador sinaliza que há sentidos em disputa no plano das formações imaginárias (expectativas sobre o que seria "um sertanejo"), mas não as problematiza.

Interpelados pelo discurso pedagógico (Orlandi, 1987), textos como esse ao serem trabalhados em sala de aula, por vezes, não são levados à problematização da polissemia dos sentidos por meio de questões tais como: "Quem possui uma cara feia e mãos grossas?", "Sobre quem é a história, para além da descrição da superficialidade linguística?"

É um fragmento textual saturado de genéricos, "o sertanejo é de tal forma", "caminha de determinada maneira". O conhecimento sobre essa figura é fechado e não permite outras perspectivas sobre o objeto de sentido em disputa. Temos, portanto, vários efeitos clichês, que colocam o sujeito, que colocado em uma "fôrma-leitor" (expressão Pacífico, 2012) não a desloca para uma posição de autor.

(cc) BY-NC-SA

Texto 03: O Porquinho da Vila

Uma vez, um porquinho apareceu na vila em que eu morava. Com passar dos dias, as pessoas que moravam na vila se apegaram muito ao porquinho. Quando foi um dia, a minha mãe disse:

- Vamos nos reunir para darmos um nome ao porquinho.

Resolveram colocar o nome de Batozinho, porque ele era bem bonitinho, fofinho e bem charmoso. Ele era pretinho e bem cheirozinho. Certo dia, chegou um homem e perguntou:

- Vocês viram um porquinho por aqui?

Respondi:

Eu não. Nesse momento, minha mãe chegou da roça e ficou conversando com ele; eu fui esconder o Batozinho na casa da avó. O homem foi embora e ficamos com o Batozinho até que um dia chegou um homem da Vigilância Sanitária e disse que nós não podíamos ficar criando um porquinho dentro de casa. Minha mãe então resolveu vender Batozinho para um senhor que criava porcos.

Eu chorei muito. Depois desse dia, eu nunca mais vi Batozinho.

Fonte: "Bahia escreve (Bahia, 2002)".

O texto 03 inicia com uma marca inicial em seu título "O porquinho da Vila", que nos faz questionar "qual vila?". Claramente, a história não é sobre qualquer porco, mas sim, de um porco da vila, porém qual a definição de vila para esse sujeito? Entretanto, no decorrer dos parágrafos, a produção textual é uma justaposição de paráfrases.

Em "uma vez, um porquinho apareceu na vila [...] resolveram colocar o nome de Batozinho". Notamos a ausência de suspense, o narrador não possibilita ao sujeito criar e ao mesmo tempo retroagir com o "já dito", por meio do controle da deriva.

Trata-se de um texto marcado por genéricos discursivos. O texto apresenta inicialmente uma cena: "um dia chegou um homem da Vigilância Sanitária e disse que nós não poderíamos ficar criando um porquinho dentro de casa".

Não é convencional criar porcos em casa, portanto, a mãe do personagem ter vendido o porco para um senhor que criava porcos é algo óbvio. O sujeito, portanto, não estranha o sentido e o direciona para um efeito surpresa, não lida com os imprevistos da significação e desloca a escuta do leitor para este outro lugar.

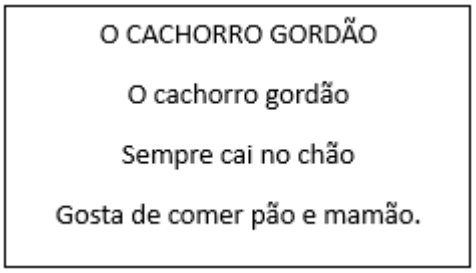
A história "O Porquinho da Vila" também é cooptada pelo discurso pedagógico; há uma saturação do "já dito", na forma de paráfrases, que nos leva a indagar sobre o lugar da subjetividade e a quase ausência de integração de elementos da experiência vivida compartilhada. É este compartilhamento pelo qual pode emergir o discurso narrativo pelo

(cc) BY-NC-SA

qual indicam-se indícios de singularidade e de autoria.

