

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

DJENANE SICHIERI WAGNER CUNHA

**ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA E AUTORIA EM MEMORIAIS DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

**SÃO PAULO
2013**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

DJENANE SICHIERI WAGNER CUNHA

**ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA E AUTORIA EM MEMORIAIS DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Mercedes Fátima Canha Crescitelli.

SÃO PAULO

2013

Banca Examinadora

Poema da Eterna Presença

*Estou, nesta noite cálida, deliciadamente estendido sobre a relva,
de olhos postos no céu, e reparo, com alegria,
que as dimensões do infinito não me perturbam.
(O infinito! Essa incomensurável distância de meio metro que
vai desde o meu cérebro aos dedos com que escrevo!)*

*O que me perturba é que o todo possa caber na parte, que o
tridimensional caiba no dimensional, e não o esgote.
O que me perturba é que tudo caiba dentro de mim,
de mim, pobre de mim, que sou parte do todo.
E em mim continuaria a caber se me cortassem braços e
pernas porque eu não sou braço nem sou perna.*

*Se eu tivesse a memória das pedras
que logo entram em queda assim que se largam no espaço
sem que nunca nenhuma se tivesse esquecido de cair;
se eu tivesse a memória da luz que mal começa, na sua
origem, logo se propaga, sem que nenhuma se esquecesse de
propagar;
os meus olhos reviveriam os dinossaúrios que caminharam
sobre a Terra, os meus ouvidos lembrar-se-iam dos rugidos dos
oceanos que engoliram continentes, a minha pele lembrar-se-
ia da temperatura das geleiras que galgaram sobre a Terra.*

*Mas não esqueci tudo.
Guardei a memória da treva,
do medo espavorido do homem da caverna que me fazia
gritar quando era menino e me apagavam a luz;
guardei a memória da fome;
da fome de todos os bichos de todas as eras,
que me fez estender os lábios sófregos para mamar
quando cheguei ao mundo;
guardei a memória do amor,
dessa segunda fome de todos os bichos de todas as eras,
que me fez desejar a mulher do próximo e do distante;
guardei a memória do infinito,
daquele tempo sem tempo, origem de todos os tempos,
em que assistí, disperso, fragmentado, pulverizado,
à formação do Universo.*

*Tudo se passou defronte de partes de mim.
E aqui estou eu feito carne para o demonstrar,
porque os átomos da minha carne não foram fabricados de
propósito para mim.
Já cá estavam.
Estão.
E estarão.*

Antônio Gedeão

*Dedico este trabalho aos meus pais Maria Honória e
Luiz Roberto, pelo incentivo, pela ajuda e amizade de sempre;
e pelos exemplos de honestidade, conduta e retidão*

*Coroa dos velhos são os filhos dos filhos; e a glória dos filhos são seus pais.
Provérbios 17:6*

Agradeço a

Deus, por ter-me dado o discernimento necessário para escrever este trabalho;

Marcos, meu marido, pelo companheirismo de sempre;

Luna e Ian, meus filhos, pelas alegrias que me proporcionam;

Emanuel, meu irmão, e Janaina, minha cunhada, pela amizade e pelo incentivo;

Professora Doutora Mercedes Fátima Canha Crescitelli, minha orientadora, por me ajudar no encaminhamento deste trabalho;

todos os professores do Programa de Estudos de Pós-Graduação da PUC-SP, pelas produtivas aulas e profícuas reflexões;

Maria Carolina de Godoy, Sônia Pascolati, Michele Fanini, Anna Patrícia Zakem China e Juliana Aparecida Lavezo, amigas, professoras e pesquisadoras, pelo envio de materiais para consulta e pelas valiosas sugestões;

todos os alunos do curso de Pedagogia da Unesp/Univesp, por terem cedido os memoriais para análise;

todos os colegas orientadores de disciplina de outros polos que enviaram os memoriais dos professores de Língua Portuguesa, em especial Juliene Leiva Rosa e Francine Rodrigues;

coordenação geral do curso de Pedagogia da Unesp/Univesp, por autorizar a pesquisa e permitir a utilização dos materiais e trabalhos produzidos durante o curso;

CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, sem a qual este estudo não teria sido possível.

RESUMO

CUNHA, Djenane Sichieri Wagner. **ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA E AUTORIA EM MEMORIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2013.

O objetivo geral nesta pesquisa é colaborar para a ampliação do conhecimento acerca das produções autobiográficas de professores e da forma como pode ocorrer o processo de desenvolvimento da autoria nelas envolvido. A pesquisa justifica-se porque percebemos o quanto a escola, com seu discurso autoritário, impõe para o sujeito o sentido legitimado institucionalmente, e vemos na produção de memoriais uma oportunidade para que haja uma alteração nesse processo, ao permitir que ele escreva sobre si mesmo, responsabilize-se por sua escrita e seja ouvido. Analisamos, seguindo os princípios teóricos da análise de discurso dez memoriais produzidos por professores de língua portuguesa que estavam cursando, como segunda graduação, o curso de Pedagogia. Fizemos um incursão em pesquisas que conceituam a pós-modernidade e versam sobre a identidade e subjetividade para depois, na análise dos memoriais, traçar o perfil dos cursistas. Ponderamos, ainda, em nossa análise, o ponto de vista dos cursistas sobre a produção dos memoriais. Fundamentamo-nos em autores que abordam a noção de autoria para analisar também como ela se manifesta nas produções textuais dos cursistas; para isso, como metodologia de análise, elencamos algumas categorias que foram observadas em excertos retirados dos memoriais, com o intuito de compreender, por meio delas, o modo como o sujeito revela maturidade na escrita. Retomamos, na análise, os conceitos de deriva e dispersão e observamos em alguns trechos dos memoriais como eles se evidenciam. Como indícios de autoria a serem observados nos memoriais, selecionamos as categorias: escrita e recursos gramaticais, relação do sujeito com o próprio processo de escrita, reprodução de outras vozes, preocupação com o leitor, originalidade e adjetivos e advérbios. Os resultados observados denotam que os cursistas demonstraram possuir domínio sobre a escrita, responsabilizam-se por ela e ocupam, por conseguinte, a posição de autor. A escrita autobiográfica se apresenta, portanto, como um recurso a ser usado na formação de professores para oportunizar momentos de reflexão sobre a constituição identitária do professor e sua prática docente.

Palavras-chave: escrita autobiográfica, autoria, memorial.

ABSTRACT

CUNHA, Djenane Sichieri Wagner. **ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA E AUTORIA EM MEMORIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.** Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2013.

The general objective of this research is to contribute to the expansion of knowledge concerning teachers' autobiographical productions and how the process of authorship development involved in them happens. The research is justified because we realize how much the school, with its authoritative discourse, imposes upon the subject the meaning which is institutionally legitimized, and we see the production of memorials as an opportunity for change in this process, by allowing him to write about himself, takes responsibility for his writing and be heard. We analyzed, based on the theoretical principles of discourse analysis, ten memorials produced by Portuguese language teachers who were attending Pedagogy as a second undergraduate course. We made an incursion in researches that conceptualize postmodernism and deal with identity and subjectivity and later, in the memorials analysis, a profile outline of the participants. We also observed in our analysis the point of view of the course participants regarding the production of the memorials. We based our studies on authors who address the notion of authorship to also analyze how it is expressed in the course participants' textual productions. In the methodology adopted, we listed some categories that were observed in extracts taken from memorials, so that we could understand how the subject reveals maturity in his writing. In the analysis we retrieved the concepts of drift and dispersion observed in some sections of the memorials how they become evident. As evidence of authorship to be observed in the memorials, we selected the categories: writing and grammatical resources, the subject's relationship with his own writing process, reproduction of other voices, concern with the reader, originality and adjectives and adverbs. The results observed denote that the course participants have demonstrated the understanding of writing, take responsibility for their writing, and, therefore, take on the position of author. Autobiographical writing appears, therefore, as a resource to be used in teacher education providing moments for reflection concerning teachers' identity construction of and their teaching practice.

Keywords: autobiographical writing, authorship, memorial.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE FIGURAS	10
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
CAPÍTULO 1 PÓS-MODERNIDADE, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE	18
1.1 Pós-modernidade	20
1.2 Identidade.....	23
1.3 Subjetividade	29
1.3 Identidade e subjetividade docente	34
CAPÍTULO 2 ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA	37
2.1 Passado e presente da escrita autobiográfica.....	38
2.2 Autobiografia, memória e verdade.....	43
2.3 Escrita autobiográfica e o gênero confessional memorial na formação de professores.....	50
2.4 Escrita autobiográfica na pós-modernidade: gêneros digitais	57
2.4.1 Diários eletrônicos.....	61
CAPÍTULO 3 AUTORIA	74
3.1 Autor como categoria	75
3.2 Autor como sujeito em construção	88
CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS MEMORIAIS	104
4.1 Contextualização e processo de produção dos memoriais.....	106
4.2 Perfil dos cursistas	116
4.3 Avaliação, pelos cursistas, da produção dos memoriais	148
4.4 Autoria	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relações entre gêneros emergentes e gêneros já existentes.....	60
Quadro 2 – Tipologia de funcionamento de discursos proposta por Orlandi (1993)	94
Quadro 3 – Atividades realizadas pelos cursistas e tema abordado na análise.	118
Quadro 4 – Perfil dos cursistas	147
Quadro 5 – Categorias de análise da autoria.....	162

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contínuo de gêneros na comunicação mediada por computador	63
Figura 2 – Exemplo de <i>blog</i> de Professora de Língua Portuguesa	65
Figura 3 – Página do Facebook de Professor de Português	68
Figura 4 - Instagram	69
Figura 5 - Tumblr	70
Figura 6 - Twitter	71
Figura 7 – Diário de Bordo	72

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um dos problemas existentes nas aulas de Língua Portuguesa é o fato de os alunos, muitas vezes, escreverem apenas para alcançar uma nota mínima. Deparamo-nos muito com a mera reprodução do pensamento do professor, das palavras e frases pronunciadas por ele ou ainda com a devolução daquilo que o aluno acredita que o docente — quem corrigirá seu texto — gostaria de ler, porque o objetivo final é garantir a nota satisfatória. O aluno, portanto, não escreve o que gostaria, não ousa criar seus próprios textos, ou seja, não se apropria, realmente, de seu texto como autor.

A escola, por meio da figura do professor, legitima o que pode e o que não pode ser dito/escrito, pois, como ocorre com toda instituição, está presa a uma ideologia, isto é, a formações discursivas preestabelecidas. Não é, pois, permitido ao aluno escrever de forma verdadeiramente questionadora: ele está sempre submisso, na posição de sujeito que apenas repete os discursos já prontos.

De fato, no ambiente escolar, há a predominância do discurso autoritário, como compreende Orlandi (1996a), em que o professor transmite seu saber e ocorre uma busca de sentidos únicos, que limita as possibilidades de múltiplas leituras, de construção de vários sentidos. Em outras palavras, como já defendeu Pacífico (2002, p. 27) em relação ao contexto da escola, “o discurso torna-se o palco de conflitos entre o institucionalizado e o ‘diferente’, aquilo que foge do sentido dominante e, portanto, deve ser controlado, dominado até tornar-se a repetição do sentido legitimado”.

Não há dúvida de que existe um embate de vozes, a dominante, representada pelo professor e pela instituição a que pertence, tenta constantemente abafar a dominada (o aluno), o que gera tensão entre a polissemia desejável e a paráfrase, em que o aluno aprende a repetir o discurso que lhe é apresentado como único e verdadeiro.

Nesse cenário, vemos na construção de textos pertencentes ao gênero confessional, como diários eletrônicos ou memoriais, seja apenas por alunos, seja

por alunos e professores, uma possível abertura para que o discurso polêmico – como colocado por Orlandi (1993)¹ – se instaure e a polifonia possa ter vez na escola, favorecendo o desenvolvimento da autoria.

Neste trabalho, analisamos se a autoria se manifesta – e como isso ocorre – em memoriais produzidos por professores de Língua Portuguesa, os quais já atuavam em sala de aula e estavam cursando Pedagogia na UNESP/UNIVESP – modalidade semipresencial – como segunda graduação. Mas por que o adulto, que já realizou um primeiro curso de graduação e está frequentando um outro curso de Licenciatura, precisaria desenvolver a autoria ou desenvolver mais a autoria?

Acreditamos que a escola esteja contribuindo para o desaparecimento do autor, ainda que objetive o contrário disso. A criança cresce sendo cerceada por todos: sendo “educada” pela família, ouve, frequentemente, as pessoas mais próximas proferirem expressões como *isso não pode, aqui não, não faça isso*; no ambiente escolar, escuta repetidas vezes frases como *está errado, fique quieta, não fale, não escreva isso, não escreva assim*.

Com o tempo, muitas dessas crianças que vão sendo tolhidas se tornam adultos incapazes de falar em público ou de se expressar por escrito, ou seja, a escola atua colaborando para a criação de sujeitos com características totalmente opostas ao que se propõe a fazer, como afirmamos. O ensino da escrita precisa ser repensado, é necessário dar voz aos sujeitos, permitir que manifestem mais seus pensamentos, ideias e opiniões.

A hipótese que sustenta este estudo é que a produção de memoriais em cursos de formação de professores se configura como oportunidade para que esse indivíduo, que foi privado, muitas vezes, de manifestar suas ideias, possa ser ouvido. Mais do que isso, ao refletir sobre sua formação identitária e escrever

¹ Trataremos mais detalhadamente discurso polêmico no capítulo 3.

sobre ela, o sujeito tem a possibilidade de pensar seriamente sobre sua escrita e de se responsabilizar por ela.

Atrelado a essa hipótese, temos como pressuposto que o trabalho em sala de aula presencial ou *on-line* com a escrita autobiográfica pode ser um grande avanço para que se desenvolva mais a competência textual-discursiva dos alunos, possibilitando-lhes, ainda, mais autonomia ao escrever, para que se assumam como sujeitos-autores dos textos publicados. Para nós, a autoria é uma competência a ser adquirida pelo sujeito e deve, portanto, ser trabalhada no ambiente escolar.

O **objetivo geral** nesta pesquisa é ampliar a compreensão acerca da autoria em produções autobiográficas de professores de Língua Portuguesa, visando colaborar para o entendimento de como a escrita de si pode contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos docentes.

Para a consecução desse objetivo, definimos como objetivos específicos os seguintes:

- a) traçar o perfil dos cursistas, procurando compreender: i) a forma pela qual a subjetividade se apresenta nessa produção textual; ii) o modo como esses discursos são constitutivos do sujeito; iii) a construção identitária do professor de Língua Portuguesa;
- b) dar voz aos cursistas e entender como, nas palavras deles, o processo de produção do memorial pode contribuir para a formação do profissional docente;
- c) compreender como a autoria se instaura nesse discurso, mostrando algumas marcas linguísticas, alguns os indícios que apontam que o sujeito ocupa a função de autor.

Optamos por analisar memoriais produzidos por alunos do curso de Pedagogia da Unesp/Univesp, mas que já possuíam licenciatura em Letras e estavam ministrando aulas concomitantemente. O *corpus* é composto por dez memoriais produzidos por cursistas de diversos polos, que resultam em 148 páginas impressas em papel A 4. A elaboração do memorial durou um ano, tendo ocorrido durante a realização do Eixo Temático *Memória do Professor*. Os cursistas realizaram várias atividades durante esse período, utilizando o Diário de Bordo² do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), as quais, ao final, deram origem ao memorial³.

Além da pesquisa bibliográfica que nos permitiu selecionar os fundamentos que compõem os capítulos teóricos, utilizamos como metodologia a análise de conteúdo que, no dizer de Bardin (1977), se organiza ao redor de um processo de categorização, em que ocorre uma classificação de elementos que constituem um conjunto, primeiramente por diferenciação e, depois, por reagrupamento, fazendo uma analogia de acordo com critérios estabelecidos previamente.

No caso da análise do perfil dos cursistas, as categorias não foram previamente definidas. Na verdade, emergiram na investigação, emergiram “do discurso, do conteúdo a ser analisado e pressupõem constante ida e volta do material de análise à teoria” (MAIA, 2007, p. 119). Trabalhamos nesse momento com noções como subjetividade e identidade.

Já para a análise das questões relacionadas à autoria, ao contrário, definimos algumas categorias *a priori*, de acordo com a fundamentação teórica, situação em que “as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador”; trata-se, assim, de “uma operação lógica que possibilita ao pesquisador tirar conclusões diante das relações estabelecidas como válidas” (MAIA, 2007, p. 119). Permite um

² O diário de bordo será abordado, com mais detalhes, no capítulo 2.

³ O detalhamento do Ambiente Virtual de Aprendizagem e das atividades realizadas pelos cursistas será feito no capítulo 4.

importante enfoque qualitativo na medida em que propõe uma análise interpretativa e crítica do material coletado.

A fim de selecionarmos os trechos dos memoriais que utilizamos para exemplificar as análises, trabalhamos com a noção de recorte que, conforme afirma Orlandi (1996b, p. 139), é “uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e situação”. Nesse sentido, a análise ultrapassa a noção de informação e trabalha com a noção de texto, tendo o recorte uma relação com a constituição histórica do sentido do texto.

A tese está dividida em quatro capítulos, estas considerações iniciais e as considerações finais. No **primeiro** deles, com o intuito de situar o estudo, tratamos de conceitos como o de pós-modernidade, identidade e subjetividade. A fim de refletir sobre pós-modernidade e *modernidade líquida*, para compreender melhor o contexto histórico e social em que os cursistas estão inseridos, valemos-nos, principalmente, dos escritos de Bauman (2001) e Santaella (2007). Para pensarmos sobre identidade e subjetividade, conceitos utilizados por nós para a análise do perfil dos cursistas, recorreremos, principalmente, a Foucault (1969), Hall (2002), Bauman (2005), Kerbrat-Orecchioni (1997) e Gregolin (2007).

O **segundo** capítulo é reservado à escrita autobiográfica, sua relação com a memória e a verdade, assim como ao memorial produzido por estudantes de licenciatura no ambiente acadêmico. Procurando promover elos entre o contexto social da pós-modernidade – capítulo 1 – no qual os memoriais foram produzidos e a questão da escrita de si, versamos sobre gêneros digitais autobiográficos, principalmente sobre o *diário eletrônico*. Para falar sobre a escrita autobiográfica e refletir sobre a importância da produção de memoriais em cursos de formação de professores, recorreremos aos escritos de Foucault (1969), Lejeune (2008), Maciel (2011), Alberti (1991) e Calligaris (1998).

Um exame mais detalhado sobre a autoria é realizado no **terceiro** capítulo, que optamos por dividir em dois blocos de acordo com as vertentes que identificamos: uma primeira que apresenta o autor como categoria, uma classe a que o indivíduo

simplesmente pertence ou não; a segunda que compreende a autoria como competência a ser alcançada, sendo, por isso, passível de ser trabalhada no âmbito educacional.

Para conceituar autoria, na perspectiva da primeira vertente, utilizamos, principalmente, as obras de Foucault (1969), Maingueneau (2010), e Santaella (2007) e, na perspectiva da segunda, lançamos mão dos estudos realizados por Orlandi (1996a), Possenti (2002), Tfouni (2001), Pacífico (2002). Trabalhamos, no presente estudo, com a segunda vertente, justamente porque temos como pressuposto que a autoria pode ser vista de forma objetiva como um conjunto de conhecimentos a serem desenvolvidos e/ou construídos pelo sujeito.

O **quarto** capítulo foi dedicado, inicialmente, à apresentação do contexto em que os memoriais foram produzidos: discorreremos sobre o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) em que os alunos produziram as atividades que, ao final, formaram os memoriais e detalhamos alguns aspectos mais gerais do curso bem como as atividades que foram por nós utilizadas para nortear os temas extraídos do *corpus* para tratarmos do perfil dos cursistas. Em seguida, fazemos a análise apresentando trechos do *corpus* em que ocorrem o que está em foco, isto é, o perfil dos cursistas, a avaliação que fazem da produção de memoriais e a manifestação da autoria.

Se, com este estudo, pudermos ainda que indiretamente contribuir para a criação de ambientes escolares - sejam eles presenciais, semipresenciais ou a distância - mais democráticos, em que professores e alunos tenham voz, compartilhem suas opiniões e criem uma atmosfera propícia para o crescimento pessoal e intelectual de todos, ele terá sido válido.

CAPÍTULO 1

PÓS-MODERNIDADE, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

O movimento é acelerado. A atualização é permanente. Novas informações derrubam velhas certezas, implodem teorias, reformulam leis, transformam hábitos, alteram práticas, mudam as rotinas das pessoas. Informações que se deslocam velozmente por todo o mundo. Todos precisam estar em “estado constante de aprendizagem” sobre tudo. Sobretudo.

Vani Kenski

Nas últimas décadas, com o desenvolvimento acelerado da tecnologia e com a crescente necessidade de profissionais qualificados para o mundo do trabalho, inúmeras foram as iniciativas governamentais e não governamentais para que o processo educacional se adaptasse a essa realidade. Entre as várias modalidades de ensino, a Educação a Distância (EAD) despontou como uma das alternativas para a capacitação e aperfeiçoamento de profissionais. Apesar de parecer recente, o processo ensino-aprendizagem viabilizado por meios eletrônicos de comunicação já ocorre há algum tempo no Brasil.

Várias foram e são as iniciativas de se levar conhecimentos e técnicas para os mais variados profissionais, onde quer que estejam. Hoje, com a disseminação do acesso à Internet, vários cursos *on-line* são oferecidos, nos quais o processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio de materiais instrucionais e com orientação de professores-tutores. Mas, para participar dessa nova modalidade de educação, um novo sujeito também se faz necessário: um aluno que deve possuir certa autonomia e bastante familiaridade com as novas tecnologias de informação e comunicação.

Neste capítulo, como já adiantamos nas considerações iniciais, buscamos contextualizar a época em que vivemos, discorrendo sobre a pós-modernidade, com o intuito de melhor compreender, também, o contexto de produção dos

memoriais que pesquisamos. Em seguida, abordamos os conceitos de identidade e subjetividade que dão suporte à análise dos perfis dos cursistas apresentada no último capítulo deste trabalho.

1.1 Pós-modernidade

Zigmund Bauman (2001), sociólogo polonês, em seu livro *Modernidade Líquida*, discute o tema da pós-modernidade construindo uma metáfora para a fluida, fugaz e contraditória sociedade contemporânea. Usou, para isso, o conceito de “liquidez”, já que os líquidos não mantêm sua forma no espaço com facilidade. Essa definição aparece em contraposição à época anterior, a que chamou Modernidade Sólida.

A sociedade, desde o século XIX, passa por modificações cada vez mais aceleradas. Ocorreram mudanças perceptíveis, principalmente, por algumas tendências interligadas e que ganham cada vez mais força, tais como: “o deslocamento das responsabilidades de escolha para os ombros do indivíduo, a destruição dos sinalizadores e a remoção dos marcos históricos, rematadas pela crescente indiferença dos poderes superiores em relação à natureza das escolhas feitas e à sua viabilidade” (BAUMAN, 2005, p. 57). COMENTAR

Atualmente, espera-se que o indivíduo tenha, exclusivamente, responsabilidade por si mesmo, por suas escolhas, como se a influência social não fizesse parte desse processo. Além disso, é desejável que o sujeito esteja sempre disposto a mudanças (de emprego, de relacionamentos etc), precisa estar sempre apto a se adaptar às evoluções tecnológicas.

A principal força motora por trás desse processo, segundo defende Bauman (2005), tem sido a acelerada “liquefação” das instituições sociais e instituições. O autor explica:

Estamos agora passando da fase 'sólida' da modernidade para a fase 'fluida'. E os 'fluidos' são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. Num ambiente fluido, não há como saber se o que nos espera é uma enchente ou uma seca – é melhor estar preparado para as duas possibilidades. Não se deve esperar que as estruturas, quando (se) disponíveis, durem muito. Não são capazes de aguentar o vazamento, a infiltração, o gotejar, o transbordamento – mais cedo do que se possa pensar, estarão encharcadas, amolecidas, deformadas e decompostas (BAUMAN, 2005, p. 57).

Nesse cenário, é possível afirmar, juntamente com o autor, que o ser-humano nunca apresentou tantos conflitos internos e externos como nos últimos tempos e continuamente se depara com embates que parecem estar longe de ter alguma solução. Em contrapartida, ter consciência disso é um sinal da capacidade reflexiva do homem e de seu avanço. São poucos, todavia, que percebem, objetivamente, o que ocorre ao redor de si. Ainda assim, o ser pós-moderno é estruturalmente marcado por uma angústia constante de que há sempre algo errado com ele (BAUMAN, 2001).

A consciência pós-moderna é a consciência do fracasso da modernidade; é a percepção de que tudo que existe ou ocorre tende a permanecer em fluxo: nada fica enraizado para sempre. Se, por um lado, o ser-humano pós-moderno passa a administrar sua vida de modo mais livre e preocupa-se mais em resolver problemas reais, por outro deixa de lado importantes questões morais.

A pós-modernidade traz consigo a desvalorização das ideologias que dominaram na era moderna. Não é mais possível usar um ideal para controlar toda a população, como ocorreu, por exemplo, com o nazismo, ideologia política fascista, racista e totalitária usada por Adolf Hitler para mover a sociedade alemã, e com sucesso.

As características da pós-modernidade, segundo Cavalcante (2013, p. 1), podem ser resumidas em alguns pontos:

[...] propensão a se deixar dominar pela imaginação das mídias eletrônicas; colonização do seu universo pelos mercados (econômico, político, cultural e social); celebração do consumo como expressão pessoal; pluralidade cultural; polarização social devido aos distanciamentos acrescidos pelos rendimentos; falências das metanarrativas emancipadoras como aquelas propostas pela Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade (CAVALCANTE, 2013, p. 1).

Ele também nos alerta para o fato de que a pós-modernidade conduz a uma lógica cultural que “valoriza o relativismo e a (in)diferença, a um conjunto de processos intelectuais flutuantes e indeterminados, a uma configuração de traços sociais que significaria a erupção de um movimento de descontinuidade da condição moderna” (CAVALCANTE, 2013, p. 1) e cita como exemplos as mudanças dos sistemas produtivos e a crise do trabalho, o desaparecimento da historicidade, a crise do individualismo e a onipresença da cultura narcisista de massa.

Disso resulta que a pós-modernidade, para ele, se apresenta com a predominância do instantâneo, ocorre a perda de fronteiras e temos a impressão de que o mundo, por causa da globalização e dos avanços tecnológicos, está cada vez menor. Prevalece o mundo virtual: as redes sociais a que o indivíduo pertence são simuladas instantaneamente por meio da internet.

Nessa direção, Santaella (2007) também nos alerta que a chegada da modernidade líquida produziu mudanças na condição humana, e isso exige que repensemos os antigos conceitos. Ela, como os autores anteriores abordados, entende que as definições sólidas e certas que eram atribuídas aos diversos sistemas são agora continuamente alteradas. Não há perspectiva de permanência.

Nós, profissionais de educação, temos clareza de que também o ambiente educacional não ficou imune a essas transformações da sociedade. As novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente a possibilidade de um ciberespaço, a internet, propiciaram não só outras maneiras de se ensinar e aprender, mas também novos desafios.

Nos últimos anos, assistimos à intensa internacionalização da economia, das comunidades e de informações, que está exigindo reconstruções teóricas radicais no campo da educação. As inovações constantes têm ocasionado repercussões definitivas no progresso científico e tecnológico, sem, contudo, dar conta da problemática da desigualdade na sociedade.

Uma das questões presentes nas discussões é o novo tipo de associação entre ensino, educação e aprendizagem: emerge daí uma dubiedade de conceitos entre formar e informar, treinar e educar, ensinar e aprender, fato que amplia a responsabilidade dos docentes nas instituições educativas em seus diferentes níveis. (DEMO, 1998).

Esta pesquisa se insere nesse cenário maior, em que, devido à fragilização das estruturas tradicionais, as responsabilidades, antes atribuídas às instituições, passa cada vez mais para os ombros do indivíduo. A família, o trabalho e a escola que anteriormente garantiam vínculos, laços estáveis, se liquefazem, deixando o indivíduo sem solidez, sem segurança.

Espera-se, nesse contexto, que o sujeito tenha sempre um espírito empreendedor, autonomia, busque seus objetivos, seja pró-ativo. Envolvido em processos que se alteram continuamente, é forçado a buscar novas experiências. Se antes o sujeito apresentava uma identidade única, estável, agora passa a ser composto por várias identidades possíveis, com as quais se identifica temporariamente.

1.2 Identidade

Compreendemos identidade como “efeito de sentido produzido pela e na linguagem” de acordo com o que propôs Gregolin (2007, p. 01). Por isso, seguimos, inicialmente, o percurso realizado pela autora, que retomou alguns estudos cujo foco era o conceito de identidade. Ela alerta que, apesar de

existirem diversas visões sobre o tema, há algumas questões comuns para os estudiosos, sendo a principal o fato de todos concordarem que, conforme a noção de *sujeito* se transforma com a História, a concepção de *identidade* também se transforma e se desenvolve.

Iniciemos com Foucault (1969, p. 143), para quem a identidade do escritor é constituída por uma coleção de coisas ditas. O papel da escrita é constituir um corpo que contém tudo que foi constituído pela leitura. Para isso, evoca a metáfora da digestão, ou seja, esse corpo é produzido por aquele que, “ao transcrever suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade”. Em outras palavras, a escrita transforma aquilo que foi visto ou ouvido no próprio escritor.

O tema também é discutido por Hall (2002), que apresenta três concepções de identidade historicamente constituídas:

- *o sujeito do Iluminismo*: uma concepção individualista e essencialmente masculina, com um indivíduo centrado, unificado, dotado de razão, consciência e ação;

- *o sujeito sociológico, da Modernidade*: uma concepção interativa da identidade e do eu, formada a partir do século XIX, na complexidade do mundo moderno, em que o sujeito é formado na relação com o outro, com as pessoas que realizam a mediação dos valores, e se modifica no diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores;

- *o sujeito pós-moderno*: fragmentado, composto de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas, devido às mudanças estruturais e institucionais pelas quais a sociedade passa a partir da segunda metade do século XX. Nessa concepção, não há uma identidade fixa, ela se transforma continuamente de acordo com as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Para o sujeito pós moderno, a identidade é histórica e não biológica, razão pela qual nossa identificação está sendo continuamente deslocada. A sensação de unidade é dada por uma “narrativa do eu”, uma ilusão. O conceito de “identificação”, para Hall (2000, p. 106), numa abordagem discursiva, é “uma construção, um processo nunca completado”. A identificação nunca é completamente determinada, já que se pode, sempre, “‘ganhá-la’ ou ‘perdê-la’; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada”.

Para esclarecer seu posicionamento, ele explica:

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’ [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2002, p. 13).

Dessa forma, dizemos que as identidades estão constantemente em processo de mudança e transformação, são cada vez mais fragmentadas e fraturadas, são multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos.

As identidades pós-modernas estão sendo descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas pela dúvida e pela incerteza, já que a transformação da sociedade também está fragmentando os conceitos clássicos de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, antes, forneciam aos sujeitos sólidas localizações sociais.

Essa crise da identidade, como visto, é resultado das transformações em nível global que alteraram as referências que os indivíduos possuíam. É uma mudança estrutural que está transformando as sociedades modernas do final do século XX, que altera nossas identidades pessoais e abala a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (HALL, 2002).

Apontando para a mesma direção, Santos (2000, p. 135) apresenta que as identidades são identificações em curso, na medida em que as identidades culturais não são rígidas nem imutáveis e são sempre resultados transitórios e fugazes de processos de identificação. Cita, como exemplo, que até identidades consideradas mais sólidas, como as “de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação”.

Bauman (2005) também toma parte nas discussões sobre identidade e explica como se deu seu surgimento:

A ideia de ‘identidade’ nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o ‘deve’ e o ‘é’ e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia (BAUMAN, 2005, p. 26).

O conceito de identidade, como defende Bauman (2005), está relacionado ao surgimento da chamada “modernidade líquida”, advinda com a globalização. As grandes transformações nas relações sociais afetaram as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os estados, as subjetividades coletivas, a produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre o eu e o outro. O Estado entrou em colapso no que se refere ao bem-estar social e cresceu o sentimento de insegurança. Essas modificações nas bases da sociedade também estão ligadas ao conceito de identidade, e Bauman (2005) aponta para a corrosão do caráter como uma das manifestações mais marcantes da profunda ansiedade que caracteriza o comportamento, a tomada de decisões e os projetos de vida das pessoas na sociedade ocidental.

Em nossa época líquido-moderna, o mundo está repartido em “fragmentos mal coordenados”, enquanto as nossas existências individuais “são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (BAUMAN, 2005, p. 18). Pertencemos, durante a vida, a mais de uma comunidade com ideias e princípios

diferentes e temos problemas em resolver “a consistência e a continuidade da nossa identidade com o passar do tempo” (BAUMAN, 2005, p. 19).

A identidade é revelada a nós como “algo a ser inventado, e não descoberto” (BAUMAN, 2005, p. 22), ou seja, deve ser alvo de um esforço, um objetivo a ser alcançado. Trata-se de algo que precisa ser construído do zero ou ser escolhido entre alternativas. O sujeito deve lutar por uma meta a ser alcançada e depois protegê-la, pois a identidade é frágil e eternamente provisória.

O autor também discute o problema da identidade como fruto da contemporaneidade, da instabilidade provocada pelas mudanças globais da “modernidade líquida”. O sujeito está sendo constantemente contruído, mas está sempre disperso, sempre procurando algo. As mídias digitais possibilitam a criação de identidades e grupos virtuais ou uso de identidades prontas que permitem a ilusão de intimidade; a sensação de pertencimento a algo, a algum grupo, a uma comunidade; um “sentimento de nós”.

Sobre esse “sentimento de nós”, afirma:

Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, pré-determinada e inegociável, a ‘identificação’ torna-se cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso. (BAUMAN, 2005, p. 30)

Os indivíduos tentam encontrar, estabelecer ou pertencer a grupos que “tendem a ser eletronicamente mediados, frágeis ‘totalidades virtuais’, em que é fácil entrar e ser abandonado” (BAUMAN, 2005, p. 31). Essas relações dificilmente substituiriam as relações sólidas, reais, de convívio entre as pessoas, no entanto, para o autor, estamos “perdendo a capacidade de estabelecer interações espontâneas com pessoas reais”.

As comunidades virtuais apenas criam a ilusão de intimidade e simulam uma comunidade; não podem substituir as ações e relações reais. Elas também não

dão “substância à identidade pessoal”; pelo contrário, “tornam mais difícil para a pessoa chegar a um acordo com o próprio eu” (BAUMAN, 2005, p. 31).

O estudioso faz uma analogia entre compor a identidade e compor uma figura com as peças de um quebra-cabeça, mas adverte que uma biografia só pode ser comparada a “um quebra-cabeça *incompleto*, ao qual faltem muitas peças (e jamais se saberá quantas)” (BAUMAN, 2005, p. 54). O quebra-cabeça comprado na loja tem uma quantidade limitada de peças e uma imagem final que normalmente está estampada na caixa, o que não acontece quando se compõe a identidade, uma vez que a imagem final nunca é dada previamente, não temos certeza de ter todas as peças e, por mais que tenhamos inúmeras delas, nunca saberemos se estão colocadas no lugar certo ou se realmente irão se encaixar para formar a imagem final.

Como vimos até aqui, elementos como descontinuidade, fragmentação, ruptura e deslocamento são frequentes no modo como a maioria dos autores trata o conceito de identidade. As identidades são constituídas discursivamente, somos a todo momento submetidos a movimentos de interpretação/reinterpretação (GREGOLIN, 2007). Identidades falsas são, facilmente, produzidas nas redes sociais: uma pessoa pode passar por uma outra, real ou inventada; pode criar codinomes e pseudônimos; pode, ainda, inventar e transmitir uma imagem alterada de si.

Analisando também o conceito de identidade, no campo da Análise de Discurso, encontramos Pêcheux (1995), para quem o sujeito não é entendido como homogêneo, mas com uma constituição complexa e heterogênea. Sua identidade não é fixa, anterior e fora da língua. O sujeito é constituído pela linguagem, atravessado por diferentes discursos, portanto, a identidade resulta de filiação a redes de memória e de sentidos. Ao produzir sentido, o sujeito se produz, filiando-se ao interdiscurso, a redes de sentidos, identificando-se com processos de significação. A filiação à memória discursiva configura, portanto, identidade.

A identidade é, por conseguinte, uma busca constante, pois há uma construção identitária em cada lugar, classe, gênero, funcionando como uma máscara para o sujeito. Ou melhor, o sujeito constrói uma identidade em cada ambiente, com determinados grupos, por isso falamos em identidades possíveis.

O primeiro nome atrelado ao conceito de identidade, segundo Santos (2000) é a subjetividade. É por meio da subjetividade que se constitui a identidade, por isso tratamos desse tema a seguir.

1.3 Subjetividade

A imagem de subjetividade humana legada pelo cogito cartesiano, pondera Santaella (2007), dominou o pensamento ocidental por alguns séculos. De acordo com a máxima “Penso, logo existo”, a existência do sujeito é idêntica ao seu pensamento, o que garante ao “Eu” a subjetividade da consciência e, portanto, uma identidade pessoal. Seguindo essa reflexão, temos ideia de um sujeito racional, reflexivo, senhor de seu pensamento e de suas ações.

Entretanto, de algumas décadas para cá, essa “ideia do eu” legada por Descartes, entrou em crise. Para a autora, “as noções de indivíduo, sujeito e subjetividade subjacentes a essa ideia foram sendo varridas por mudanças culturais que já tiveram início na segunda metade do século XIX” (SANTAELLA, 2007, p. 85), revelando um sujeito instável, múltiplo, descentrado.

Ela considera que, no lugar dos antigos ‘sujeito’ e ‘eu’, nas visões atuais sobre a subjetividade humana dominam as “novas imagens de multiplicidade, heterogeneidade, flexibilidade e fragmentação” (SANTAELLA, 2007, p. 85).

No campo da Análise de Discurso, um dos grandes autores que contribuíram para pensarmos a subjetividade foi Michel Foucault, já que seus estudos centraram-se no objetivo de produzir uma história dos diferentes modos de objetivação/subjetivação, em nossa cultura, do ser humano.

Foucault (1995) apresenta três modos de objetivação que transformaram os seres humanos em sujeito:

- as práticas discursivas que objetivaram o homem como sujeito falante, ser produtivo e ser vivo;
- as práticas disciplinares que objetivaram o sujeito (são/louco/doente; criminoso/ordeiro);
- as práticas subjetivadoras pelas quais o ser humano se transforma em sujeito de si para si (técnicas de si) ao constituir sua sexualidade.

A fim de melhor explicitar esses modos de objetivação, Gregolin (2007) afirma:

Nesses três domínios – do saber, do poder e da ética – o sujeito estabelece relações sobre as coisas, sobre a ação dos outros e sobre si. Por isso, ele é uma noção histórica, foi sendo constituído por longos, árduos e conflituosos acontecimentos discursivos, epistêmicos e práticos. Produto histórico de práticas discursivas, o sujeito é reportado a posições possíveis de subjetividade, não importa quem fala, mas o que ele diz, ele não o diz de um lugar qualquer. Assim, além de terem uma memória (repetibilidade) e materialidade, os enunciados estabelecem relações com quem os enuncia. [...] As modalidades de enunciação mostram a dispersão do sujeito, isto é, os diversos estatutos, lugares, posições que ele pode ocupar. (GREGOLIN, 2007, p. 10)

Foucault mostra em suas análises que a sociedade tem dispositivos e tecnologias por meio dos quais constitui os sujeitos atribuindo-lhes uma identidade. Na obra *Arqueologia do Saber*, Foucault apresenta o sujeito discursivo como um lugar vazio, uma posição relativa às práticas sociais; a subjetividade, portanto, não é uma essência, mas algo que se constrói a partir do exterior.

Foucault, como afirma Benveniste (1991), foi um dos primeiros teóricos a marcar a subjetividade como constitutiva dos enunciados. Para eles, a linguagem é, por si mesma, possibilidade da subjetividade. O discurso possui formas vazias das quais os locutores se apropriam, propondo-se como sujeitos, fazendo emergir a

subjetividade ao definirem a si mesmos e aos outros. Por haver um sujeito que enuncia, o sentido do texto está sempre comprometido com o ponto de vista do enunciador.

As diferentes posições que os sujeitos escritores assumem no discurso podem ser analisadas por meio de algumas marcas linguísticas. Os adjetivos e advérbios, por exemplo, podem ser tomados como “pistas linguísticas, por indicarem apreciação ou avaliação do locutor” (CAUDURO, 2008, p. 03), por apontarem à formação discursiva com a qual os sujeitos se identificaram.

Bréal (1992) compartilha da ideia de que o posicionamento do sujeito pode ser analisado linguisticamente e considera o elemento subjetivo como parte essencial e primordial da linguagem ao qual o resto foi sucessivamente ajuntado. Ele cita os adjetivos, advérbios e conjunções como elementos linguísticos que mostram as apreciações do narrador.

A possibilidade de análise linguística da subjetividade por meio do estudo dos adjetivos e advérbios também é proposta por Lima (2010, p. 127), para quem “o uso de substantivos e adjetivos axiológicos e advérbios modalizadores, tecendo as avaliações do sujeito enunciador, contribui como estratégia para persuadir o sujeito destinatário da verdade dos enunciados, a que se engaja o enunciador”.

Concordando com os autores já citados, Kerbrat-Orecchioni (1997) considera os enunciados como atos, retomando os estudos de Austin, ou seja, atenta para o fato de que eles não são produzidos somente para agir sobre os outros, mas também para levá-los a reagir. A enunciação, portanto, corresponde a uma atividade linguística que um falante exerce no momento em que fala. Ela defende que a enunciação é a busca dos procedimentos linguísticos com os quais o locutor imprime sua marca ao enunciado, se inscreve na mensagem (implícita ou explicitamente) e se situa em relação a ela.

Para o estudo da enunciação, essa autora apresenta dois enfoques: um ampliado e outro restritivo. No enfoque ampliado, a finalidade é descrever as relações que

se estabelecem entre o enunciado e os diferentes elementos do quadro enunciativo, como, por exemplo, os protagonistas do discurso, a situação de comunicação, as circunstâncias espaço-temporais e as condições gerais de produção e recepção da mensagem. O enfoque restrito se interessa apenas pelo sujeito da enunciação.

Levando em consideração o enfoque restritivo, ela classifica alguns traços linguísticos que mostram a presença do enunciador em seu enunciado como a presença da subjetividade na linguagem. Em cada escolha lexical do sujeito enunciativo, a subjetividade está presente, já que as palavras são símbolos substitutos e interpretativos das coisas.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1997), as escolhas lexicais são responsáveis por deslizamentos de sentido e os vocábulos que dão suporte a essas escolhas são os nomes – substantivos e adjetivos – em sua maioria, *axiológicos* (avaliativos), que constituem uma categoria lexical que está intimamente ligada às apreciações do enunciador.

Ela explora o traço de subjetividade presente em algumas unidades significativas como os substantivos, adjetivos, advérbios e verbos. Quanto aos **substantivos**, a autora afirma que, na medida em que alguns substantivos revelam uma avaliação do sujeito enunciativo, eles podem ser considerados como portadores de subjetividade, possuem traços axiológicos.

As unidades lexicais de uma língua são carregadas de subjetividade, de acordo com uma escala significativa que transita do mais objetivo para o mais subjetivo. Sobre os **adjetivos**, a autora os divide em *objetivos* e *subjetivos*. Os adjetivos subjetivos se subdividem em *afetivos* e *avaliativos*.

Os adjetivos subjetivos *afetivos* enunciam, além de uma propriedade do objeto que eles determinam, uma reação emocional do enunciador em face desse objeto.

Os adjetivos *avaliativos* enunciam julgamento de valor e dizem respeito à subjetividade de quem fala. Subdividem-se em *não axiológicos* e *axiológicos*. Os adjetivos *avaliativos não axiológicos* são aqueles que, sem enunciar julgamento de valor, nem engajamento afetivo do enunciador, apresentam uma avaliação qualitativa ou quantitativa do objeto denotado pelo substantivo que eles determinam. Já os adjetivos *avaliativos axiológicos* indicam o ponto de vista do sujeito da enunciação e aplicam ao objeto denotado pelo substantivo um juízo de valor, positivo ou negativo. Os adjetivos axiológicos são mais fortemente marcados pela subjetividade, porque o sujeito enunciador está mais implicado na avaliação que faz de algo.

Quanto aos **advérbios**, além de serem também exemplos de unidades subjetivas, podem ser *modalizadores*, ou seja, reveladores de julgamentos de verdade. Os advérbios modalizadores compõem uma classe de elementos adverbiais que têm como característica básica expressar alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor de seu enunciado. O uso dos *modalizadores* constitui uma das estratégias para marcar a atitude do falante em relação ao que ele próprio diz.