Assim como, o texto 02 e os demais textos, notamos a influência do discurso pedagógico. O texto apresentado até tem início, um pequeno desenvolvimento e uma conclusão, mas que parece já esperada.

Faz-se possível fazer uma analogia com um texto "cartilhado", ou seja, formato textual ainda muito comum no livro didático, utilizado em sala de aula para apreensão do código alfabético, da sintaxe, do dígrafo, que atualmente circula inclusive em ambiente virtual; é o caso do fragmento a seguir, extraído do *site Meus trabalhos pedagógicos,* com o objetivo de fornecer uma exemplificação mais transparente:


O CACHORRO GORDÃO

O cachorro gordão

Sempre cai no chão

Gosta de comer pão e mamão.

Fonte: "MEUS TRABALHOS PEDAGÓGICOS: Atividades de interpretação de texto – meu cachorro gordão" (2004).

Em ambos os textos – aquele utilizado para análise e o texto cartilha para comparativo– o sujeito do discurso é apagado, ele não se insere no processo sócio-histórico dos sentidos, o que explica a ilusão de que cada palavra possui um único significado. Ao ler "o leitor só considera o intradiscurso e assume, desse modo, o que chamamos à fôrma-leitor" (Tfouni; Pacífico, 2002). A este respeito apresentamos o último texto do "Bahia escreve" que faz parte do nosso *corpus*:

Rev. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 15, n. 01, e024043, 2025. e-ISSN:2237-258X
(cc) BY-NC-SA

Texto 04: Vencer

Era uma vez um menino que estava preocupado, porque estava com notas baixas; então, ele se inscreveu no Projeto, e descobriu que iria conseguir passar e ganhar prêmio. Ele ficou muito feliz e agradeceu.

- Obrigado, meu Deus, por ter me dado a oportunidade de vencer mais uma vez. Este Projeto é o maior presente que Deus me deu. Ele disse para a mãe:

- Mamãe, eu tenho trabalho de casa.

- Nossa, filho, como você está feliz!

- É porque eu estou no Projeto. Eu vou vencer, e vou me formar logo, porque eu posso ser alguém na vida.

- Isso, é assim que se fala, você só é um pouco desinteressado. Vamos melhorar um pouco e vamos acelerar mais.

Fonte: "Bahia escreve (Bahia, 2002)".

A função do genérico discursivo, de forma análoga à premissa maior do silogismo é a ferramenta para a formalização de uma estrutura científica e também de uma experiência vivida (Tfouni, 1997). No texto "Vencer", todavia, nota-se que o sujeito-estudante elenca frases justapostas com efeitos clichês, sem conectivos que antecipem ou retomem o eixo argumentativo. Temos "presente que Deus me deu" e "eu vou vencer" como excertos que ratificam esta sobreposição de enunciados com o sentido dominante de que "basta querer para conseguir algo" e que apagam a possibilidade do sujeito ocupar o lugar de intérprete, ou seja, de estranhar o sentido e problematizar estes sentidos dominantes.

Em se tratando de produções textuais do Ensino Fundamental, por um lado, poder-se-ia esperar textos atravessados pela ficção ou o rico universo da fantasia e dos jogos de linguagem (Belintane, 2013), mas notamos um sujeito refém de uma expectativa sobre "vencer" e os sentidos implícitos de "empreender" "dar conta de si", "ter sucesso", já desde o início dos anos 2000 tão reféns dos sentidos dominantes do neoliberalismo,

No excerto "eu vou vencer, e vou me formar logo, porque eu posso ser alguém na vida", encontramos aqui um genérico discursivo amplamente conhecido, a ideia ilusória de que para ser "alguém na vida" é necessário ter estudo, tirar boas notas, entrar em um projeto e vencer. Todavia, um ser que ainda não ingressou na escola não é um "alguém na vida"? Se ele não é um "alguém", quem ou o que ele é?