Em relação aos **pronomes**, Benveniste (1991) aponta para marcas da presença do enunciador nos enunciados por ele produzidos, conhecidas como *modalizadores* ou *marcas linguísticas da enunciação*. Afirma que os pronomes pessoais constituem um ponto de apoio para a revelação da subjetividade na linguagem, assim como os demonstrativos, os advérbios e adjetivos dêiticos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do sujeito.

Para compreendermos o sujeito e suas representações, na teoria enunciativa de Benveniste, é necessário partir do exame da categoria de pessoa, presente nos pronomes e nos verbos. O pronome *eu* é “o indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *eu*; o *tu* é o indivíduo alocutado na presente instância do discurso, contendo a instância linguística *tu*” (BENVENISTE, 1991, p. 179). No ato enunciativo, portanto, o sujeito não constitui

apenas a si, instaura também a figura de um outro, um alocutário, com o qual estabelece relações intersubjetivas.

Essas autênticas pessoas do discurso (*eu/tu*) estão em oposição a *ele* – a *não* pessoa: “formas como o pronome *ele* só servem na qualidade de substitutos abreviativos” (BENVENISTE, 1991, p. 288). Conforme a teoria da enunciação, as formas *eu/tu* são marcas de subjetividade, pois se apresentam como ponto de apoio do domínio subjetivo na linguagem. A função dos pronomes plurais, para esse autor, não é realizar a pluralização do discurso, mas é mostrar que, por meio deles, o falante se identifica com um grupo, instituindo seu discurso como pertencente a um conjunto.

1.3 Identidade e subjetividade docente

Em sua obra sobre identidade e subjetividade de professores, Scoz (2011) argumenta que há relações indissociáveis entre identidade e subjetividade e que diversas situações humanas vividas na sociedade contemporânea podem ser compreendidas quando analisadas a partir desses conceitos. Para ela, a identidade e a subjetividade são temas que permeiam os estudos sobre modo de estar no mundo e, por isso, tentar traduzir esses conceitos implica compreender os processos dinâmicos nos quais os sujeitos estão envolvidos.

A compreensão das relações indissociáveis entre subjetividade e identidade passa pela compreensão do contexto processual e dinâmico em que elas se manifestam. É necessário “considerar as condições subjetivas em que a própria identidade se constitui” (SCOZ, 2011, p. 27).

Nessa perspectiva, a autora defende que se pode compreender como os professores expressam os diferentes aspectos do mundo em que vivem e como essa produção de sentidos constitui sua subjetividade e identidade. Ela acrescenta:

Os sentidos que os professores produzem em seus processos de aprender e ensinar podem ser compreendidos como uma unidade indissociável, que pode ser definida como um sistema dialógico e dialético, ao mesmo tempo constituinte e constituído (SCOZ, 2011, p. 30).

Outro autor que se posiciona de forma semelhante é Ciampa (1998, *apud* Scoz, 2011), que defende a ideia de que podemos considerar as construções identitárias como formas de organização da subjetividade, porque a identidade é um movimento de concretização em si. Para ele, a investigação da identidade é uma possibilidade de trabalhar com o homem como alguém que se transforma.

Quanto à construção identitária do profissional docente, Chakur (1995) mostra que as frequentes associações da figura do professor com a imagem de babá, pai/mãe, causam evidentes falhas na identidade profissional. Ela defende que há necessidade de uma contínua conscientização do papel do profissional professor para que haja uma formação da identidade.

A ausência de uma identidade profissional, segundo a autora, manifesta-se quando ocorre aceitação ou conivência dos desvios de função; expressa-se, também, no baixo grau de consciência do papel profissional do professor. Mostra-se, ainda, quando os docentes se conformam com os dispositivos burocráticos, aceitam os conteúdos prescritos oficialmente, seguem piamente os manuais impostos e, por fim, quando se sujeitam às más condições de trabalho.

A identidade docente é construída por experiências subjetivas, pelos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e continuada, pelas práticas realizadas em sala de aula, pelas escolhas ao longo da carreira e pela convivência com os agentes da organização escolar.

Por isso consideramos que os conceitos de identidade e subjetividade podem nos auxiliar a compreender os memoriais que analisamos neste trabalho. Os cursistas produziram os memoriais em um contexto acadêmico e, pelo fato de a escrita no ambiente escolar ser uma ação constantemente controlada, avaliada e, por esse

motivo, o produto final, o texto produzido pelo aluno ser manipulado, julgamos necessário fazer um incursão pelas bases de teorias que versam sobre a autoria, assunto de que trataremos no terceiro capítulo.

CAPÍTULO 2

ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA

*– Verdade pura! Nada mais difícil do que a verdade, Emília.
– Bem sei – disse a boneca. – Bem sei que tudo na vida não passa de mentiras, e sei também que é nas memórias que os homens mentem mais. Quem escreve memórias arruma as coisas de jeito que o leitor fique fazendo uma alta ideia do escrevedor. Mas para isso ele não pode dizer a verdade, porque senão o leitor fica vendo que era um homem igual aos outros. Logo, tem de mentir com muita manha, para dar ideia de que está falando a verdade pura.*

Monteiro Lobato

Em razão de neste trabalho analisarmos memoriais, consideramos fundamental abordarmos a escrita autobiográfica. Iniciamos procurando contemplar, ainda que brevemente, um viés histórico da autobiografia, para melhor compreender como ela foi tratada durante os últimos séculos e como é nos dias atuais.

Na sequência, discutimos as relações entre autobiografia, memória e verdade e, mais especificamente, sobre a escrita do memorial no âmbito acadêmico. Falamos também sobre os gêneros digitais, principalmente os autobiográficos, que reunimos em uma mesma categoria nomeada por nós como *diários eletrônicos*.

2.1 Passado e presente da escrita autobiográfica

Na atualidade a autobiografia passou a ser um texto social e culturalmente valorizado. Os leitores começaram a se interessar mais tanto pelas histórias de vida de personalidades famosas como de pessoas comuns, mas elas sempre existiram. Apresentamos, a seguir, um breve histórico da escrita autobiográfica.

Foucault (1969, p. 130), em *A escrita de si*, cita Santo Atanásio, um dos doutores da Igreja Católica, para quem a escrita de si aparece numa relação de complementaridade para o ser solitário, já que “o fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, ao suscitar o respeito humano e a vergonha”. Ele faz a seguinte analogia: “aquilo que os outros são para o asceta numa comunidade, sê-lo-á o caderno de notas para o solitário”.

Analisando o papel da escrita na cultura filosófica de si⁴ na época imediatamente anterior ao cristianismo, o autor menciona Epiteto, que insiste em defender o papel da escrita como um importante exercício pessoal. Nos textos de Epiteto, “a escrita aparece regularmente associada à ‘meditação’, a esse exercício do pensamento sobre si que reativa o que ele sabe” (FOUCAULT, 1969, p. 133).

Nos séculos I e II, a escrita de si aparece por meio de duas formas: os hypomnemata e a correspondência. A palavra *hypomnemata* é usada para designar os livros de contabilidade, registros notacionais, cadernos pessoais que serviam de agenda, ou seja, tudo aquilo que compunha a memória do que havia sido lido, ouvido ou pensado.

Já a correspondência é uma forma de manifestação para si mesmo e para o outros. A missiva é, também, um lugar para o exercício pessoal e espiritual. Citando Sêneca, afirma que, quando escrevemos, vamos lendo o que estamos escrevendo, da mesma maneira como ouvimos o que estamos dizendo quando estamos falando algo. Em outras palavras, a carta atua tanto para quem a recebe como para quem a envia.

A carta pessoal pode ser considerada, portanto, um dos primeiros gêneros discursivos pertencentes ao que chamamos hoje de gênero confessional (aqui entendido como um conjunto de textos autobiográficos, em que o autor revela acontecimentos íntimos de sua vida pregressa). Maciel (2011) apresenta um

4 A cultura de si engloba duas outras expressões indissociáveis empregadas por Foucault: cuidado de si, para indicar as experiências vivenciadas pelo sujeito e que o ajudam a transformar-se; e técnicas de si, que mostra o conjunto de tecnologias e experiências que constituem o sujeito.

breve histórico desse gênero que, apesar de considerado inferior por muito tempo (por estar associado a formas narrativas não ficcionais), é bastante antigo, já que sempre houve o desejo humano de registrar suas vivências.

Até as eras medievais não existiam fronteiras fixas entre as formas ficcionais e as que realmente apresentavam um “eu”, até porque, pela própria constituição da sociedade, a autobiografia se tornava impossível, pois o “eu” estava integrado a um modelo de conduta geral. Somente com o desenvolvimento da ideia de indivíduo, o reconhecimento das vivências singulares e o início da valorização da interioridade e da privacidade, por volta de 1800, é que podemos falar em narrativas autobiográficas (MACIEL, 2011).

Nesse contexto, despontam novas construções textuais, próprias da modernidade, nas quais o sujeito começa a se revelar independentemente de “uma sociedade que (in)forma, aconselha, difunde e resguarda a tradição” (ALBERTI, 1991, p. 69) e começa a fazer uso de uma linguagem mais singular, literária.

A autobiografia é uma narrativa centrada no sujeito que a cria, ela é, simultaneamente, ponto de partida e objeto do texto (ALBERTI, 1991). A escrita autobiográfica é considerada como uma forma de o indivíduo moderno se atualizar no espaço da literatura, ela é o espaço, por excelência, da expressão do indivíduo.

O termo *autobiografia* surge na Inglaterra do século XVIII e depois se difunde em outras línguas da Europa designando um costume novo de contar e publicar histórias íntimas (COELHO PACE, 2012). Nessa época, ocorre o início da civilização industrial e a chegada da burguesia ao poder, e o diário pessoal, a escrita autobiográfica, aparece como reflexo da transformação que estava acontecendo da noção de pessoa.

No século seguinte, a escrita confessional se afirmou, mas seu apogeu se deu somente no século XX, quando se tornou um produto de consumo e começou a ser desejada por uma grande massa de leitores. As pessoas passaram a apreciar

a autobiografia porque revelava o que antes era secreto: a vida íntima das pessoas (MACIEL, 2011).

Nas últimas décadas, principalmente nos Estados Unidos, multiplicaram-se os tratados de autoajuda para auxiliar o leitor a escrever sua autobiografia ou diário íntimo (CALLIGARIS, 1998). Nesses casos, a escrita autobiográfica é apresentada, de modo especial, como uma conduta terapêutica, como uma forma de o indivíduo modificar sua vida, que já faz parte da tradição cultural americana.

A tradição anglo-saxã e a americana são, como argumenta esse autor, provavelmente, as que mais apresentam textos autobiográficos. Os Estados Unidos originaram a modernidade ocidental e disseminam seu modelo de individualismo. É comum os colégios universitários americanos, em seus processos de admissão, pedirem o chamado *essay*, em que o estudante deve escrever algo sobre si mesmo.

Observamos, aqui no Brasil, nas últimas décadas também, a necessidade de apresentação de um memorial circunstanciado para concursos de ingresso ou progressão funcional em diversos segmentos, mas, principalmente, no âmbito acadêmico. Essa conduta provavelmente é uma tendência que segue o padrão americano e o pensamento moderno ocidental.

Hoje outras expressões também são empregadas para designar o texto autobiográfico:

Por um lado a autobiografia não nutre somente relações de oposição com outros gêneros memorialísticos, ficcionais e poéticos, mas pode designar um vasto terreno de prática de expressão do eu. De toda forma, mesmo em seu sentido amplo, o uso do termo autobiografia não é consenso: “narrativas de vida”, espaço (auto)biográfico”, “auto/biografia”, “escritas do eu”, “escritas de si”, são termos empregados em paralelo, em outros estudos, como termos que correspondem mais ou menos a “autobiografia”. Isso porque o termo parece insuficiente frente à multiplicidade de formas da construção da identidade pessoal, que extrapolam o domínio literário e o meio escrito. (COELHO PACE, 2012, p. 47)

Continuando nosso incurso nos estudos sobre escrita de si, é necessário revisitarmos um dos seus conceitos fundamentais: o *pacto autobiográfico*, expressão cunhada por Philippe Lejeune, em 1971, quando publicou seu primeiro livro dedicado ao tema (LEJEUNE, 2008), que tornou possível distinguir entre um relato de vida e uma narrativa de ficção.

Coelho Pace (2012) lembra que Lejeune dedicou sua vida a escrever ensaios teóricos e análises que tratavam da autobiografia, objetivando incluir esse gênero no conjunto de manifestações literárias e artísticas e, para isso, analisou obras literárias, diários, entrevistas, blogs, documentário para o cinema, além de outras tantas formas da escrita de si.

Durante seus anos de estudo, a definição de autobiografia proposta por ele sofreu diversas contestações e foi, com o tempo, reformulada. Atualmente, para esse estudioso, a autobiografia é definida como “uma narrativa em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza especialmente sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 49).

Ele alerta que, para haver literatura íntima, é preciso que exista uma relação de identidade entre o autor, o narrador e a personagem, a qual pode se estabelecer de duas maneiras: *implicitamente*, no momento do pacto autobiográfico, ou *de modo patente*.

Quando ocorre *implicitamente* na ligação autor-narrador, pode, ainda, assumir duas formas: a) uso de títulos que confirmam que a primeira pessoa remete ao nome do autor; b) na seção inicial do texto, o narrador assume o compromisso juntamente com o leitor, comporta-se como se fosse o autor. Nesse caso, o leitor não tem dúvidas de que o narrador é o indivíduo que figura na capa do livro, mesmo que esse nome não apareça no interior do texto.

A identidade entre autor, narrador e personagem ocorre *de modo patente* quando o nome assumido pelo narrador-personagem da narrativa coincide com o nome do autor impresso na capa.

O pacto autobiográfico ocorre, portanto, quando o autor é o referente ao qual remete o sujeito da enunciação e “narrador e personagem são as figuras às quais remetem, no texto, o sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado” (LEJEUNE, 2008, p. 36).

No texto autobiográfico, por força do pacto autobiográfico, ocorre, portanto, uma identidade constituinte entre as figuras de autor, narrador e personagem. Entretanto, o estudioso admite que, no nível do discurso, elas podem manifestar diferenças como, por exemplo, a distância temporal que separa um autor adulto relatando fatos passados de um eu-personagem criança.

Esse distanciamento temporal faz com que o relato dos acontecimentos de modo real, fidedigno, seja uma tarefa impossível, pois as figuras atuais do autor e do narrador se distanciam da figura da personagem, que está no passado. O autobiógrafo preenche sua memória fragmentada, as lacunas em suas lembranças, com a imaginação.

2.2 Autobiografia, memória e verdade

Assim como não há literatura que não contenha elementos da realidade, os textos confessionais também não estão isentos de invenções, isto é, são também uma produção do cérebro humano, com suas interpretações particulares e lapsos de memória.

Para fazer uma contraposição àqueles que denigrem a autobiografia, classificando-a como uma ficção de segunda categoria, por não acreditarem que o sujeito seja capaz de dizer a verdade sobre si mesmo, Lejeune (2008) à pragmática e à filosofia de Paul Ricoeur. Ele afirma:

Certamente é impossível atingir a verdade, em particular a verdade de uma vida humana, mas o desejo de alcançá-la define um campo discursivo e atos de conhecimento, um certo tipo de relações humanas que nada têm de ilusório. A autobiografia se inscreve no campo do conhecimento histórico (desejo de saber e compreender) e no campo da ação (promessa de oferecer essa verdade aos outros), tanto quanto no campo da criação artística. (LEJEUNE, 2008, p. 104)

Quando o sujeito se apresenta por escrito, também está criando sua identidade, na medida em que está construindo uma narrativa de si, ou seja, ele se apresenta ao outro partindo do que pensa a respeito de si mesmo, dos julgamentos que faz sobre suas ações, mas isso não significa que o resultado final da narrativa será uma ficção. Ao seguir o percurso narrativo, o sujeito é fiel à sua verdade, pois “se a identidade é um imaginário, a autobiografia que corresponde a esse imaginário está do lado da verdade” (LEJEUNE, 2008, p. 104).

Existem duas atitudes diametralmente opostas em relação à escrita autobiográfica:

Sabe-se que ela é uma construção imaginária, ainda que seja pelas escolhas que faz, sem falar de tudo o que inventa. Alguns optam por observar essa construção (fixar seus traços com precisão, refletir sobre sua história, confrontá-la a outras fontes...). Outros decidem continuá-la. Alguns freiam, outros aceleram, e todos vislumbram como resultado desse gesto o fantasma da verdade. E, conseqüentemente, ambos estão convencidos de que os outros estão enganados. (LEJEUNE, 2008, p. 106).

Um conceito que pode nos auxiliar a pensar a escrita autobiográfica e sua relação com a verdade é o de *ethos* que, como defende Maingueneau (2001), é válido para qualquer discurso, inclusive para o escrito. A noção de *ethos* está relacionada ao que o enunciador aparenta ser, como ele se mostra para o seu interlocutor, pois todo enunciado traz implicitamente uma imagem que o enunciador faz de si mesmo. Além disso, a maneira como se expressa pode conferir credibilidade ou não ao que está sendo dito/escrito.

Conforme pondera Maingueneau (2001), o texto escrito possui um *tom* que dá autoridade ao que é dito. O *tom* é dado pela forma como o enunciador escolhe as palavras, pela entonação que usa e pelo ritmo que confere ao texto. É o *tom* que

confere autoridade ao que está sendo enunciado e permite ao leitor construir uma representação, uma imagem do enunciador.

Relacionando *ethos* e estilo, Discini (2011) retoma a Estilística orientada pelos estudos do texto e do discurso que encontra sustento na tradição retórica. Essa corrente parte da noção de instância enunciativa que corresponde a um sujeito enunciador e um sujeito enunciatário, ambos imagens construídas pelos próprios textos. O *ethos* tem relação com a imagem do enunciador e o *pathos* com a imagem do leitor. Ela explica que o *ethos* tem a ver com o caráter que o orador precisa parecer que tem. Articulando *ethos* e *pathos*, está o *logos*, o próprio discurso.

De acordo com a perspectiva discursiva, entende-se a noção de *ethos* como fundamento da noção de estilo. Ampliando as relações que estabelece entre *ethos* e estilo, a autora assegura:

Tudo tem estilo. A vinculação entre as noções de estilo e *ethos* permite que se examine determinado sistema de coerções semânticas que fundam o corpo do sujeito da enunciação, pressuposto a uma totalidade de enunciados. Para descrever o estilo não se busca o belo ou o a-mais desviante de uma norma, suposto grau zero da expressão. Interessa descrever ‘o homem’ como efeito de identidade a ser apreendido de uma totalidade de textos, vista como um modo recorrente de tematizar o mundo e de se apresentar perante ele (DISCINI, 2011, p. 34).

E é por meio do exame de uma totalidade de enunciados que observamos o efeito de individualidade, conforme Discini (2011). É necessário considerar um conjunto de enunciados com semelhanças na forma de dizer para conseguirmos confirmar o estilo. O estilo é, portanto, uma marca subjetiva do indivíduo.

Estamos vivendo “em uma cultura em que a marca da subjetividade de quem fala ou escreve constitui um argumento e uma autoridade tão fortes quanto, se não mais fortes que, o apelo à tradição, ou a prova dos ‘fatos’”, afirma Calligaris (1998, p. 44). Dependendo do modo de dizer e das condições em que se diz algo, as palavras soam como verdadeiras, basta que os ouvintes reconheçam uma entonação peculiar que demonstra sinceridade, e as circunstâncias culturais que são comuns aos locutores se encarregarão de fazer o restante.

Nessa direção, é possível dizer que as condições de enunciação de uma mensagem, na contemporaneidade, são tão ou mais importantes que a própria mensagem; isso decorre do fato de que a verdade que importa é cada vez mais a centrada no sujeito, na sua consciência, de onde se supõe que a fala e a escrita provêm (CALLIGARIS, 1998)

Hoje, os conceitos de sinceridade e verdade estão separados. A sinceridade passa a ter um valor “diferente e hierarquicamente superior”. O leitor consegue distinguir a fala ou escrita sincera e a aprecia, ainda que saiba que o que o enunciador diz ou escreve é falso. Assim, ser sincero, autêntico, é um valor em si, não está subordinado à verdade dos fatos. A sinceridade, a autenticidade são propriedades subjetivas valorizadas independentemente do conteúdo que está sendo dito ou escrito. Para o leitor, pouco importa se o que se diz ou escreve é real, verdadeiro, basta que se perceba e sinta sinceridade na forma de enunciar.

Como já vimos, a escrita autobiográfica é uma necessidade cultural, tanto que as narrativas individuais passaram a ter valor histórico e, nessa medida, o sujeito sente a necessidade de durar, de sobreviver na memória dos outros (CALLIGARIS, 1998, p. 46). O autor afirma:

O escrito autobiográfico implica uma cultura na qual, por exemplo, o indivíduo (seja qual for sua relevância social) situe sua vida ou seu destino acima da comunidade a que ele pertence, na qual ele conceba sua vida não como uma afirmação das regras e dos legados da tradição, mas como uma aventura para ser inventada.

A escrita autobiográfica é considerada por Elisabeth Bruss (1976, citada por CALLIGARIS, 1998, p. 49) como um *ato autobiográfico*, no sentido de um performativo, conforme proposto por Austin⁵. O sujeito que fala ou escreve sobre

⁵ Na Teoria dos Atos de Fala, proposta pelo inglês John Langshaw Austin, que faz uma reflexão sobre as ações humanas que se realizam por meio da linguagem, os enunciados performativos são os que, quando proferidos na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, na forma afirmativa e na voz ativa, realizam uma ação. São exemplos de performativos: *Eu te batizo em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo; Eu te condeno a dez meses de trabalho comunitário; Declaro aberta a sessão*. No exato momento em que essas palavras são ditas, o sujeito responsável por elas realiza a ação denotada pelo verbo.

si não é o objeto que está representado no discurso, também não é o efeito gramatical do seu discurso. Ao falar e escrever sobre si o sujeito se produz.

Esse *ato autobiográfico* é inerente à constituição do sujeito e de seu conteúdo (CALLIGARIS, 1998). Narrar e escrever sobre si mesmo, sobre suas próprias intimidades, não é diferente de narrar ou escrever sobre uma vida inventada. Além disso, o ato autobiográfico é entendido, atualmente, como um ato que pode modificar a vida do sujeito.

Assim como ocorre nas narrativas ficcionais, o escritor de autobiografia é capaz de produzir um mundo imaginário, um outro mundo, quando escreve. Arberti (1991) entende que, ao escrever uma autobiografia, o sujeito faz uma síntese que envolve omissões e seleção dos fatos que serão relatados, além de desequilíbrio entre os relatos, pois uns normalmente adquirem maior peso, são narrados de forma mais longa e detalhada do que outros. Assim, os relatos autobiográficos vão ganhando sentido conforme vão sendo narrados: a significação vai se construindo no mesmo instante em que o autor escreve sua autobiografia.

Para mostrar a relevância dos estudos que pretendem compreender a experiência do indivíduo com o passado (e, para isso, temos de levar em consideração a memória formando as identidades pessoais e sociais), Harres (2004, p. 145) apoia-se nas ideias do sociólogo Maurice Halbwachs, que se preocupa em compreender a memória individual considerando o sujeito como um ser social, integrante de um meio social que molda sua percepção do que viu, vivenciou ou experimentou.

Ela questiona se a memória individual é suficiente ou se necessita da memória dos outros para se apoiar ou se reforçar, defendendo que é por pertencermos a um grupo que recordamos. O grupo pode ser de amigos, familiares, colegas de trabalho, ou seja, pode ser composto por indivíduos que apresentam variados graus de intimidade. Ela afirma:

As impressões que tivemos e que nos marcaram estão circunscritas no âmbito das relações que mantivemos, dos grupos que integramos. Sempre vivemos nossas experiências em relação com os que nos cercam, e esses, de algum modo, constituem as referências para nossa percepção. Noções e imagens que aplicamos a essas experiências são tomadas do meio social onde vivemos. (HARRES, 2004, p. 147).

Assim, segundo a autora, a convivência e o diálogo estão envolvidos no fenômeno da memória, já que é graças à comunicação que as recordações pessoais se formam. A veracidade dos fatos lembrados aumenta na medida em que ocorre a multiplicação dos pontos comuns encontrados entre os membros do grupo.

Outros autores já mostraram a importância da convivência e do diálogo para a lembrança. Harres (2004) recorre ao historiador Chris Wickham e ao antropólogo James Fentress de cujo trabalho sobre a memória destaca a importância dos grupos a que o sujeito pertence para a construção das imagens presentes na lembrança. Também para os dois estudiosos, as imagens do mundo que os grupos sociais constroem se estabelecem por meio da comunicação.

Segundo defende Harres (2004), a lembrança surge como resultado de uma combinação grande e complexa de influências, muito embora ela afirme que não é possível estabelecer com clareza as origens dessas influências. Seria uma mistura de influências sem nitidez caracterizando as lembranças.

Mas há também o esquecimento, que pode advir do afastamento do grupo com o qual partilhamos ideias ou experiências. Ao se afastar dos grupos com os quais conviveu, o sujeito fica, em grande parte, impossibilitado de reconhecer e reconstruir suas lembranças.

O ato de recordar está relacionado à subjetividade, pois as recordações se manifestam sob a forma de emoção, sentimentos ou imagens (HARRES, 2004). Além disso, a memória precisa de encadeamentos: os elos são condições para as recordações, ou seja, o sujeito precisa ligar, encadear as lembranças dispersas de tal maneira que elas possam seguir uma ordem lógica.

A memória possui duas características: é um sistema de armazenamento e de registro, mas, ao mesmo tempo, é ativa, já que permite ao sujeito recuperar informações e fazer novas articulações. Antes se dava mais ênfase à função de armazenagem da memória, já que ela era vista como o fundamento da veracidade das recordações. Mas as pessoas não são simples portadoras do registro das experiências reais, não há na memória uma cópia perfeita que pode ser ativada a qualquer momento. É por meio da articulação entre passado e presente que se pode assegurar a veracidade das rememorações; a memória representa, portanto, a ligação coerente entre o passado e o presente.

O processo de rememoração está centrado na subjetividade, pois é, de fato, uma experiência interior e privada, mas que foi construída a partir de uma experiência partilhada com outros, na interação com as pessoas pertencentes aos grupos com os quais convivemos.

Ao escolher os fatos que considera importantes para compor sua autobiografia, o sujeito constrói uma imagem de si mesmo e confere a ela um sentido. O escritor de autobiografia imprime descontinuidades à sua vida, na medida em que seleciona os episódios significativos que vão se encaixar na estrutura textual e segue, dessa forma, elaborando uma síntese no texto e de si mesmo (ALBERTI, 1991).

Um outro autor que também trata da escrita autobiográfica é Silva (2010), que relembra o jogo enunciativo de que trata Bakhtin, para quem, na narrativa, existe um *eu* que se torna um *outro* da sua própria história. Ele detalha alguns traços do funcionamento discursivo do memorial:

O eu que é narrado – objeto sobre o qual se fala, o objeto tematizado – tem, sob sua performance, a batuta de um eu-narrador que explica ao leitor o que é narrar e sob que perspectiva discursiva pretende abordar tal objeto e, portanto, construir o universo narrado/contado. [...] Nesse processo de construção por meio das ações de contar ou narrar, posterior, obviamente, à existência de uma realidade supostamente passada, instaura-se o mundo representado, criado discursivamente. (SILVA, 2010, p. 602).

Ao descrever a si mesmo, relatar fatos de sua vida, narrar suas ações, o escritor autobiográfico se representa para o outro, seu suposto leitor. Cria para ele um suposto mundo; constrói, do seu ponto de vista e por meio do seu discurso, um universo que simboliza suas vivências e expressa imagens da sua realidade passada.

Ainda com base em Bakhtin, Silva (2010, p. 603) tece algumas observações sobre o movimento de auto-objetivação, por meio do qual o produtor/autor consegue olhar para si mesmo com os olhos do outro, colocando-se, desse modo, fora do mundo construído discursivamente por ele. Por isso, o mundo representado discursivamente nunca será totalmente identificado com o mundo real que representa, mesmo que tenha uma aparência realista e verídica.

Sempre haverá omissões, esquecimentos, falhas nas histórias relatadas em textos autobiográficos. O próprio autor, muitas vezes, avisa o leitor de que sua memória deixa a desejar, de que escreverá apenas o que lhe é permitido no momento ou, ainda, de que tem consciência de sua visão limitada sobre os acontecimentos. Essas declarações que demonstram sinceridade ao leitor fazem parte do que Lejeune (2008) denominou *contrato autobiográfico*⁶, pois contribuem para diferenciar a autobiografia dos demais gêneros.

2.3 Escrita autobiográfica e o gênero confessional memorial na formação de professores

Vimos que Lejeune, que muito se dedicou ao estudo da escrita autobiográfica, destacou o conceito de *pacto autobiográfico*, utilizado para delimitar a fronteira entre autobiografia e ficção e por meio do qual se diz que há um acordo entre autor/narrador e leitor, uma forma de contrato em que aquele se compromete com esse último, isto é, quem escreve se compromete a uma apresentação sincera, e o leitor, no momento da recepção, busca veracidade, revelações que ele possa confirmar extratextualmente.

⁶ Cf. *pacto autobiográfico* de Lejeune, exposto no início deste subitem.

Maciel (2011) distingue e conceitua três formas autobiográficas: *autobiografias*, *memórias*⁷ e *diários*.

Para tratar do conceito de *autobiografia*, Maciel (2011) relembra a definição de Lejeune (2008, p. 50), para quem a *autobiografia* é um “relato retrospectivo em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, pondo ênfase em sua vida individual e, em particular, na história de sua personalidade”.

Já as *memórias* possuem maior liberdade imaginativa: o autor procura no passado algo que explique o presente e, para resgatar suas lembranças, evoca pessoas e acontecimentos que foram relevantes nesse processo.

É consensual que, enquanto a autobiografia e as memórias remetem a um passado mais distante, os *diários* são uma tentativa de guardar o presente: o autor relata os fatos na medida em que vão acontecendo, de modo fracionado. São acontecimentos mais próximos no tempo: o diarista acompanha o calendário, registrando suas ações, fatos, pensamentos, no intuito de guardar – e até congelar – o tempo.

Dentre esses gêneros confessionais (memórias, diário, autobiografia), focalizamos aqui o memorial produzido no contexto acadêmico. Silva (2008) defende que os textos acadêmicos confessionais são constituídos pela autoescrita de um *eu* personagem que é ao mesmo tempo autor da obra. Acrescenta que entre esse *eu* personagem e esse autor há grande afinidade, já que eles são frutos da suposta indissociabilidade entre o herói e o narrador.

A escrita autobiográfica tem sido bastante empregada nos cursos de formação inicial e continuada de professores, pois se apresenta como possibilidade de

⁷ A palavra *memórias* é aqui empregada com o sentido de “relato que alguém faz, muitas vezes na forma de obra literária, a partir de acontecimentos históricos dos quais participou ou foi testemunha, ou que estão fundamentados em sua vida particular, memorial”, diferente do sentido de *memória* que usamos até o momento, ou seja, “faculdade de conservar e lembrar estados de consciência passados e tudo quanto se ache associados aos mesmos” (Dicionário Eletrônico Houaiss).

investigação da trajetória docente, oportunizando a reflexão crítica dos problemas enfrentados por esses sujeitos no ambiente escolar.

A fim de corroborar essa ideia, Calligaris (1998, p. 51) argumenta:

Se para o sujeito moderno falar de si responde à necessidade cultural imperiosa de reconstruir ao mundo e a si mesmo no silêncio deixado pelo ocaso da sociedade tradicional, a série de seus atos autobiográficos deve nos informar de maneira privilegiada sobre seu devir, sobre os caminhos pelos quais ele se constituiu e, quem sabe, sobre seu futuro.

No âmbito acadêmico, em cursos de formação de professores, uma atividade que proporcione ao cursista a experiência de escrever sobre si mesmo representa uma oportunidade para ele compreender as influências que sofreu até o momento, e uma circunstância oportuna para pensar sobre suas ações presentes e futuras.

Catani; Bueno; Sousa (2000), no texto *O amor dos começos: por uma história das relações com a escola*, defendem que o fato de buscar depoimentos na literatura, nas autobiografias e nos relatos de formação intelectual, de alunos e professores já atuantes contribui para se tentar entender a diversidade das relações instauradas com a escola e com os conhecimentos em diferentes momentos da vida.

Na produção de um memorial, é preciso evocar experiências suficientemente significativas para que possamos realmente compreender as correntes que animam o movimento de vida, de acordo com o que pondera Josso (2004). Devemos escolher experiências que são apresentadas como testemunhos da construção identitária e que são outros tantos paradigmas de um caminho formativo.

Nessa produção, é importante que o indivíduo resgate, inclusive, sua memória material, seu arquivo pessoal. No caso do professor, isso inclui suas experiências no ambiente em que se desenvolveu e no qual trabalha, sua vivência escolar: seus cadernos, fotos, anotações, trabalhos, objetos, os quais certamente lhe

trazem recordações que facilitam a organização das lembranças e a escrita das memórias.

Segundo Grigoletto; Schons (2008), o sujeito-autor, quando escreve sobre si, vai escolhendo, sistematizando, (re) editando as palavras ditas em outros contextos sócio-históricos e essas palavras ressoam produzindo lembranças e esquecimentos. É por essa razão que eles conceituam a subjetividade e a alteridade como resultantes do trabalho de memória, como é possível depreender a seguir:

O sujeito, ao se inscrever no exercício da escrita, movimenta-se entre a sua memória individual e a memória social, a qual determina a sua escrita. Portanto, ao se constituir autor de um texto, ele também, em suas operações, (des) constrói memória(s), num constante movimento entre singularidade e alteridade. Ao produzir o exercício da escrita de si, inscreve-se em si e no outro. (GRIGOLETTO; SCHONS, 2008, p. 410).

A singularidade do sujeito, isto é, aquilo que ele é, constitui-se apenas na presença de um outro, de quem se distingue, se diferencia, numa relação com a alteridade, ou seja, com o outro. Para que o eu exista, é necessário que se oponha a outro. Na escrita autobiográfica, esse processo permanece: o autor se distingue dos demais ao falar sobre si mesmo, mas, como pertence a uma sociedade, está falando, ao mesmo tempo, do outro.

Lejeune (2008), sobre cujos trabalhos já nos debruçamos, demonstra, com seus escritos, a importância de sempre retomar, rememorar o que já se produziu como forma de crescimento, de desenvolvimento individual. Em suas obras mais recentes, retoma seus antigos escritos e, por meio de reflexões, aperfeiçoa suas definições, faz progredir suas teorias. Para justificar essa prática, o autor argumenta:

Uma vez que estudo a autobiografia dos outros, por que não me apoiar em documentos que guardei de minha própria evolução? Pois conservei tudo. Não, de fato, um diário, mas minhas notas de leitura, minhas preparações de aulas, com data. (LEJEUNE, 2008, p. 77).

A importância de se reformular, constantemente, o que se escreve, também é considerada por Coelho Pace (2012). Para ela, ao se estudar um gênero, devemos levar em consideração que ele sofre mudanças ao longo do tempo e que essas mudanças fogem à estabilidade ditada por normas; portanto, o pesquisador seguirá sempre buscando a teorização que for mais coerente para aquele momento, mas deve estar preparado para possíveis reformulações.

Como o memorial é um texto confessional que é produzido no âmbito acadêmico e que provavelmente passará por um processo avaliativo, é importante, como defende Silva (2008, p. 201), analisarmos o *eu autor/herói* que se revela, porque o autor pode criar um “determinado herói que ele julga ser o mais adequado para o ritual escolar a ser realizado em tal momento e não o *eu* desvelado da pessoa que o escreveu”. Em outras palavras, e retomando afirmações que já fizemos neste trabalho, o estudante produz seu texto num ambiente que é controlado: ele sabe que será avaliado, conhece todo o processo e o que é valorizado nele, por isso há uma forte tendência a esconder seu verdadeiro *eu* e produzir um herói que ele acredita ser mais valorizado nesse contexto.

Em sua pesquisa acerca da utilização da autobiografia nos estudos com histórias de vida de professores, Bueno (2012) verificou que, a partir da década de 80, a pesquisa sobre a vida, a carreira e os percursos profissionais dos professores invadiu a literatura pedagógica. De fato, o interesse pelos estudos desses aspectos subjetivos, entre outros, faz parte das transformações mais amplas pelas quais a sociedade passou no século XX, de acordo com o que abordamos no capítulo 1. As investigações que tomam como base as biografias e autobiografias dos professores são bastante significativas, fato que confirmamos em consulta feita no banco de teses da CAPES⁸.

As narrativas autobiográficas podem vir a se tornar objeto de conhecimento científico, segundo Bueno (2012, p. 19), que, para comprovar, recorre a Marx, para quem a essência do homem é o conjunto das suas relações sociais. A ação

⁸ Citamos, como exemplo, as teses: O desenvolvimento profissional de professores: a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas (NASCIMENTO, 2011); Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola (SOUZA, 2012).

humana revela as apropriações que os indivíduos fazem das relações e estruturas sociais. Ao escrever sobre si mesmo, o indivíduo rememora suas relações sociais e as interpreta; além disso, ao conduzir todo esse processo, busca sua identidade.

O sujeito interioriza as relações e estruturas sociais e as traduz em estruturas psicológicas, por intermédio de atividades desestruturantes e reestruturantes. Podemos, portanto, conhecer o social a partir da especificidade de uma *práxis* individual (BUENO, 2012), mesmo que esse não seja um caminho totalmente linear nem determinista.

A escrita autobiográfica pode servir, em cursos de formação inicial ou continuada de professores, para uma reflexão crítica de sua prática docente. É considerada um instrumento de formação pela autora. Essa prática tem sido vista como uma possibilidade de progresso, de desenvolvimento das competências dos professores.

A estudiosa põe em relevo o ato de dar voz aos professores, que supõe uma valorização da subjetividade, é uma forma de reconhecer o direito dos mestres de falarem por si mesmos (BUENO, 2012). Nesse caso, os professores deixam de ser sujeitos da investigação para se tornarem geradores de conhecimento. Uma nova relação, portanto, se estabelece, entre o investigador e seu objeto de estudo.

Nessa medida é que compreendemos que a produção de um memorial durante um curso de licenciatura para a formação do profissional professor pode proporcionar ao indivíduo a oportunidade de examinar sua história de vida e sua formação intelectual. Ao pensar sobre sua formação, toma consciência de seus conhecimentos, identifica suas falhas como professor, reconhece as lacunas em sua formação e, assim, tem condições de trabalhar para se tornar um profissional cada vez melhor.

Não são poucos os autores que compartilham essas ideias. Silva (2010), por exemplo, demonstra como a produção de um memorial em cursos de formação de professores pode ser bastante útil no processo de profissionalização docente:

A escrita de memoriais por professores em formação inicial mostra-se relevante expediente pedagógico e metodológico para que se possa compreender, a partir do ponto de vista do professor em formação, guiado, portanto, pelos seus olhos, a construção de movimentos de subjetividade constitutivos do processo de sua formação identitária profissional. (SILVA, 2010, p. 603)

Como se vê, ela defende que o memorial oferece a possibilidade de apreender movimentos de inscrição do sujeito no discurso, porque o produtor do texto, no curso de sua narrativa, deixa suas marcas. Na construção de sua própria narrativa, o autor vive a experiência do exercício metacognitivo e autorreflexivo, fundamental no processo de proporcionar ao sujeito escritor o desenvolvimento da autocompreensão. O sujeito toma consciência daquilo que aprendeu e construiu ao longo da vida, passa a conhecer melhor a si mesmo e tem ainda a oportunidade de refletir sobre os significados que atribuiu aos diferentes acontecimentos pelos quais passou. Confirmando seu posicionamento, a autora declara:

Aposta-se que, no relato de suas experiências, o professor em formação, assumindo determinadas posições de sujeito e posicionamentos identitários, presumíveis, em larga medida, pelas injunções institucionais e pela natureza discursiva da tarefa, constrói, narrativamente, um espaço de reflexão, de rememoração, de (re) significação de experiências vivenciadas no quadro das práticas do mundo acadêmico. Realiza também um trabalho de (re) conceituação ou (re) contextualização de saberes relativos ao seu fazer acadêmico e profissional, deixando, assim, no curso de sua escrita, entrever a história de sua formação acadêmica e profissional, recortada por vieses que assinalam a sua inserção nas práticas discursivas da esfera em questão. (SILVA, 2010, p. 604).

A experiência de escrever sobre suas experiências de vida e acadêmicas adquire, portanto, um caráter formativo para o professor tanto na sua formação inicial como na sua formação continuada. Por meio da escrita autobiográfica, o sujeito desenvolve a percepção do mundo que o rodeia, elabora suas práticas docentes e constrói sua identidade.

2.4 Escrita autobiográfica na pós-modernidade: gêneros digitais

Diferentes teóricos consideram os gêneros textuais de várias formas, mas praticamente todos eles partem dos estudos de Bakhtin (1992), para quem cada esfera de utilização da língua elabora gêneros relativamente estáveis que se caracterizam pelos seus conteúdos e pelos meios linguísticos que utilizam. As esferas de comunicação são os espaços próprios para as práticas de comunicação humanas, que se valem de um repertório de gêneros.

Os gêneros são formas de dizer - oralmente e por escrito - situadas e contextualizadas, existentes na sociedade. Essas formas de dizer e de criar sentido (desenvolver temas) são cristalizadas historicamente pelo funcionamento de certos campos ou esferas sociais (como a ciência, as artes, o jornalismo, o trabalho, a publicidade e o consumo, o cotidiano familiar ou íntimo etc.) que formatam e regularizam, mas de maneira flexível, temas que podem ser abordados, formas ou organizações dos textos esperados, estilos admitidos (variedades linguísticas, jargões etc.).

Bakhtin (1992) apresenta três elementos constituintes dos gêneros: a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático. A estrutura composicional se refere aos padrões de organização do texto, ao modo como suas partes estão dispostas. O estilo corresponde à estrutura sintática do texto, ao vocabulário empregado e ao nível de linguagem utilizada. O conteúdo temático diz respeito ao conjunto de temáticas que um gênero pode abordar e às maneiras como esses temas são tratados.

Outro estudioso dos gêneros, Bhatia (1993), além de conceber o gênero como um evento comunicativo, composto por um conjunto de propósitos comunicativos compartilhados e identificados pelos membros da comunidade acadêmica na qual os gêneros se inserem, comenta sobre as questões de estrutura e padronização do discurso por meio de seu valor funcional, ou seja, o uso da língua para atingir determinados efeitos de sentido.

Ele defende que o estudo dos gêneros permite compreender por que os membros de comunidades discursivas específicas usam a língua de uma determinada maneira. Observando a diversidade de uso da língua, afirma que estão envolvidas ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos. Lembra, ainda, que todos os gêneros têm uma forma e uma função, mas sua determinação se dá basicamente pela função que exerce nas situações discursivas.

O gênero é relativamente estável, porque há forças de concentração atuando ao lado de forças de expansão. Bakhtin (1992) nomeou essa tensão frequente de forças centrípetas e forças centrífugas, ou seja, num determinado gênero sempre há um conjunto de traços marcados por uma regularidade, uma repetibilidade, mas há também, com a criação, com a inovação, a possibilidade de variação desse gênero. Enfim, os gêneros possuem uma natureza dinâmica: estão sempre sujeitos a modificações em seus aspectos formais ou em suas funções.

Schneuwly; Dolz *et al.* (2004, p. 64), preocupados com o ensino de língua, optam por um enfoque de agrupamento de gêneros e defendem um ensino por meio da construção de progressões que levam em conta a complexidade da linguagem presente nos textos, ou seja, os níveis de dificuldade que eles apresentam.

Para que os gêneros sejam agrupados, devem estar em conformidade com três critérios essenciais quanto à construção de progressões: corresponder às grandes finalidades sociais da escola; retomar, de forma flexível, certas distinções tipológicas e ser “relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria⁹ dos gêneros agrupados” (SCHNEUWLY; DOLZ *et al.*, 2004, p. 58).

Eles utilizam a metáfora de gênero como um megainstrumento de linguagem, uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos que permitem

⁹ O termo *mestria*, opção do tradutor por fidelidade ao texto original, equivale a *domínio*, *apropriação* dos gêneros e do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, fundamental para que o indivíduo desenvolva sua autonomia e se insira socialmente nas práticas comunicativas.

agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação, pois são considerados como convenções gerais.

As semelhanças entre os gêneros se devem, muitas vezes, ao fato de pertencerem a uma mesma esfera de atividade e de compartilharem determinadas finalidades, além de serem organizados por meio de recursos textuais formais semelhantes.