(cc) BY-NC-SA

Genéricos discursivos tem o poder de apagamento das:

> [...] marcas da enunciação, dando a ilusão da objetividade e da verdade completas: não importa quando, quem, nem onde ou para quem esse genérico se dirija; seu efeito de sentido é sempre exatamente o mesmo (ou seja, garantir que um fenômeno permaneça idêntico, quando se mudam as "variáveis" (Tfouni, 1997, p. 78).

E no dizer final "você só é um pouco desinteressado. Vamos melhorar um pouco e vamos acelerar mais". Não há retroação, é um texto em que suas orações são preenchidas de um sentido único, a onde o sujeito não se insere como função discursiva, as marcas vindas do intradiscurso, da ideologia dominante estão transparentes.

Tfouni e Paula (2008) mostram de que forma dizeres genéricos interpelados ideologicamente atuam como mecanismo de reprodução do assujeitamento na escolarização e não oferecem um lugar para o sujeito lidar com o desejo de saber.

Caminhando para a nossa conclusão, a análise realizada centrou-se na escrita de educandos de diversas partes da Bahia, que tiveram por meio de um concurso seus textos avaliados como bons. Não é do interesse desse trabalho de conclusão caracterizar o que é um texto "bom" e um texto "ruim" e, sim, investigar e apresentar indícios de autoria, de letramento, apesar da presença do discurso pedagógico autoritário que se apresenta por meio de paráfrases.

Silva e Pacífico (2013) explicam do tratamento da língua vindo da instituição escolar, ao sujeito é negado o "direito à interpretação", mesmo porque ao "se sustentar nos processos parafrásticos que a escola exerce um papel autoritário, por meio do qual ela não ouve sentidos estranhos aos seus, não trabalha com a polissemia" (Silva; Pacífico, 2013, p. 143).

Reconhecemos, a necessidade de destacar a narrativa "O Velho João" como a produção textual mais aproximada daquilo que compreendemos como indícios de autoria, por ser demarcado de um posicionamento subjetivo, ativo e letrado do sujeito-educando.

Considerações finais

É possível considerar que o texto "O velho João" indicia a autoria, uma vez que o sujeito lida com efeitos de sentido e faz uso da retroação. Todavia, o apontamento dos indícios de autoria não assegura uma posição marcada do sujeito-autor, por se tratar de produções que

(cc) BY-NC-SA

têm como pilar sustentador as paráfrases do Discurso Pedagógico.

Podemos concluir que, de modo geral, há uma profusão dispersa de formas parafrásticas, cooptadas pelo livro didático e pela fôrma-leitor, razão pela qual vemos mais uma vez um assujeitamento que não permite ao sujeito lidar com o desejo de saber e marcar posição.

Sabemos que o Projeto em questão denominou esses textos escolares de contos. Dentre o que pudemos notar com o prefácio do encarte analisado, não era o objetivo revelar grandes escritores, mesmo porque isto pode acontecer à revelia do formato escolar. Chamar os textos de contos, por outro lado, pode ter um efeito de espelhamento que valoriza o texto literário na escolarização. Deste ponto de vista, fica nosso reconhecimento ao esforço visível na publicação do “Bahia escreve" (Bahia, 2002), mas ratificamos que a formação de professores necessita de incorporar muitos dos debates das ciências da linguagem.

Neste artigo, procuramos demonstrar a relação entre letramento e autoria e problematizar de que modo, cadeias parafrásticas não tem aberto, na escolarização, espaços para sujeito-aluno deslocar a posição de copista. Atentarmo-nos para estas questões no cotidiano e no campo de formação de professores pode nos levar a um fortalecimento, na escola e fora dela, das bases para o prazer de lidar com a interpretação na/da linguagem e o direito à argumentação, como aponta Pacífico (2012).

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. **Verba Volant**, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/segundo/abaurre2.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. Governo do Estado. **Bahia escreve:** alunos do Projeto de Regularização do Fluxo escolar de 1ª. a 8ª. série. São Paulo: melhoramentos, 2002.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização:** uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 2010.