A quantidade de gêneros se amplia conforme surgem as necessidades socioculturais. Os povos de sociedades essencialmente orais desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Depois da invenção da escrita alfabética, os gêneros se multiplicaram e, com o surgimento da imprensa, eles se expandiram ainda mais. Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, novos gêneros aparecem de tempos em tempos.

O diário virtual, utilizado pelos cursistas para organizar os memoriais que analisamos, é um exemplo de gênero que surgiu com o desenvolvimento das novas tecnologias. O diário virtual possui, evidentemente, correspondências com o diário tradicional escrito, mas difere dele porque, além de possuir um armazenamento digital, oferece recursos de compartilhamento com os formadores do curso e com os colegas. O acesso ao próprio diário e aos diários compartilhados pelos colegas é facilitado por estarem todos em um ambiente virtual de aprendizagem.

Apresentamos, aqui, alguns dos gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital, aos quais nos referimos usando a expressão *gêneros digitais*, que aparece em Marcuschi (2002) e mais recentemente em Braga; Buzato (2012).

Braga; Buzato (2012, p. 47) afirmam que “gêneros digitais são ferramentas semióticas e cognitivas que permitem às pessoas transformarem-se em sujeitos, da/na cultura digital”, porque as pessoas precisam ser capazes de utilizar sua linguagem de forma produtiva, a fim de poderem contribuir para a preservação ou modificação do mundo em que vivem.

Marcuschi (2005, p. 20) atenta para o fato de que “a tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas” e cita como exemplo o *e-mail* (correio eletrônico), que tem nas cartas e nos bilhetes seus antecessores. É importante lembrarmos, também, que as tecnologias sozinhas não originam os gêneros: a intensidade dos usos dessas tecnologias e o modo como elas interferem nas atividades diárias de comunicação das pessoas é que darão forma a novos gêneros.

Vejamos um quadro inicial apresentado por Marcuschi (2005), que sugere um paralelo formal e funcional entre gêneros novos e antigos:

Quadro 1 – Relações entre gêneros emergentes e gêneros já existentes

	GÊNEROS EMERGENTES	GÊNEROS JÁ EXISTENTES
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal/bilhete/correio
2	<i>Chat em aberto</i>	Conversações (em grupos abertos?)
3	<i>Chat reservado</i>	Conversações duais (casuais)
4	<i>Chat ICQ (agendado)</i>	Encontros pessoais (agendados?)
5	<i>Chat em salas privadas</i>	Conversações (fechadas?)
6	<i>Entrevista com convidado</i>	Entrevista com pessoa convidada
7	<i>E-mail educacional (aula por e-mail)</i>	Aulas por correspondência
8	<i>Aula Chat (aulas virtuais)</i>	Aulas presenciais
9	<i>Videoconferência interativa</i>	Reunião de grupo/conferência/ debate
10	<i>Lista de discussão</i>	Circulares / série de circulares (???)
11	<i>Endereço eletrônico</i>	Endereço postal
12	<i>Blog</i>	Diário pessoal, anotações, agendas

Fonte: Marcuschi (2005, p. 31)

Esses gêneros emergentes, que surgem em novos contextos e envolvem novos formatos de comunicação, fazem parte da chamada comunicação mediada por computador. Marcuschi (2008, p. 201) apresenta os gêneros textuais presentes na comunicação eletrônica que estão sendo mais estudados no momento, alertando que as designações dadas não são definitivas. Destaca o *e-mail* (correio eletrônico); o *chat* (ou bate-papos virtuais, que pode ser aberto, reservado, agendado ou privado); a entrevista com convidado; o *e-mail* educacional (aula virtual); a aula *chat* (*chat* educacional); a videoconferência interativa; a lista de discussão; o endereço eletrônico (seja o pessoal para *e-mail* ou para a *home-page*) e o *weblog* (*blogs*, diários virtuais).

Os gêneros produzidos na mídia digital são uma grande transmutação de gêneros existentes ou uma mistura de vários outros. É o caso, como exemplifica Marcuschi (2005, p. 19), dos bate-papos virtuais, que retomam a conversação pessoal já conhecida, favorecendo, portanto, o lado instintivo na troca de mensagens.

Parte do sucesso desses gêneros da chamada e-comunicação e dessas novas tecnologias, conforme defende Marcuschi (2005, p. 13), deve-se ao fato de várias linguagens (texto, som e imagem) estarem reunidas num só meio, “o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados”. Nas redes sociais, por exemplo, o indivíduo pode enviar, além de texto, músicas, fotos e vídeos que enriquecem a comunicação e a tornam mais atrativa.

Dentre todos os gêneros digitais, focalizamos, a seguir, alguns autobiográficos, que optamos por nomear diários eletrônicos, porque todos eles são usados para o registro do dia a dia e as informações escritas ficam acessíveis na internet, permanecem disponíveis em meio eletrônico.

2.4.1 Diários eletrônicos

Consideramos, aqui, como diários eletrônicos alguns gêneros¹⁰ digitais autobiográficos que estão em evidência no momento: a) blog e fotoblog; b) Facebook; c) Instagram; d) Twitter; e) Diário de Bordo, procurando destacar suas características mais relevantes.

¹⁰ Optamos por chamar *gêneros*, por entendermos ser a designação mais adequada no momento, já que são construções textuais que englobam características básicas comuns como a escrita de si e o armazenamento digital. Sabemos que há ainda uma discussão importante no meio acadêmico quanto à classificação dessas páginas eletrônicas como *suporte*, *hipergênero* ou *veículo de comunicação*.

a) Blog e fotoblog

Uma definição bem popular de *blog* é a de um diário mantido por qualquer pessoa na internet. A palavra parece ter surgido pela primeira vez em 1997, quando o internauta John Barger chamou seu diário pessoal na rede de *weblog*, algo como *registro na web*. Em 1999, outro usuário da internet resolveu fazer uma brincadeira. Dividiu o termo em dois, para gerar o trocadilho *we blog* ou *nós blogamos*. Dessa maneira, a palavra *blog* passou a ser intensamente utilizada. Tornou-se sinônimo de qualquer diário ou registro mantido na internet (AMORIM; VIEIRA, 2006).

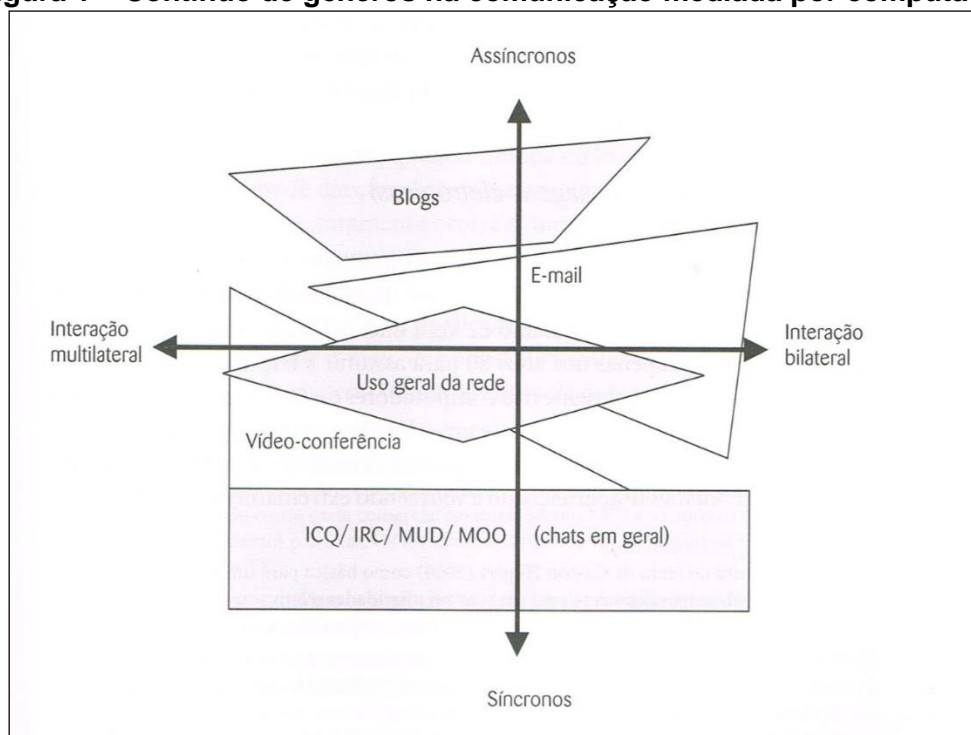
Com base em definições apresentadas em sites brasileiros destinados à produção de *blogs*, Komesu (2005, p. 113) resume:

O blog é concebido como um espaço em que o escrevente pode expressar o que quiser na atividade da (sua) escrita, com a escolha de imagens e de sons que compõem o todo do texto veiculado pela Internet. A ferramenta empregada possibilita ao escrevente a rápida atualização e a manutenção dos escritos em rede, além da interatividade com o leitor das páginas pessoais. Os blogs possuem, portanto, características diferenciadas dos diários tradicionalmente escritos.

Na caracterização dos gêneros emergentes feita por Marcuschi (2005), podemos verificar que o *blog*¹¹ é classificado como assíncrono e com interação em grande parte multilateral, conforme representado na figura a seguir:

¹¹ Há autores que defendem a ideia de que o *blog* não seria um gênero, mas um suporte. Dentre eles, citamos Braga; Buzato (2012, p. 64), para quem o *blog* é um "ambiente composto por um conjunto de ferramentas técnicas específicas que nos permitem a inclusão de comentários escritos, imagens, *links*, vídeos etc."

Figura 1 – Contínuo de gêneros na comunicação mediada por computador



Fonte: Yates (2000, p. 237) *apud* Marcuschi (2005, p. 37)

Ele considera que “os *blogs* funcionam como um diário pessoal na ordem cronológica com anotações diárias ou em tempos regulares que permanecem acessíveis a qualquer um na rede” (MARCUSCHI, 2005, p. 61), pelo menos por um determinado tempo, até que sejam atualizadas ou retiradas. Nos *blogs*, é possível escrever um texto, publicar uma foto, um filme ou inserir *links* para o que mais julgar interessante na rede.

Os *blogs* desenvolveram-se tendo como base os diários escritos manualmente. Tradicionalmente, os diários eram escritos em pequenos cadernos por quem queria manter as ideias em segredo, mas, com o tempo, eles se transformaram em manifestações públicas e coletivas. Um *blog* faz referência ao outro; um comenta o outro; um se inspira no outro. E essa multidão de *blogs* que se entrecruzam e se relacionam ficou conhecida como *blogosfera*:

O tamanho da *blogosfera* é impressionante. O número de *blogs* em todos os idiomas é hoje 60 vezes maior do que era há três anos e já ultrapassou a marca de 40 milhões de páginas. De acordo com o site Technorati, que cataloga e faz buscas em

blogs no mundo inteiro, são criados 75 mil blogs por dia. Isso dá uma média de um novo blog por segundo. Há um blog para cada 25 pessoas *on-line*. Segundo o Pew Internet & American Life Project, instituição americana que estuda o impacto da internet, 57 milhões de internautas dos Estados Unidos leem blogs diariamente. Eles são abastecidos por cerca de 1,2 milhão de novos conteúdos por dia, ou uma média de 50 mil por hora. No Brasil, dos quase 20 milhões de internautas, estima-se que algo como 25% vasculhem blogs todo dia em busca de informação ou entretenimento. (AMORIM; VIEIRA, 2006, p. 01).

Os diários mantidos na internet não são somente pessoais, muitos deles são de um grupo com indivíduos que compartilham os mesmos interesses. Além do blogueiro que registra momento a momento o que acontece consigo mesmo, há os que registram o que está acontecendo com o outro, integrantes do seu grupo de trabalho, sua família, filhos, animais de estimação e até seres inanimados como carros ou eventos.

Komesu (2005) discute a respeito do exibicionismo que as pessoas fazem sobre sua vida privada em eventos textuais como os *blogs* e acrescenta que isso também ocorre em outros meios de comunicação, como, por exemplo, na televisão. Ela acredita que o sucesso desse exibicionismo ocorre por causa do olhar do Outro, do leitor e do telespectador que estão sempre atentos, como audiência certa no site ou no canal de televisão.

Nos ambientes escolares, os professores também têm utilizado cada vez mais os *blogs*, seja para divulgar suas produções, para trocar experiências com colegas ou como recurso didático, numa produção individual ou coletiva, com seus colegas docentes e alunos.

A criação de um diário virtual é uma atividade bastante produtiva porque, quando o autor escreve, rapidamente tem a oportunidade de ver, por meio de comentários, a reação de seus leitores; além disso, há a possibilidade de se inserirem imagens, o que torna o diário mais agradável. A construção de um *blog* pode servir, ainda, para aproximar professores e alunos, ampliando as possibilidades de comunicação entre eles na medida em que podem cooperar

para selecionar o que será postado, além de fazerem as revisões, edições e comentários.

Vejamos um exemplo de blog, em que a professora usa suas postagens como “apoio didático”, apresentando reportagens e dicas para seus alunos, mas também para qualquer pessoa interessada em aumentar seus conhecimentos em língua portuguesa:

Figura 2 – Exemplo de *blog* de Professora de Língua Portuguesa

Lingua Portuguesa
profa. Grazi | grazi-portugues.blogspot.com

Esse blog pretende servir como apoio didático para os meus alunos e como ajuda também para os interessados em aprender um pouco mais sobre a língua portuguesa. Profa. Grazi

Os verbos que derrubam

01 abril 2011

Ótima matéria sobre conjugação de verbos complicadinhos da língua portuguesa:

"Os verbos que derrubam" (Revista Língua Portuguesa, Edição 65).
Bom final de semana a todos!

profa. Grazi Em: Conjugação verbal, Verbos | 2 comentários

Dicas de Leitura

Início Postagens mais antigas

Assinar: Postagens (Atom)

Nível

- Avançado
- Geral
- Nono ano
- Oitavo ano

Fonte: <http://grazi-portugues.blogspot.com.br/>

Segundo Marcuschi (2005), o conceito de *blog* se torna cada vez mais complexo e hoje já passou a ter outras funções e gêneros derivados e, como exemplo, cita os *f-blogs*, os *blogs* de fotos, também conhecidos por *photoblogs*, *photolog* ou simplesmente *flogs*. A palavra *photoblog* é uma composição por justaposição de *foto* e *blog*.

É praticamente impossível estabelecer em que momento um gênero digital deriva de outro. É o caso, por exemplo, do *fotoblog*, proveniente do *blog*, que mantém a mesma intenção de registrar fatos cotidianos, postados em ordem cronológica, mas, no caso, por meio de fotos: predominam as imagens (que podem conter legendas) em vez de textos. Como se dá no *blog*, também no *fotoblog* as pessoas podem fazer comentários e críticas sobre as imagens.

b) Facebook

As redes sociais como o Orkut e o Facebook fazem, também, o papel dos *blogs*, ou seja, qualquer indivíduo conectado à internet pode, com muita facilidade e a qualquer momento, postar o que está fazendo ou pensando, também numa apresentação que segue a ordenação cronológica.

Enquanto os blogs exigem maior conhecimento de programação e a necessidade de entrar em uma área específica para edição, as redes sociais são muito mais intuitivas e amigáveis para os leigos em informática, porque as postagens são bem mais simples de serem feitas.

Além disso, essas redes apresentam ferramentas mais interativas como, por exemplo, a possibilidade de visualizar diversas postagens de várias pessoas ao mesmo tempo; de comentar o que foi postado por amigos; de selecionar as pessoas com as quais se deseja compartilhar uma mensagem.

Diferentemente do blog, que é sempre público para visitaçã, as redes sociais permitem a criação de grupos privados para que as postagens fiquem limitadas a apenas algumas pessoas, facilitando os contatos por áreas de interesse e comunicação entre os integrantes do grupo.

Há a possibilidade de troca de mensagens entre os usuários, em um bate-papo reservado com as pessoas que estão *on-line*, mas uma pessoa pode, ainda, deixar mensagens privadas para serem vistas quando o outro usuário entrar no ambiente, caso ele não esteja *on-line* no momento.

No Mural, que é o espaço do perfil em que o usuário ou os amigos dele podem publicar e compartilhar, é possível postar mensagens, imagens e vídeos. Por meio do botão Curtir, os amigos podem manifestar se gostaram ou não do conteúdo publicado em cada postagem. É possível também, pelo botão Compartilhar, divulgar para uma ou mais pessoas, alguma postagem feita por um usuário.

O Facebook é gratuito para os usuários, mas há, nos *banners* laterais, *links* de publicidade patrocinados por empresas que se utilizam dos dados dos usuários que se cadastraram no *site* e disponibilizaram suas listas de interesses, para direcionarem as notícias e propagandas.

O Facebook possui muitos atrativos que ampliam o contato entre as pessoas. Nesse ambiente, elas encontram, por exemplo, aplicativos, como jogos e presentes virtuais para enviar aos aniversariantes do dia. Há também recursos como Eventos, por meio do qual um usuário pode informar e convidar seus amigos para os encontros sociais.

Temos, a seguir, a Figura 3, de uma página feita por um professor de português que oferece dicas de português e põe à disposição dos visitantes da sua página uma aula gratuitamente toda semana:

Figura 3 – Página do Facebook de Professor de Português



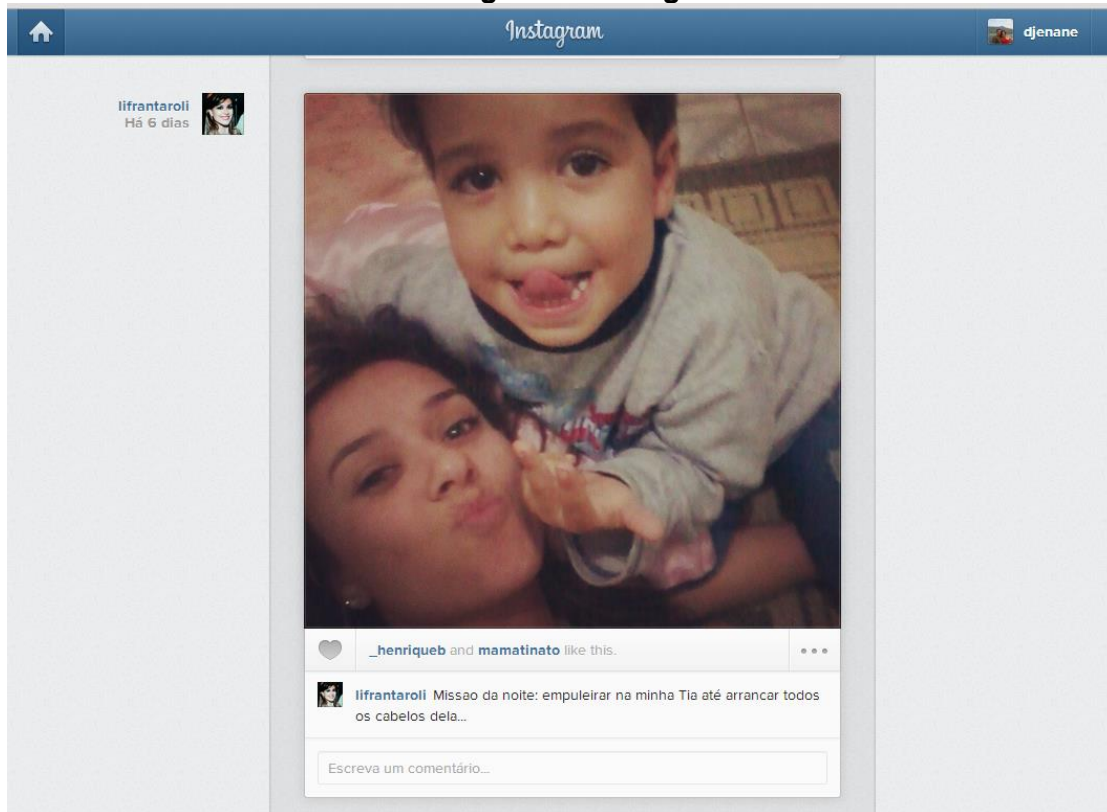
Fonte: <https://www.facebook.com/leoportugues?ref=ts>

c) Instagram e Tumblr

Hoje, com o uso mais acentuado de smartphones¹² e de tablets com câmeras fotográficas e conectados à internet, é comum encontrarmos aplicativos, como o *Instagram*, que podemos ver na imagem a seguir:

¹² Aparelhos de telefone celular com funções avançadas, que possuem sistema operacional. Podem ser conectados a um computador e sincronizar seus dados com ele, como um assistente pessoal digital (PDA) e possui acesso à internet.

Figura 4 - Instagram

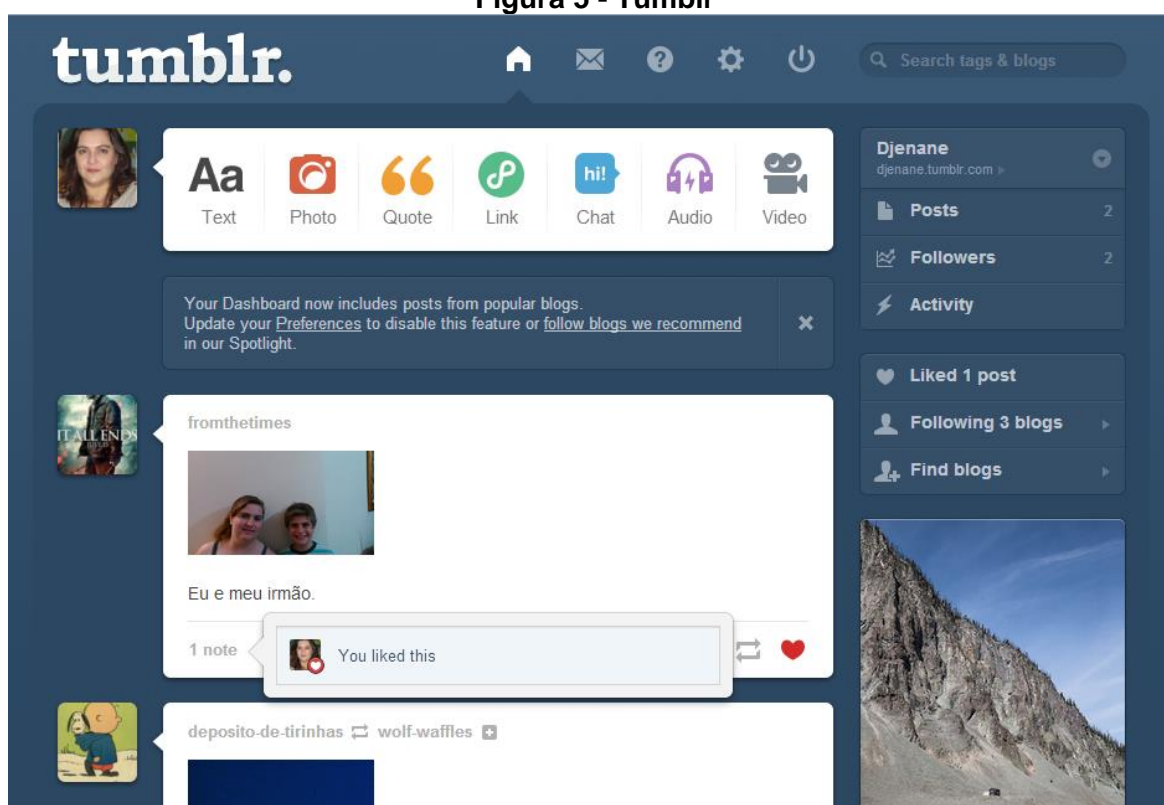


Fonte: <http://instagram.com/>

O Tumblr é outra plataforma que permite a publicação de textos, imagens, vídeo e áudio. Os usuários também podem acompanhar o que outros usuários, a quem seguem, postam.

Tanto o Instagram como o Tumblr possuem a mesma finalidade dos *fotoblogs*. Expõem, simultaneamente, em várias redes sociais, imagens copiadas da internet ou fotos, tornando público o que o indivíduo está fazendo e o local em que ele se encontra (o chamado *check in*). Vejamos, a seguir, a reprodução de uma tela de abertura do Tumblr:

Figura 5 - Tumblr



Fonte: <http://www.tumblr.com/dashboard>

d) Twitter

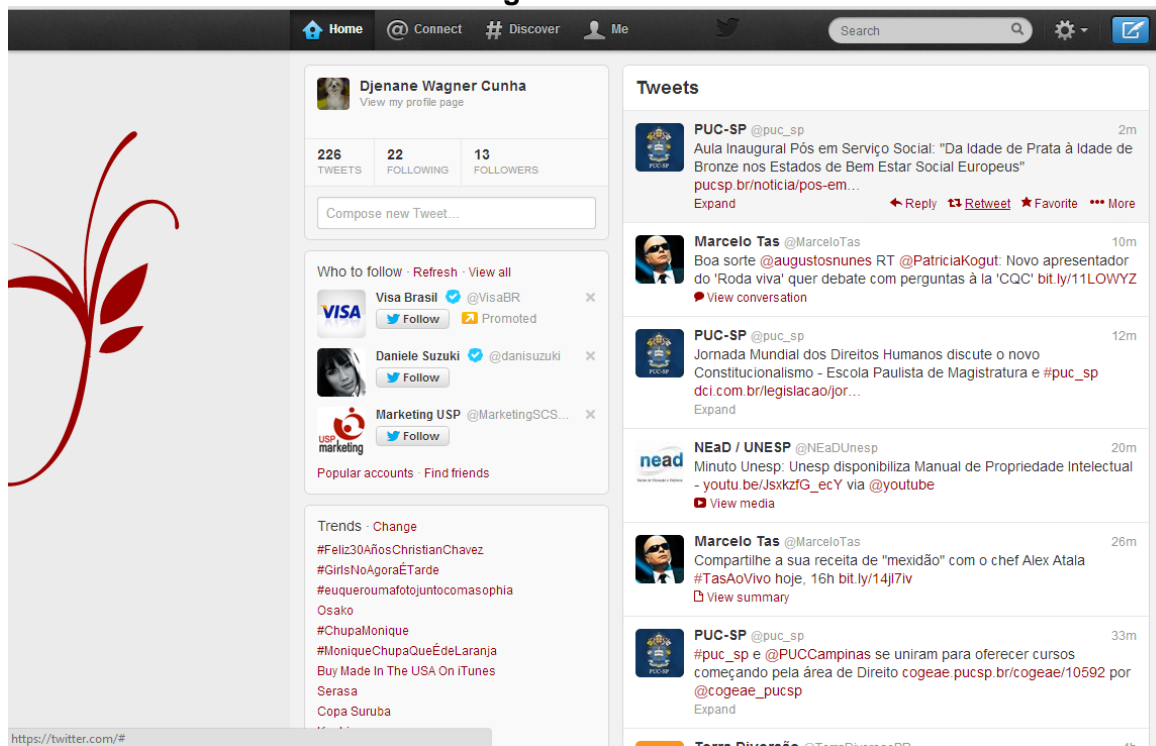
O Twitter é uma rede social que, como as demais, permite aos usuários enviar e receber as postagens atualizadas feitas por seus contatos, mas com a diferença de que os textos são limitados a, no máximo 140 caracteres, conhecidos como *tweets*, enviados por meio do website do serviço, por SMS¹³ e por softwares específicos de gerenciamento.

Como ocorre no Facebook, o Twitter possui funções interativas em cada postagem que favorecem as trocas de mensagens entre os usuários. O botão Reply serve para que o leitor faça comentários; o Retweet faz com que a mensagem seja replicada para a lista de seguidores, mas dando crédito ao seu autor original.

¹³ *Short Message Service* (SMS) - Serviço de mensagens curtas: serviço disponível em celulares para envio de mensagens curtas (até 160 caracteres).

Vejamos, a seguir, uma página do Twitter.

Figura 6 - Twitter



Fonte: <https://twitter.com/>

e) Diário de Bordo

O diário de bordo é o gênero digital autobiográfico que mais nos interessa neste trabalho, porque foi utilizado pelos cursistas para realizarem as atividades que deram origem aos memoriais que selecionamos para a análise.

O Diário de Bordo se aproxima muito do que já se conhece como *diários virtuais* ou *blogs*, mas com a diferença de ter uma finalidade mais didática, pois é usado em um ambiente controlado, destinado à finalidade educacional, para reflexões pessoais, normalmente atrelado a atividades acadêmicas que serão avaliadas.

No ambiente virtual de aprendizagem Teleduc, encontramos a seguinte definição:

Como o nome (*Diário de Bordo*) sugere, trata-se de um espaço reservado para que cada participante possa registrar suas experiências ao longo do curso: sucessos, dificuldades, dúvidas,

anseios visando proporcionar meios que desencadeiem um processo reflexivo a respeito do seu processo de aprendizagem. As anotações pessoais podem ser compartilhadas ou não com os demais. Em caso positivo, podem ser lidas e/ou comentadas pelas outras pessoas, servindo também como um outro meio de comunicação.¹⁴

Vejamos um exemplo de como a página do Diário de Bordo do ambiente virtual de aprendizagem TelEduc, usado no curso de Pedagogia da Unesp/Univesp, se apresenta para os cursistas que produziram os memoriais que analisamos neste trabalho:

Figura 7 – Diário de Bordo

The screenshot displays the 'Diário de Bordo' interface. At the top, it shows the user's name 'Ariana Pereira Matias' and a search bar. Below this is a table of activities. The table has four columns: 'Título', 'Data', 'Compartilhamento', and 'Comentários'. Each row represents an activity with a title, a date and time, a sharing status (e.g., 'Compartilhado com formadores'), and a checkmark in the comments column indicating it has been commented on.

Título	Data	Compartilhamento	Comentários
Atividade 6 - Reflexões sobre autobiografia	27/03/2010 18:01:16	Compartilhado com formadores	✓
Atividade 7 - Dados de Memória	27/03/2010 19:16:01	Compartilhado com formadores	✓
Atividade 8 - primeiro contato com a escrita	27/03/2010 19:58:16	Compartilhado com formadores	✓
Atividade 10 - Registro das Memórias da Infância	27/03/2010 20:51:31	Compartilhado com formadores	✓
Atividade 11 - Discussão em grupo sobre a memória de Infância	27/03/2010 22:03:19	Compartilhado com formadores	✓
Atividade 13 - Reflexões e registros sobre a entrada na escola	27/03/2010 22:58:12	Compartilhado com formadores	✓
Atividade 12 - Pesquisa sobre Pré-Escola no Brasil	04/04/2010 17:46:23	Compartilhado com formadores	✓
Atividade 14 - 1º dia de aula	29/05/2010 16:57:11	Compartilhado com formadores	
Atividade 23 - Recordações sobre o 2º Grau	29/05/2010 18:39:55	Compartilhado com formadores	
Atividade 20 - Imagem de diretor	29/05/2010 18:41:43	Compartilhado com formadores	
Atividade 25- Histórico Escolar do Curso Profissionalizante	29/05/2010 18:49:32	Compartilhado com formadores	
Atividade 19 - Histórico escolar do Primeiro Grau	29/05/2010 18:56:48	Compartilhado com formadores	
Atividade 18 - Recordando nossos professores	29/05/2010 18:58:30	Compartilhado com formadores	
Atividade 16 - A escola primária ou de 1º grau	29/05/2010 19:00:02	Compartilhado com formadores	
Atividade 26 - Formação Docente	29/05/2010 19:13:30	Compartilhado com formadores	

Fonte: http://edutec.unesp.br/~teleduc/cursos/aplic/index.php?cod_curso=86

São inúmeras as atividades que se podem desenvolver com os diários eletrônicos, o que o torna bastante útil no ensino, já que pode despertar maior interesse por parte dos alunos, pois passam a ter a possibilidade de trabalhar de forma multimídia, ou seja, postando, além dos textos, músicas, imagens, imagens animadas (*gifs*) e filmes.

A produção de *diários eletrônicos*, considerando a adequação às características específicas do gênero, pode contribuir para a crescente autonomia do indivíduo. A

¹⁴ Disponível em http://edutec.unesp.br/~teleduc/cursos/aplic/index.php?cod_curso=32 Acesso em: 23 mai. 2011.

necessidade de se responsabilizar por criar algo que vai tornar-se público quando disponibilizado na internet ou para um grupo pode levar o autor a se empenhar mais para produzir bons textos. A possibilidade de acréscimo de imagens e sons é um estímulo para essa produção, porque o sujeito tem a oportunidade de se expressar também por meio de outras linguagens.

O fato de postarem textos explicativos, legendas, relatarem acontecimentos, comentarem as postagens dos outros pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades para produzir textos claros, coesos e coerentes, porque estão em um ambiente real, em que precisam se comunicar, se fazerem compreendidos verdadeiramente.

Entendemos que os novos gêneros textuais que se apresentam hoje na internet podem colaborar para que professores e alunos desenvolvam trabalhos diferenciados, possam expor o quê e como pensam, isto é, possam se apropriar de fato do que produzem, no momento da produção, como autores.

O trabalho em ambiente escolar com o *diário eletrônico* pode ser uma ação efetiva não apenas para a ampliação da produção textual do aluno, como também para o enriquecimento dos textos produzidos, na medida em que o aluno passa a registrar as experiências que teve e a refletir sobre elas num ambiente em que poderá interagir com colegas e professores e contar com a contribuição deles.

Neste capítulo, versamos sobre a escrita autobiográfica, sobre sua relação com memória e verdade e sobre a relevância do trabalho com o gênero confessional na formação de professores. Abordamos a escrita autobiográfica na pós-modernidade, detalhando alguns dos gêneros digitais. No próximo capítulo, trataremos da questão da autoria e das vertentes que esse tema apresenta.

CAPÍTULO 3

AUTORIA

*[...] de que fontes esse estranho ser,
o escritor criativo, retira seu
material, e como consegue
impressionar-nos e despertar-nos
emoções das quais talvez nem nos
julgássemos capazes?
Freud*

Tratamos, neste capítulo, de autoria, fundamentando-nos em estudiosos que agrupamos em dois blocos por apresentarem visões distintas sobre o tema. O primeiro deles provém das reflexões feitas por Foucault (1969), mais recentemente retomadas por Maingueneau (2010) e Santaella (2007), e se preocupa em definir e conceituar “o autor”, categorizando-o e classificando-o, o que abordamos no subitem 2.1, denominado *autor como categoria*.

O outro grupo, derivado do primeiro e influenciado pela análise de discurso de linha francesa, é representado, no Brasil, por Orlandi (1996a), Tfouni (2001) e Possenti (2002), em especial, os quais preocupam-se em estudar o processo de desenvolvimento da autoria, a forma como o sujeito a constrói e, principalmente, as interferências que podem ser feitas, no âmbito educacional, para que essa construção ocorra, aspectos tratados no subitem 2.2, cujo título é *autor como sujeito em construção*.

3.1 Autor como categoria

Um dos primeiros estudiosos a se ocupar da noção de autor foi Foucault (1969), em seu clássico *O que é um Autor?*, texto em que, defendendo-se de críticas feitas ao seu texto *As Palavras e as Coisas*, começa a fazer uma reflexão sobre o que constitui o autor. Foucault é acusado por terceiros de, por exemplo, não descrever Buffon de maneira conveniente e de fazer uma abordagem de Marx insuficiente em relação à grandiosidade do seu pensamento. Mas Foucault refuta essas objeções ao seu texto, alegando que suas intenções não eram descrever

Buffon ou Marx: ele “buscava simplesmente encontrar as regras através das quais eles formaram um certo número de conceitos ou de contextos teóricos que se podem encontrar em seus textos” (FOUCAULT, 1969, p. 4).

Outra objeção que fizeram foi a de que Foucault criava “famílias monstruosas” quando aproximava, em seus escritos, nomes manifestamente opostos, mas ele também se defende dizendo que “não quis formar nenhuma família, nem santa nem perversa” e que buscou “simplesmente – o que era muito mais modesto – as condições de funcionamento de práticas discursivas específicas” (FOUCAULT, 1969, p. 5).

Foucault (1969, p. 5) começa, então, a questionar como se constitui essa noção de autor, esse “momento crucial da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, e também na história da filosofia e das ciências” e focaliza sua atenção na relação do texto com o autor, na forma como o texto aponta para o autor, uma figura, pelo menos aparentemente, exterior e anterior.

A seguir, Foucault constata o desaparecimento ou a morte do autor, principalmente quando reflete sobre o parentesco da escrita com a morte. Se antes era associada à imortalidade, como nas epopeias, ou à sobrevivência, como na narrativa árabe *As mil e uma noites*, a escrita hoje está culturalmente ligada ao sacrifício: “A obra que tinha o dever de trazer a imortalidade recebeu agora o direito de matar, de ser assassina de seu autor”. Desaparecem as características individuais do sujeito que escreve: “o sujeito que escreve despista todos os signos de sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência; é preciso que ele faça o papel de morto no jogo da escrita.” (FOUCAULT, 1969, p. 7).

Nas suas reflexões sobre o desaparecimento ou a morte do autor, afirma que “certo número de noções que hoje são destinadas a substituir o privilégio do autor o bloqueiam, de fato, e escamoteiam o que deveria ser destacado” (FOUCAULT, 1969, p. 8), destacando duas dessas noções: a de obra e a de escrita.

Quanto à noção de obra, apresenta-a como problemática, pois há uma grande quantidade de questões sobre ela, entre as quais está a de que não há uma teoria da obra, não sendo possível definir o que é obra e o que não é, segundo pondera.

Em relação à noção de escrita, afirma que ela “ainda preserva a existência do autor” (FOUCAULT, 1969, p. 9). E ele se pergunta se essa noção, reduzida às vezes a um uso habitual, não confere um anonimato transcendental às características empíricas do autor. Para ele, o “uso da noção da escrita arrisca manter os privilégios do autor sob a salvaguarda do *a priori*: ele faz subsistir, na luz obscura da neutralização, o jogo das representações que formam uma imagem do autor”.

Percebemos que a noção de autor apresentada até o momento está atrelada às formas escritas. A imagem de autor estaria, portanto, vinculada a uma obra produzida por alguém de renome, com reconhecido prestígio social. Nessa perspectiva, o sujeito, ao produzir um trabalho escrito aceito e valorizado por outros, cria um nome de autor.

Foucault (1969) pondera sobre o que é o nome do autor e como esse nome funciona. Por ser um nome próprio, o nome do autor apresenta os mesmos problemas que qualquer outro nome próprio, ou seja, além da função indicativa, possui uma função equivalente à de descrição. O nome do autor, no entanto, não é um nome próprio como os outros; ele possui algumas diferenças que talvez se relacionem com o seguinte:

Um nome de autor não é simplesmente um elemento em um discurso (que pode ser sujeito ou complemento, que pode ser substituído por um pronome etc.); ele exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros. (FOUCAULT, 1969, p. 13)

O nome do autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso, aquilo que é atribuído a um autor é recebido com um certo estatuto social em uma determinada cultura. O nome do autor surge “na ruptura que instaura um certo

grupo de discursos e seu modo singular de ser” (FOUCAULT, 1969, p. 13). Por conseguinte, o estudioso começa a analisar o que chama de função-autor.

Considerando somente o autor de livro, Foucault (1969) reconhece *quatro* diferentes características nele. A *primeira* delas está ligada ao sistema jurídico: um discurso, um texto passa a ser um produto na medida em que seu autor pode ser punido, pode ser responsabilizado penalmente por tê-lo produzido.

Uma outra característica da função-autor “é a de que ela não é exercida de uma maneira universal e constante em todos os discursos” (FOUCAULT, 1969, p. 15). Antigamente, as narrativas, os contos e epopeias eram transmitidos oralmente sem a preocupação de se atribuir a eles um autor. Já no campo das ciências exatas, das ciências naturais ou da geografia, na Idade Média, os textos só teriam valor se marcados por um nome de autor. Nos séculos XVII ou XVIII, ocorreu uma inversão: os textos considerados científicos começaram a ser aceitos por si mesmos, enquanto os discursos literários passaram a ser aceitos somente se providos da função-autor.

A *terceira* característica da função-autor é a de que não é o fato de atribuir um discurso a um indivíduo que o tornará um autor, já que a função-autor é resultado de operações específicas e complexas. O autor “é um certo foco de expressão que, sob formas mais ou menos acabadas, manifesta-se da mesma maneira, e com o mesmo valor, em obras, rascunhos, cartas, fragmentos etc.” (FOUCAULT, 1969, p. 18).

A *última* característica da função-autor apontada por Foucault (1969, p. 20) é a de que “ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar”.

O estudioso enfatiza ainda que, no século XIX, apareceram autores bastante singulares, como Freud e Marx, a quem chama de “fundadores ou instauradores de discursividade”, porque eles se destacaram dos demais em razão de suas

obras produzirem a possibilidade de criação de outros textos, ou seja, uma possibilidade infinita de discursos.

Atualmente, um linguísta que segue Foucault, e que amplia sua linha de pensamento, é Maingueneau (2010, p. 26), para quem a noção de autor é indissociável da noção de texto: “pode-se considerar o texto como uma unidade à qual se costuma associar uma posição de autor, mesmo que essa última não tome a forma de um indivíduo único, em carne e osso, dotado de um estado civil”. No contexto da análise de discurso, que se preocupa com as relações entre o texto e o ambiente social em que o texto está inserido, “o autor é uma instância que enuncia”, possui um ethos e a responsabilidade pelos seus textos, mas também um determinado e variado estatuto social.

Ele discute, inicialmente, o emprego que se faz da palavra *autor*. Atribuída principalmente aos produtores do texto escrito, está normalmente relacionada com a produção verbal, mas aparece também em expressões como *o autor das fachadas*, *o autor da agressão*, casos em que se pode “imputar uma responsabilidade penal”, conforme ele pondera (MAINGUENEAU, 2010, p. 27).

A seguir, questiona Maingueneau (2010, p. 28): “em que condições um enunciado é suscetível de ter um ‘autor’”? Alega que uma conversação, por exemplo, dificilmente teria *autores*, uma vez que os termos mais usados para designar os integrantes de um diálogo seriam *participantes*, *interactantes* ou *interlocutores*.

O termo *autor* possui, portanto, um funcionamento que Maingueneau (2010) chama de *relacional*, pois um autor está sempre relacionado a uma produção pela qual se responsabiliza. Mas lembra que existe também um funcionamento apenas *referencial* dessa palavra e cita como exemplo “o autor de um panfleto publicitário”, a quem não considera *um autor*.

As definições encontradas em dicionários privilegiam o autor de textos literários, que possuem um estatuto social maior, pois se dedicam exclusivamente à atividade de produção de textos; são considerados “os ‘verdadeiros autores’, os

‘grandes autores’”, por serem “criadores singulares, originais”. (MAINGUENEAU, 2010, p. 29).

Além dessa acepção de autor que implica uma avaliação, o linguista menciona outra que se refere antes a um estatuto social e cita como exemplos um político, um padre ou um cientista que, por mais que tenham publicado durante suas vidas, dificilmente serão categorizados como *um autor*. Sem que tenham um complemento depois de seu nome, serão apenas *o autor de X*.

Compreendemos que a ideia de autor formulada continua associada prioritariamente à produção escrita. O autor, nessa visão, também é alguém que atinge um certo estatuto social, validado pelo julgamento dos outros como alguém que domina o processo da escrita e se destaca dos outros nessa competência.

Maingueneau (2010, p. 30) distingue três dimensões na noção de autor:

- a primeira é a que denomina “autor-responsável”: aquela em que o autor é simplesmente responsável por um texto não literário, não precisa nem ser seu enunciador nem o produtor em carne e osso;
- a segunda dimensão é designada por ele “autor-ator”: é aquele que possui uma carreira, uma trajetória dedicada ao ato de escrever, mas não necessariamente como uma profissão;
- a terceira dimensão é a do autor associado a uma verdadeira “obra”: esse é o que nomeia *auctor*, estatuto esse atingido apenas por um número bastante restrito de indivíduos. É aquele que publica um texto de própria lavra e, além disso, consegue construir uma “imagem de autor” perante os outros; terceiros falam dele e lhe conferem “autoridade”.

A atividade literária, para Maingueneau (2010, p. 31), se distingue das demais atividades escritas na medida em que “toda pessoa que publica um texto de própria lavra torna-se *ipso facto* ‘auctor’ em potencial”. No entanto, apenas será considerado “auctor” realmente, fonte de autoridade, “se terceiros falam dele, contribuem para modelar uma ‘imagem de autor’ dele”.

Uma figura de auctor emerge seguindo quatro estágios (MAINGUENEAU, 2010, p. 31):

- o primeiro estágio ocorre quando o produtor é responsável por diversos textos feitos costumeiramente; é uma autoralidade que ele considera ainda “dispersa”;
- o segundo estágio ocorre quando, ao publicar um ou vários de seus textos, o produtor é qualificado como “auctor”;
- no terceiro estágio, o auctor deve ser reconhecido plenamente, ter uma “imagem de autor”;
- no quarto e último estágio, o produtor atinge o estatuto que denomina de auctor *maior*; ocorre quando o prestígio é tamanho que até mesmo textos, que inicialmente não estavam destinados à publicação, passam a ser de interesse público, tais como anotações, rascunhos, correspondências e diários.