FERREIRA-LEMOS, PP. Sujeito na psicanálise: o ato de resposta à ordem social**.** In: SPINK, MJP. FIGUEIREDO, P., and BRASILINO, J., (orgs**). Psicologia social e personalidade**[online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; ABRAPSO, 2011.Disponível em: https://books.scielo.org/id/xg9wp/pdf/spink-9788579820571-08.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

(cc) BY-NC-SA

FONTENELE. L. **A interpretação**. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 2010.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais:** morfologia e História. São Paulo: cia das letras, 1989.

LEITÃO, L.S. **Banco Mundial na Bahia:** o projeto de regularização do fluxo escolar. 2009. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

LONGO, L. **Linguagem e Psicanálise**. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 2006.

MEUS TRABALHOS PEDAGÓGICOS. Atividades de interpretação de texto – meu cachorro gordão. 12/7/2004. Recuperado de: https://meustrabalhospedagogicos.blogspot.com/2014/07/atividades-de-interpretacao-de-texto-o.html. Acesso em: 15jul.2025.

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas, Pontes. 1987.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. – 5. ed., Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2007.

PACÍFICO, S.M.R. **Argumentação e autoria nas redações de universitários**. Curitiba: appris, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: edunicamp, 1993.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In.: ACHARD, P. et al (orgs.). **O papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-58.

PEREIRA, A.C. **Mito e autoria nas práticas letradas**. 2009. 332f. Tese (doutorado em Ciências: Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

SILVA, M.M.J. **Educar para vencer ou educar para vencidos? A mão visível do Banco Mundial na Educação da Bahia**. 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

SILVA, M. M.; PACÍFICO, S. M. R. Movimento interpretativo: o tecer da teia literária, entre arquivo e memória. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados – MS, v. 3, n. 8, p. 139 – 154, ma,/ago. 2013. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/3210 Acesso em: 15jul.2025.

SOUZA, J. C. de R.; PACÍFICO, S.M.R. Sujeito e autoria no contexto escolar: contribuições da Análise do Discurso. **Revista da SPAGESP**, v. 12, n. 2, 2011. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702011000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 15jul.2025.

TFOUNI, L.V. Letramento e autoria – uma proposta para contornar a dicotomia oral/escrita. **Revista da ANPOLL**. V.1, n.18, 2005, p. 127-141. Disponível em:https://doi.org/10.18309/anp.v1i18.443Acesso em: 15jul.2025.

(cc) BY-NC-SA

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo/SP: Cortez. 1997.

TFOUNI, L. V.; PACÍFICO, S. M. R. As possibilidades de construção do(s) sentido(s): da fôrma-leitor à função-leitor. **Revista Leitura, Discurso: História, Sujeito e Ideologia**: n. 30, dez. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.28998/2317-9945.200230.141-162Acesso em: 15jul.2025.

TFOUNI, L.V.; PAULA, F. S. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **RevBras Orient Prof**., v. 10, n,2, 2009, p. 117-127. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902009000200012 acesso em: 1 dez. 2025.

TFOUNI, L.V.; PEREIRA, A.C. Letramento e formas de resistência à economia escriturística, 2009. **Fórum Linguístico**. v.6, n.2, 2009, p. 67-79. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2009v6n2p67/12515 Acesso em: 15jul.2025.

TFOUNI, L.V.; PEREIRA, A.C. Análise indiciária: uma topologia das singularidades. In: TFOUNI, L.V. PEREIRA, A.C.; MILANEZ, N. (orgs.). **O paradigma indiciário e as modalidades de decifração das ciências humanas**, São Carlos: EdUfscar, 2018, p. 121-148.

Submetido em: 20/02/2025 Aprovado em: 31/03/2025

MARIA CLARA TRANCOSO SILVA
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq.
E-mail:mariaclaratrancosos@gmail.com

ANDERSON DE CARVALHO PEREIRA
Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.
E-mail:anderson.pereira@uesb.edu.br

(cc) BY-NC-SA