Ele questiona a natureza das entidades que estariam aptas a ser denominadas *auctores*. Assim, por exemplo, ele não considera uma agência de publicidade como autora de uma propaganda. Em sua ótica, os produtores contratados, e a própria agência, poderiam ser designados como autores responsáveis pelos textos publicitários que criaram, mas não seriam, por esse motivo, *auctores*.

Explica que, em se admitindo que “a noção de auctor implica certo ‘ponto de vista’, uma ‘convicção’, uma ‘visão de mundo’”, isso constituiria um impedimento para que uma marca comercial atingisse esse estatuto, porque não estaria “ligada à unidade imaginária de uma consciência e de uma história singular que os textos ‘exprimiriam’” (MAINGUENEAU, 2010, p. 34).

Quanto aos textos elaborados de maneira coletiva, como manifestos, comunicados de imprensa, que são, ao final do processo, atribuídos a um autor indivisível, ele os classifica em dois tipos:

- (a) os indivíduos que participam de sua elaboração pertencem a uma 'comunidade de convicção' forte, que visa à unanimidade;
- (b) eles visam somente a um compromisso que preserve a diversidade das instâncias negociadoras: é o caso das moções de síntese nos congressos (MAINGUENEAU, 2010, p. 36).

O primeiro tipo - o das comunidades de convicção forte - é propício ao estatuto de *auctor*, pois foi produzido a partir de pontos de vista convergentes, por um grupo indivisível. No entanto, os textos pertencentes ao outro grupo, como os textos de síntese, mantêm uma heterogeneidade, o que dificulta o acesso ao estatuto de *auctor*.

Ao considerar as produções textuais em páginas da internet, como em blogs, por exemplo, a noção de *auctor* é questionada por ele que, apesar de admitir haver certas qualidades literárias em algumas páginas, entende que a internet dificulta o acesso ao estatuto de autor devido “à possibilidade de disponibilizar *on-line* um número ilimitado de textos de extensão considerável e no ritmo que ele queira” (MAINGUENEAU, 2010, p. 40).

Podemos notar, nos estudos apresentados até o momento que, para se chegar ao estatuto de autor, não basta que o sujeito tenha feito uma produção escrita valorizada socialmente por outros. A noção de autor se amplia para o contexto em que a escrita é divulgada, sendo a valoração atribuída ao texto do livro impresso bem maior do que a atribuída a textos divulgados pela internet, na atualidade.

Maingueneau (2010) lembra que, tradicionalmente, na publicação de livros impressos, havia intermediários, tais como os editores, que selecionavam os textos que mereciam ser publicados; os profissionais da impressão, que eram especialistas na arte tipográfica; além da crítica, que indicava o que deveria ser lido, principalmente na imprensa escrita. Hoje, com a modernização da imprensa e a diminuição do custo de produção, não há mais essa seleção, nem dos editores nem da crítica. Qualquer pessoa pode até mesmo custear sua autoedição.

No ambiente virtual, ocorre o total desaparecimento desses intermediários, exceção feita apenas aos comentaristas que, nos *blogs*, se autodenominam críticos. Na internet, a oferta de textos é ilimitada e, praticamente, sem censura ou edição. Além disso, não há de uma edição para outra de um determinado texto qualquer controle, como ocorre geralmente na publicação impressa. E ainda na internet, os textos são rapidamente substituídos, páginas deixam de existir de uma hora para outra e, juntamente com elas, a figura do autor que as construiu.

Maingueneau (2010, p. 46) afirma que Foucault (1969), quando fez suas reflexões sobre “função-autor”,

[...] não podia desconfiar que certo número de propriedades do texto que ele pressupunha evidentes seriam minadas pelo desenvolvimento das novas tecnologias, a ponto de colocar em crise o universo no interior do qual sua fala se inscrevia. (MAINGUENEAU, 2010, p. 46)

E reconhecendo as transformações causadas pela evolução constante das tecnologias, admite a possibilidade de integrar a problemática da autoralidade à análise do discurso, sem colocá-la no centro, mas vendo “aí a zona de troca e de recobrimento recíproco de um ‘interior’ e um ‘exterior’ do texto: todo texto implica certa autoralidade, e o mundo de onde emerge o texto implica ele próprio essa forma de autoralidade” (MAINGUENEAU, 2010, p. 46).

Já ao tratar da recepção que a obra de um escritor pode ter em um determinado período ou lugar, dá início à definição da ideia denominada por ele como *imagem de autor*. Sua reflexão é decorrente das influências das correntes pragmáticas e da análise de discurso. A imagem de autor, a forma como o escritor se representa para seu leitor, é considerada por ele como uma dimensão constitutiva do discurso literário. (MAINGUENEAU, 2010).

Maingueneau (2010, p. 142) distingue três instâncias da imagem de autor que se atravessam mutuamente: “a ‘pessoa’ (o indivíduo fora da criação literária), ‘o escritor’ (o ator no campo literário) e o ‘inscritor’ (instância que tanto enuncia o texto como desempenha o papel de ministro da instituição literária)”.

Ampliando esse conceito de imagem de autor, Maingueneau (2010, p. 144) afirma que ela não é “somente o produto de uma atividade multiforme do autor”, mas é criada “na confluência de seus gestos e de suas palavras, de um lado, e das palavras dos diversos públicos que, a títulos diferentes e em função de seus interesses, contribuem para moldá-la”.

Para o estudioso, por meio de seus comportamentos verbais e não verbais, o escritor constrói uma imagem de si, a partir do momento em que há representações coletivas e modelos estereotipados do que é ser escritor. Os discursos elaborados por terceiros influenciam essa apresentação que o escritor faz de si mesmo.

Maingueneau (2010, p. 147) distingue “duas zonas principais da produção de sinais que contribuem para dar forma à imagem de autor: uma zona em torno do texto; e uma zona em torno do ator”. O comportamento desse ator “se baseia em, e atua sobre as representações coletivas do que é a atividade de escritor”. Esse ator, em função da imagem que deseja impor, faz um trabalho de “regulação” e um de “figuração”. A “regulação” possibilita “reorientar a trajetória de conjunto em que se situa toda obra singular” e a “figuração” é o trabalho por meio do qual “o ator se põe de algum modo em cena como escritor”.

Por fim, ele distingue outros elementos que contribuem para a imagem de autor, quais sejam:

- *a personagem*: principalmente no teatro, as personagens são associadas à imagem de autor; muitas vezes a identificação do dramaturgo com uma de suas personagens é tão forte que passa a representar a vida do autor por meio dela. Mesmo nos romances e na poesia há essa “contaminação” entre autor e personagem;
- *a cenografia*: o ambiente de que as personagens participam também é essencial para a construção de uma imagem de autor;

- os *gêneros*: um romance ou um poema lírico, por exemplo, em que o autor se apresenta em primeira pessoa, assumindo um posicionamento e expressando seus sentimentos;
- o *autor-garante*: é aquele que se responsabiliza pelo texto, é também o nome do autor que figura na capa e que também libera um ethos que pode vir da enunciação do texto propriamente dito ou do paratexto.
- o *ethos* editorial: está relacionado, por exemplo, à coleção a que o livro pertence, à qualidade do papel empregado em sua confecção, à sua capa, ao nome da editora.

Entretanto, ele admite que as categorias existentes não são totalmente adequadas para definir a noção de imagem de autor porque, na verdade, elas “privilegiam entidades (ilusoriamente) estáveis, como ‘o homem’ ou ‘a obra’, em detrimento das interações entre instâncias heterogêneas” (MAINGUENEAU, 2010, p. 148).

Uma outra estudiosa que compreende a noção de autor na mesma perspectiva de Foucault e Maingueneau é Santaella (2007, p. 75), que também discute o problema da autoria inserindo-a nas inúmeras questões emergentes no contexto da cultura que denomina pós-humana, porque ela representa a integração de componentes humanos e não-humanos. Ela retoma a teoria de Foucault sobre o desaparecimento do autor e cita Barthes (1988) que, em *O Rumor da Língua*, começa por reconhecer que a figura do autor não é universal, além de preannunciar a morte do autor.

Santaella (2007, p. 77), partindo dos estudos de Foucault, considera que, com as mídias digitais, os problemas relacionados à autoria se intensificam, e questiona se seria possível um texto ficcional sem a figura de um autor, “uma cultura na qual a ficção circularia em estado de absoluta liberdade, disponível e se desenvolvendo sem estar referida a uma figura de necessidade e restrição?”. Segundo ela, essas suposições imaginadas por Foucault de que uma história poderia transitar de boca em boca, mesmo não estando atrelada a uma figura de autor ou a uma instituição, já começam a acontecer no mundo dos jogos,

principalmente com os chamados Massive Multiplayer On-line Role-Playing Game (MMORPG), jogos de interpretação de personagens *on-line* e em massa para múltiplos jogadores, que permitem a milhares de pessoas, em um mundo virtual dinâmico, criarem personagens e interagirem com eles pela internet.

Podemos citar um exemplo desses jogos *on-line*: o World of Warcraft, em que milhões de jogadores do mundo todo assumem seus papéis de heróis poderosos e passam a explorar um mundo virtual. As demais personagens encontradas durante o jogo e com as quais é possível interagir são controladas por pessoas reais que estão em alguma parte do mundo. Não há apenas uma história a seguir; portanto, não há um autor que previamente planejou uma narrativa linear a ser seguida. Há apenas diversas missões que podem ou não ser seguidas. Se um jogador sai do jogo, a história continua a acontecer, o que significa que ele também não é o autor daquela história toda; pode ser considerado, talvez, parcialmente autor de sua própria história dentro do jogo.

Santaella (2007) muito adequadamente considera que, nesse mundo dos games, a exclamação de Foucault é apropriada: “Que importa quem fala!”, ou seja, a história está em curso, é construída durante o jogo pelo próprio jogador, a narrativa vai se construindo ao mesmo tempo em que acontece; a história em si passa a ser mais importante que seu autor.

As novas tecnologias também geraram novas formas de produção textual. Hoje é possível que pessoas, de lugares diferentes do planeta, escrevam um mesmo texto coletivamente, de forma colaborativa. As pessoas são convidadas a escrever o texto e autorizadas por quem criou o arquivo que fica armazenado na internet. Cada um dos integrantes do grupo pode entrar a qualquer momento e editar o texto, apagando o que já foi escrito, acrescentando outros trechos, fazendo observações ou alterações.

A autora prossegue afirmando que as criações cooperativas e colaborativas (como essa que acabamos de citar) colocam em questão a ideia de autoria, principalmente quando se discute o conceito de interatividade. Para ela, as

tecnologias são essencialmente interativas e “por isso mesmo elas nublam as fronteiras entre produtores e consumidores, emissores e receptores” (SANTAELLA, 2007, p. 79). Em outras palavras, se nas formas literárias clássicas; no teatro ou televisão, há sempre uma linha divisória entre produtores e receptores, nas formas de comunicação e de criação interativas, os papéis de quem produz e de quem recebe ficam obscurecidos.

A cultura global e pós-moderna nos conduz a um estado em que fica praticamente impossível reconhecer que um determinado período tenha um estilo que o identifique. Segundo a estudiosa, a cultura pós-humana está também colocando em dúvida agora o estatuto do talento individual como fonte para certa noção de estilo, já que os processos de criação atualmente são, além de coletivos, cooperativos e dialógicos, realizados juntamente com a inteligência e vida artificiais. Por fim, ela questiona: “o estilo, tradicionalmente concebido como marcas qualitativas de um talento individual” estaria destinado a desaparecer? (SANTAELLA, 2007, p. 81).

Tomemos como exemplo a escrita produzida por meio de um processador de texto, que permite funções como negrito, itálico, escolha de fontes e seus tamanhos, criação de tabelas etc, além de oferecer corretores ortográficos e sugestões para erros de regência e concordância. O ato de escrever por meio de um processador de textos certamente altera os padrões de comportamento do escritor, já que ele recebe sugestões para seu texto durante a escrita.

Os estudos que vimos até o momento são marcados pela preocupação com a definição desse ser a quem chamamos de *autor*. cuidaram para classificar os tipos de autor e/ou despenderam suas atenções para categorizar os textos que são providos ou não da função-autor. Podemos observar esse posicionamento claramente quando Foucault (1969, p. 14) cita, como exemplo, a carta que, para ele, possui um *signatário*, não um autor. Ele defende que “há, em uma civilização como a nossa, um certo número de discursos que são providos da função ‘autor’, enquanto outros são dela desprovidos”. Percebemos que é uma visão que serve para classificar se os discursos são dotados ou não da função autor.

No entanto, como anunciamos na introdução deste capítulo, há outros pesquisadores que olham de outra forma para a questão da autoria, procurando compreender como ela se processa, como se desenvolve no sujeito e - o que consideramos mais importante para este estudo - como levar o aluno a desenvolver-se como autor, ou seja, como levar o aluno a se responsabilizar por sua escrita.

3.2 Autor como sujeito em construção

Influenciados pela análise de discurso da escola francesa ou nela inseridos, alguns autores observam a autoria de uma perspectiva discursiva. É o caso de Orlandi (1996a, p. 69) que, diferentemente de Foucault, estende a noção de autoria para o uso corrente, como função enunciativa do sujeito. Esse posicionamento da autora pode ser observado em sua afirmação de que: “a função-autor, para nós, não se limita a um quadro restrito e privilegiado de produtores ‘originais’ de linguagem (que se definiriam em relação a uma obra)”.

A função-autor, segundo a linguista, pode realizar-se no uso corriqueiro da linguagem, na medida em que o sujeito é responsável pelo que diz ou escreve, possui uma responsabilidade socialmente constituída. Ela compreende que a função-autor é atingida “toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim” (ORLANDI, 1996a, p. 69), ou seja, a função-autor está presente no “uso corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum, afetada pela responsabilidade social”.

Nessa visão, diz-se que o sujeito se faz autor quando o que ele produz é interpretável, quando a sua formulação está inscrita no interdiscurso e, por fim, quando ele historiciza seu dizer. O sujeito que produz um evento interpretativo assume a posição de autor, diferente daquele que só repete o já dito e não ocupa, portanto, essa posição. Essa diferenciação leva Orlandi (1996a, p. 70) a distinguir:

- a) a repetição empírica, exercício mnemônico que não historiciza de,
- b) a repetição formal – técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza – de,
- c) a repetição histórica, a que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra: interdiscurso. Este, a memória (rede de filiações), que faz a língua significar. É assim que sentido, memória e história se intrincam na noção de interdiscurso.

Vemos então que o autor se constitui historicamente quando o que produz é interpretável, quando “inscreve sua formulação no interdiscurso”. O autor se constitui apenas quando o seu dizer está inscrito na repetição histórica, no interdiscurso (item c acima), mas não na repetição empírica nem na repetição formal.

Um conceito bastante importante para a compreensão da autoria é o de *silenciamento*, isto é, a incompletude da linguagem: “é o lugar do possível, é condição do movimento dos sentidos e dos sujeitos” (ORLANDI, 1996a, p. 71).

Há o “silenciamento necessário, inconsciente, constitutivo”, quando, segundo Orlandi (1996a, p. 72), o sujeito tem a ilusão de que o sentido do que diz nasce no momento da enunciação, mas toda fala resulta de um efeito de sustentação no já dito, deriva da memória discursiva, do interdiscurso.

Porém, quando o silenciamento acontece no nível da autoria, ou seja, quando o enunciador, consciente do trajeto de suas ideias, “cala a voz do outro que ele retoma”, temos, conforme ela defende (ORLANDI, 1996a, p. 72), um caso de plágio. Para explicar melhor o plágio, a autora esclarece:

Não é um silenciamento necessário, mas imposto, uma forma de censura: o enunciador que repete e apaga, toma o lugar do autor indevidamente, intervém, no movimento que faz história, a trajetória dos sentidos (nega o percurso já feito) e nos processos de identificação (nega a identidade do outro, e, em consequência, trapaceia com a própria). Estanca assim o fluir histórico do sentido.

O plagiador nega a existência de um espaço de interpretação entre o já dito e o não dito, age como se existisse uma relação natural entre as palavras e as coisas, como se o sujeito fosse a origem do seu dizer. O plagiador “se fecha narcisicamente na vontade que o dizer comece e acabe nele mesmo e não se deixa atravessar nem atravessa outros discursos. O que resulta na asfixia do sujeito e na rarefação dos sentidos” (ORLANDI, 1996a, p. 73). O indivíduo que plageia se ilude numa impressão de realidade do pensamento e deixa de lado o fato de que todo dizer, assim como o sujeito, é incompleto.

Atualmente, vemos, em mensagens recebidas por e-mail, nas redes sociais ou em demais páginas da internet, textos produzidos por pessoas desconhecidas e que são atribuídos a autores consagrados, com a intenção de que seus escritos passem a ser valorizados e retransmitidos. O inverso também acontece na rede: há indivíduos que se apropriam de textos de terceiros e assinam seus nomes no final, sem dar o crédito a quem produziu o texto, prática que configura plágio e é considerada crime.

Concordamos com a ponderação de Orlandi (1996a, p. 73) de que talvez estejamos assistindo a uma transformação importante na relação “sujeito/autor” e, tendo isso em conta, pode-se compreender o plágio de uma outra forma, isto é, ele poderia ser considerado “o sintoma de uma mudança na função da autoria”. Estaria havendo um deslocamento na forma da função-autor. Não haveria mais necessidade de um marco de origem do dizer nem de um sujeito responsável pelo que foi dito.

De qualquer maneira, mesmo esse comportamento de apropriação da “criação” do outro tendo já existido em outras épocas, como nas reproduções de fábulas e contos de fadas na Idade Média, hoje, essas atitudes seriam consideradas alterações do comportamento humano que acarretariam transformações nas crenças do indivíduo; questões éticas, morais e legais vigentes entrariam em conflito e deveriam ser revistas. Um sujeito não pode, por exemplo, simplesmente se apossar de uma história inventada por outro e passar a reproduzi-la como

sendo sua. Há impedimentos legais que resguardam o direito autoral, exatamente porque a apropriação da criação do outro não é aceita na sociedade atual.

Orlandi (1996a, p. 74) pensa também a questão da autoria por intermédio da distinção, proposta por J. Authier (1984), entre “heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva que, em relação à alteridade, no domínio simbólico, coloca a relação com o outro (mostrada) e o Outro (constitutiva)”.

No âmbito discursivo, ela define esse *outro* como o interlocutor e o *Outro* como a historicidade, o interdiscurso. Para ela, “a posição-autor se faz na relação com a constituição de um lugar de interpretação definido pela relação com o Outro (o interdiscurso) e o outro (interlocutor)” (ORLANDI, 1996a, p. 74). O autor se produz ideologicamente pela maneira como será interpretado; é o denominado efeito-leitor.

Continuando a distinguir entre *o outro* e *o Outro*, Orlandi (1996a, p. 75) afirma que o autor

[...] relativamente à injunção, à interpretação, fica determinado:
a) de um lado, pelo fato de que não pode dizer coisas que não têm sentido (a sua relação com o Outro, a memória do dizer) e
b) deve dizer coisas que tenham um sentido para um interlocutor determinado (o outro, seja ele efetivo ou virtual).

A autoria constrói e é, ao mesmo tempo, construída pela interpretação. Podemos perceber que é por meio da interpretação que a historicidade se atualiza na função-autor. A historicidade se apresenta como “relação às condições de produção do dizer, no processo de sua formulação que define o quem, o para quem, o onde, etc. sob o modo das formações imaginárias” (ORLANDI, 1996a, p. 75), mas também se mostra como interdiscurso, como constituição do dizer, como o conjunto do dizível e do interpretável.

A linguista apresenta ainda como resultado da interpretação o conceito de fechamento do texto. Ela considera também esse fecho uma ilusão, na medida em que “o autor não realiza jamais o fechamento completo do texto”, uma vez que

há sempre “pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação, ao equívoco, ao trabalho da história na língua” (ORLANDI, 1996a, p. 77).

A noção de autor está sempre presente nas várias questões relacionadas à interpretação. Orlandi, sobre isso, pondera:

O que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação, ou seja, na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido. O modo como ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que o interpreta. (ORLANDI, 1996a, p. 97).

Em outro de seus textos, Orlandi (1993) apresenta alguns conceitos que são extremamente relevantes para compreendermos e discutirmos o tema da autoria. Partindo dos estudos feitos na área da análise de discurso, principalmente dos escritos de Pêcheux, fala sobre a apropriação da linguagem pelo sujeito, que é social, ou seja, “o sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes”, é a chamada “ilusão discursiva do sujeito”. (ORLANDI, 1993, p. 19).

Para Pêcheux (1990), o sujeito-autor está sempre preso a duas ilusões. A primeira delas é inconsciente, a de um ocultamento ideológico que faz o sujeito acreditar que o sentido do seu dizer está nascendo no momento da enunciação. O indivíduo não percebe que aquilo que está falando é fruto de uma formação discursiva, construída por meio de uma ideologia.

A segunda ilusão é pré-consciente/consciente, faz o sujeito acreditar que aquilo que enuncia corresponde ao seu pensamento. É um ocultamento linguístico e está relacionada às escolhas que faz do léxico disponível para construir seu discurso, já que o que não foi enunciado continua a existir, continua disponível para uso.

Quando um sujeito diz algo, vai fazendo uma seleção entre as possibilidades que a língua oferece. E essa “seleção que o sujeito faz entre o que diz e o que não diz também é significativa: ao longo do dizer vão-se formando famílias parafrásticas que significam” (ORLANDI, 1993, p. 19).

A produção do discurso se constitui com base na articulação de dois processos importantes para a linguagem: o processo parafrástico e o polissêmico. O primeiro é a matriz da linguagem; é o que permite ao sujeito produzir o mesmo sentido usando diversas maneiras, diversas formas de enunciados. Já o processo polissêmico é aquele que permite produzir sentidos diferentes, múltiplos. É a tensão entre os dois processos o mais importante (ORLANDI, 1993). Vejamos:

Esta tensão entre o mesmo e o diferente é que constitui as várias instâncias da linguagem. Aí se situa a relação entre a variação, a multiplicidade inerente à linguagem e a sua contenção (institucional). Expressa-se assim o conflito entre o garantido, o institucionalizado, o legitimado, e aquilo que, no domínio do múltiplo, tem de se garantir, se legitimar, se institucionalizar. (ORLANDI, 1993, p. 20).

Como consequência da distinção entre o processo parafrástico e o polissêmico, a estudiosa apresenta a diferença entre criatividade e produtividade: a produtividade “se dá pela obtenção de elementos variados através de operações que são sempre as mesmas, que incidem recorrentemente e que, dessa forma, procuram manter o dizível no mesmo espaço do que já está instituído (o legítimo, a paráfrase)”; já a criatividade “instaura o diferente na linguagem na medida em que o uso pode romper com o processo de produção dominante de sentidos e, na tensão da relação com o contexto histórico-social, pode criar novas formas, novos sentidos” (ORLANDI, 1993, p. 20).

Reconhecendo que a multiplicidade de sentidos é inerente à linguagem, Orlandi (1993) questiona o conceito de sentido literal, já que não haveria um sentido mais importante que os outros, porque todos são/seriam possíveis. O processo de institucionalização de um sentido dominante se dá historicamente: o sentido legitimado passa a ser o oficial.

Ainda ponderando sobre as relações que se estabelecem entre o processo parafrástico e o polissêmico, Orlandi (1993, p. 24) elaborou uma tipologia - que caracterizou como exploratória – ao observar o modo de funcionamento de discursos diferentes, que foram por ela denominados: *discurso autoritário*, *discurso polêmico* e *discurso lúdico*.

O *discurso autoritário* tende para a paráfrase, reproduz o já conhecido, o já dito. A reversibilidade é contida, tende a zero, há um agente único. Nele, procura-se conter a polissemia, impõe-se um sentido apenas; e o objeto do discurso, o referente, fica dominado pelo próprio dizer.

O *discurso polêmico* “apresenta um equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase, em que a reversibilidade se dá sob condições, é disputada pelos interlocutores” (ORLANDI, 1993, p. 24). O referente não está obscurecido pelo dizer: os interlocutores o direcionam de acordo com suas perspectivas particulares. Há a possibilidade de mais de um sentido, mas a polissemia é controlada.

O *discurso lúdico*, por fim, “tende para a total polissemia, em que a reversibilidade é total e em que o objeto do discurso se mantém como tal no discurso. A polissemia é aberta.” (ORLANDI, 1993, p. 24).

A fim de auxiliar na apreensão das características desses três discursos, elaboramos o seguinte quadro síntese:

Quadro 2 – Tipologia de funcionamento de discursos proposta por Orlandi (1993)

DISCURSO CARACTERÍSTICA	LÚDICO	POLÊMICO	AUTORITÁRIO
POLISSEMIA	aberta	controlada	contida
PARÁFRASE E POLISSEMIA	polo da polissemia	equilíbrio (diz o mesmo e o novo)	polo da paráfrase
REVERSIBILIDADE	total	ocorre sob certas condições	tende a zero
MUDANÇA DE FOCO	livre	permitida relativamente	proibida

Fonte: elaborado pela autora

Importa registrar que a autora adverte que esses tipos de discurso não são categorias estanques, sendo, desse modo, preferível se falar em tendências (“discursos tendem para o tipo autoritário ou tendem para o lúdico”).

Em nossa sociedade, o discurso dominante é o autoritário, porque o uso da linguagem é predominantemente parafrástica. Mas a estudiosa propõe que se instale, principalmente nos discursos institucionalizados, o discurso polêmico, mais apropriado a uma sociedade crítica. No âmbito acadêmico, devemos buscar, portanto, o discurso polêmico, em que as várias vozes possam ser ouvidas; por isso escolhemos, neste trabalho, mostrar a produção de memorial como forma de dar voz aos envolvidos no processo educacional e possibilitar a eles desenvolvimento da autoria.

Pensando nessa relação entre um discurso e o meio em que ele foi produzido, podemos perceber que o discurso pedagógico escolar – entendido aqui como um discurso entre pessoas com relações de controle e de poder diferentes – muitas vezes censura o aluno, não possibilitando a ele, devido ao constante controle feito por meio de avaliações, ameaças e cerceamentos, ocupar um lugar de intérprete, condição necessária para que possa produzir textos caracterizados pela criatividade e pela autoria.

Outra estudiosa que amplia a questão da autoria é Tfouni (2001), ao associá-la ao conceito de letramento e afirmar que a análise da função-autor não está limitada à investigação de textos escritos. Embora se filie à análise de discurso francesa, ao mesmo tempo se aproxima da psicanálise lacaniana na medida em que considera a autoria como um lugar que é afetado de forma singular pelo inconsciente e pelo desejo.

O autor, segundo Tfouni (2005, p. 128), “realiza uma função específica de posição-sujeito”. O autor atua na região do intradiscurso e o enunciador, na dimensão do interdiscurso. Além disso, o sujeito enunciador, também chamado por ela de sujeito languageiro, está preso à dupla ilusão: “imaginar que é dono de

seu dizer e também que aquilo que diz equivale a uma tradução literal do seu pensamento”.

Embora ambas possam estar na dimensão do interdiscurso, a autoria na modalidade oral da língua é vista de forma diferente da autoria em textos escritos: a divisão entre usos orais e usos escritos da língua leva em consideração a imagem - ideologicamente construída - de que as modalidades orais da língua são avaliadas como inferiores às escritas, segundo a autora defende.

Os estudiosos que menosprezam a modalidade oral da língua “defendem a posição de que não há autoria na língua oral” e, portanto, não encontraríamos autores analfabetos. E alerta que “o que está em questão não é se o sujeito é alfabetizado ou não, mas antes em que medida esse sujeito pode ocupar a posição autor” (TFOUNI, 2001, p. 82).

Para melhor argumentar que o sujeito pode se posicionar como autor tanto na modalidade oral como na escrita da língua, a estudiosa alega:

O autor é uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário, visto que existe, no processo de produção de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável, que o autor precisa “controlar”, a fim de dar ao seu discurso uma unidade aparente, com começo, meio e fechamento. (TFOUNI, 2001, p. 83).

Além disso, lança mão do estudo de Authier (1982) para explicitar que a autoria está relacionada com um processo “de ajuste perfeito entre as palavras e o real, que sempre escapa” (TFOUNI, 2001, p. 83) cita. Nesse processo, o sujeito que fala ou escreve possui o desejo de que seu discurso seja completo, faça sentido; no entanto, ao descartar outras formas possíveis de dizer, tem seu discurso também marcado pela falta, pela perda.

Um texto produzido, para que tenha seus efeitos atingidos, não admite lapsos, precisa dar a ilusão de completude. Por isso, Tfouni (2001, p. 83) também busca na psicanálise lacaniana a fundamentação de que o indivíduo precisa “controlar

as formações do inconsciente, as chamadas parapraxias”. Os lapsos e atos falhos “que quebram a estrutura linear do discurso não podem ocorrer, para não comprometer a ‘unidade’ ilusória do texto”.

Para Tfouni (2001, p. 83), o sujeito ocupa a função de autor quando “retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando ‘amarrar’ a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido à equivocidade da língua”. A estudiosa cita Lacan (1957) que denominou “point de capiton” (ou ponto de estofo) a esse momento em que o sujeito ocupa a função-autor e se vê nessa tentativa constante de segurar a dispersão; quando consegue escolher um significante que se associa àquilo que deseja significar; quando alcança uma forma de amarrar seu discurso; quando, por fim, consegue olhar o enunciado de um lugar que Tfouni (2001) propõe chamar de “lugar de autor”.

Assim, dizemos que o trabalho de autoria constitui-se justamente em lidar com a dispersão que ameaça a unidade do texto na enunciação e em “procurar mecanismos de ancoragem, que sedimentem e tragam uma ‘naturalidade’ de sentido ao texto, uma linearidade”, dando a impressão ao leitor de que aquela era a única maneira de dizer, ou seja, “faz parecer que ali não existiria deriva possível”, conforme afirma Tfouni (2005, p. 129).

Tfouni (2005, p. 130) questiona como ocorre o relançar das significações, de que forma e de que lugar surge o novo, aquilo que constitui um gesto de autoria. Ela entende que “o novo é o acontecimento, um nódulo do real que surge na realidade, e clama por sentido”. E isso ocorre nos momentos em que o sujeito não sabe mais o que dizer, quando lhe faltam as palavras e “o inconsciente emerge”.

A fim de explicitar o que ocorre nesses momentos, a autora explica:

[...] não saber como continuar a dizer equivale a um lapso, e é aí que o sujeito pode emergir. [...] É nesses momentos, quando é impossível prosseguir, e quando o sujeito se encontra diante de algo que falta (uma palavra...), é aí que o sujeito encontra refúgio no grande Outro. (TFOUNI, 2005, p. 131).

Quando a autoria não se instala, ocorre a dispersão, tanto na produção em língua oral como na escrita. Entre os mecanismos utilizados para o controle da dispersão, a autora destaca os *shifters*, a seguir definidos:

Formas lexicais da dêixis e da anáfora que, quando empregadas adequadamente, “seguram” o ato de referência, indicando, por substituição, a palavra “certa” – a palavra que foi omitida. Os *shifters* possibilitam um retorno ao já formulado, ao intradiscorso, e realizam um movimento de contenção que produz um efeito de controle de dispersão, efeito esse característico da autoria. (TFOUNI, 2001, p. 84).

Outro mecanismo usado para fazer a amarração no texto, ou o controle da dispersão, é o uso de genéricos que “silencia (pela sua não enunciação) a possibilidade do contrário” (TFOUNI, 2005, p. 135). Os genéricos se originam no interdiscorso; encontram-se, portanto, no espaço do repetível. No entanto, quando saem desse lugar e vão para o intradiscorso, “cumprem sua tarefa de possibilitar ao sujeito um olhar para o mundo de forma a considerá-lo semanticamente normal”.

Os genéricos representam a dominação de um sentido em detrimento de outros, apagam a historicidade, dão a ilusão da objetividade e da verdade completas. Produzem sempre o mesmo efeito de sentido, não importa quando, quem, nem onde ou para quem esse genérico se dirija (TFOUNI, 1992).

Do ponto de vista discursivo, o uso de genéricos

[...] em lugares bem marcados na narrativa, cria o efeito de sentido de um enunciador universal, que fala de um mundo semanticamente estabilizado, onde não existe discordância. Esses momentos de autoria (porque controlam uma possível deriva que poderia se instalar naquele lugar, de acordo com as formações imaginárias do sujeito que narra) se caracterizam por estabelecer uma síntese, uma verdade incontestável que serve de fechamento, ou ponto-de-estofa para os enunciados produzidos até aquele momento. (TFOUNI, 2005, p. 137).

A autora acrescenta que, muitas vezes, a dispersão não se instala ao acaso, porque o sujeito não teria capacidade ou conhecimento das regras da língua. Ela defende que a questão da autoria não deve ser reduzida a uma análise limitada

ao plano dos enunciados, sobre falta de coerência ou coesão, o que seria muito reducionista, pela “perda das características históricas que regem o processo de enunciação”. (TFOUNI, 2001, p. 85).

Mesmo que a dispersão seja controlada, o fato é que o autor nunca conseguirá impedir completamente as inúmeras interpretações que poderão ser feitas de uma mesma palavra ou de um mesmo enunciado que empregou. Por mais que o sujeito escolha as palavras que considera apropriadas para expressar seu pensamento, elas nunca serão suficientemente adequadas para esse fim, sempre haverá abertura para outras interpretações possíveis.

Outro estudioso que amplia a noção de autor apresentada por Foucault (1969) é Possenti (2002). Para o pesquisador brasileiro, a autoria está relacionada com os conceitos de *locutor*, como o falante responsável pelo que diz, e de *singularidade*, na medida em que cada um possui uma maneira peculiar de se expressar, numa aproximação com a questão de estilo, noção essa que aparece frequentemente nos estudos literários, quando se fala em estilo de época ou estilo individual.

Ele entende que não se pode falar em autoria sem lembrar Foucault, que constitui a noção de autor partindo da noção de obra, como aqui já vimos. Mas alerta para o fato de que, para Foucault, a noção é discursiva, ou seja, o autor é construído partindo-se dos textos que estão ligados ao seu nome e, além disso, é responsável pelos escritos que põe em circulação.

Com a intenção de discutir como identificar a presença do autor num texto e de propor como distinguir textos que possuem autoria dos que não a possuem, Possenti (2002, p. 110) busca encontrar marcas, indícios, que possam dar maior objetividade à noção de autoria. Para isso, ele afirma que, para que um texto tenha autoria, não é suficiente que satisfaça exigências de ordem gramatical ou textual. As marcas de autoria verdadeiras estão em âmbito discursivo, ou seja, as entidades e ações que aparecem num texto devem ter historicidade.

Ampliando os indícios de autoria, Possenti (2002, p. 112) afirma que “alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: *dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto*”. Ele também explica que essas duas atitudes podem ser unidas e que, por isso, é possível pensar também em *como dar voz aos outros*, ou seja, como o sujeito apresenta outras vozes, de quais verbos *dicendi* faz uso para mostrar tomada de posição no texto.

Por fim, Possenti (2002, p. 212) defende que “há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente”; no entanto, ao mesmo tempo, “o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos”. É necessário que o que esteja sendo apresentado em um texto tenha sentido dentro de um contexto maior, tenha historicidade.

Continuando nosso percurso sobre a autoria, recorreremos a outra pesquisadora que trabalha com os conceitos de *função-autor* e *efeito-leitor*, Zoppi-Fontana (2011) que defende a necessidade de, primeiramente, diferenciarmos *nome de autor*, normalmente associado a escritor, de *função-autor*, que trata de funcionamentos do discurso que participam na produção e circulação dos textos na sociedade. Esses funcionamentos são os princípios de agrupamento, de unidade e coesão dos textos, os modos de enunciar, e não as pessoas.

Definida a função-autor, podemos observar que as condições de produção da prática de leitura são relevantes para a constituição do *efeito-leitor*, que se constrói como resultado da relação que um sujeito concreto, afetado pela sua história particular de leituras, estabelece com um texto em condições de leitura específicas. É importante compreendermos como as imagens do autor e do leitor construídas no texto contribuem tanto na produção do texto (dando-lhe uma determinada forma e configuração) quanto na sua interpretação (estabelecendo modos de circulação privilegiados que possibilitam a produção de diversos efeitos-leitor).

Para Zoppi-Fontana (2011, p. 40), um conjunto de enunciados se configura como texto por meio da função-autor, pois ele é o responsável pela clareza, coerência e consistência dos textos que produz. A estudiosa explica:

[...] o que individualiza uma dispersão de enunciados como um texto, o que permite sua coerência e consistência é a sua relação com a função-autor, que funciona como princípio de unidade do texto, colocando imaginariamente o sujeito na origem do sentido e como responsável pela sua produção.

Seguindo nessa mesma direção, Assolini (2003) elenca alguns aspectos que considera essenciais para um autor: coerência, respeito aos padrões estabelecidos, explicitação, clareza, originalidade, unidade, não contradição. Ela afirma que tais aspectos essenciais buscam tornar o sujeito visível, como autor, com suas intenções, objetivos, direção argumentativa.

Com a intenção de justificar de que forma ocorre o posicionamento do autor, Assolini (2003, p. 64) declara:

Considerando, então, que o sujeito do discurso é caracterizado por um mecanismo de dispersão entre diversas formações discursivas, o autor é o princípio que irá atribuir ao texto um efeito de unidade, através do uso de um mecanismo de coerência e coesão. Assim, o sujeito do discurso assume a posição de autoria.

Para assumir a posição de autor, o sujeito precisa, entre outras noções, desenvolver a percepção de que, ao se produzir um texto, devemos nos responsabilizar pelo que foi dito/escrito. Com o tempo, com um contínuo trabalho com a produção de textos, o indivíduo deixa de fazer apenas textos parafrásticos e, mesmo que ancorado em outros modelos de texto, deve desenvolver a capacidade criativa, a fim de passar a produzir com estilo próprio.

Retomando as questões sobre paráfrase e polissemia, já apresentadas aqui com base nos estudos de Orlandi (1993), e relacionando esses conceitos à constituição do autor, Pacífico (2002, p. 108) afirma:

[...] para ser autor, é preciso transformar algo que já existe, acrescentar o novo, como se a “matéria” para a construção do texto fosse uma massa de modelar que já tem uma existência (o já-lá, o interdiscurso), mas cada sujeito pode dar uma nova forma para ela (o intradiscorso), o que é possível quando se trabalha na tensão entre paráfrase (a massa) e polissemia (as novas formas que podem ser criadas).

Para melhor refletirmos sobre a noção de autor e ratificar nossa visão nesta pesquisa de que a autoria é uma competência a ser adquirida e, portanto, pode e deve ser trabalhada no contexto escolar, utilizamo-nos a seguir de dois pequenos textos. O primeiro deles foi retirado de um livro didático e é analisado por Possenti (2002, p. 110):

Carlito partiu no barco verde.
O barco era longo e forte.
Carlito parou perto da árvore.
Era tarde e Carlito dormia.
Acordou e comeu carne de carneiro.
Que calor! Vou nadar! (No reino da alegria)

O segundo texto foi produzido por um adulto, Sebastião Ferreira da Silva (citado por TFOUNI, 2001, p. 89), que estava há apenas um mês aprendendo a ler e a escrever:

Vamos falar das palavras muda
No horto florestal há muitas muda
Todas as arvoris vem di muda Eu gosto de formar muda-
A cana tambem da muda
A lua tambem sempre muda
Os nomes de um para o outro as ltras muda
Existe vários nomes com letras muda

Poderíamos afirmar que a autoria se instala em algum desses textos? O primeiro deles possui muitos dos atributos que estão associados aos textos que normalmente apresentam a noção de autor defendida por Foucault (1969) e Maingueneau (2010): o texto está inserido numa obra didática que é comercializada, possui um sujeito que se responsabiliza legalmente por ela, além de uma editora que lhe confere um estatuto social. Percebemos que o texto foi criado para que as crianças pudessem treinar, na cartilha, a leitura das vogais seguidas da letra *r*.

Apesar de esse primeiro não possuir problema algum de ortografia, morfologia ou sintaxe, ele não faz sentido; constitui tão somente um amontoado de frases soltas. Falta-lhe “um mínimo de densidade, o que se traduz na falta de caracterização mínima de objetos e lugares; falta vida à personagem, falta a seus atos um mínimo de motivação, de relação com elementos de cultura”, nas palavras de Possenti (2002, p. 111).

Já no segundo texto, produzido por um adulto “desconhecido”, recém-alfabetizado, que não possui um conjunto de obras anteriores que lhe possam conferir autoridade, podemos encontrar uma riqueza imensa de pensamentos, ideias e cultura. Por mais que o texto possua erros graves de grafia, morfologia e sintaxe, traz profundidade na reflexão a que se propõe. O autor brinca com a palavra *muda*, explorando a homonímia.

Em síntese, nesta segunda parte deste capítulo, os autores a quem recorremos veem o sujeito escritor/ produtor como alguém que pode se melhorar dia a dia, um ser em contínuo desenvolvimento, construindo-se a si mesmo ao construir seus textos. Essa perspectiva teórica confirma nossa hipótese de que a autoria pode ser uma competência a ser adquirida pelo sujeito e, dessa forma, passar a se responsabilizar por seu dizer.

Consideramos que os conceitos abordados pelos autores que defendem o contínuo desenvolvimento da teoria são fundamentais para a análise que fazemos dos memórias. Por isso, no próximo capítulo, de análise do *corpus*, retomamos os conceitos de dispersão e deriva para a melhor compreensão de como o sujeito ocupa a função de autor.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS MEMORIAIS

Identidade

*Preciso ser um outro
para ser eu mesmo*

*Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta*

*Sou pólen sem insecto
Sou areia sustentando
o sexo das árvores*

*Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro*

*No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço*

Mia Couto

Neste capítulo, iniciamos apresentando o contexto de produção dos memoriais e posteriormente procedemos à sua análise, que é apresentada dividida em três partes: começamos por traçar o perfil dos cursistas e, para isso, usamos os conceitos de identidade e subjetividade que já abordamos no primeiro capítulo; em seguida, observamos como os cursistas avaliaram o processo de produção do memorial e, por fim, verificamos, do ponto de vista da construção do sujeito autor, conforme explanamos no terceiro capítulo, se os indivíduos se mostraram responsáveis pela sua escrita e de que maneira isso ocorreu.

O capítulo, dessa forma, está organizado em quatro subitens:

- 4.1 – contextualização e processo de produção dos memoriais
- 4.2 – perfil dos cursistas
- 4.3 – avaliação, pelos cursistas, da produção dos memoriais
- 4.4 – autoria

É importante lembrar que a produção autobiográfica aqui analisada foi realizada para um determinado fim, para uma situação avaliativa, para a leitura dos orientadores que irão criticar, analisar, julgar e atribuir uma nota, ou seja, não é

uma escrita totalmente livre, feita por vontade própria. E isso – como é de se prever - influencia a produção, conforme será apontado.

4.1 Contextualização e processo de produção dos memoriais

Com o intuito de contextualizar a produção dos memoriais, apresentamos brevemente, aqui, o ambiente virtual utilizado pelos cursistas e a estrutura do curso. A seguir, para informar sobre o processo de produção dos trabalhos, falamos, resumidamente, sobre as atividades realizadas pelos cursistas e que consideramos fundamentais para que eles pudessem produzir os memoriais.

Nos últimos anos, com o crescente uso da internet e a expansão dos cursos semipresenciais e a distância, foram desenvolvidos diversos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) que visam a suprir a presença física do professor e garantir a interação necessária ao processo de ensino e de aprendizagem.

Mais do que permitir a interação entre professor/aluno e aluno/aluno, um AVA pode colaborar para organizar as atividades e trabalhos a serem realizados pelos alunos, contribuindo para um estudo mais efetivo. Nesse sentido, o ambiente pode, inclusive, ser utilizado em cursos presenciais com a finalidade de auxiliar professores e alunos a manterem contato fora da sala de aula.

A utilização de um AVA contribui, ainda, para o sentimento de pertencimento a um grupo, porque nele os alunos podem ter acesso às suas agendas, atividades, notas, materiais; trocar mensagens e discutir os conteúdos estudados com seus professores e colegas.

O AVA usado pelos cursistas para a realização das atividades que resultaram na produção do memorial foi o TelEduc, utilizado no curso de Pedagogia da UNESP/UNIVESP.

O TelEduc é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web. Ele foi concebido tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp. O TelEduc foi desenvolvido de forma participativa, ou seja, todas as suas ferramentas foram idealizadas, projetadas e depuradas segundo necessidades relatadas por seus usuários. Com isso, ele apresenta características que o diferenciam dos demais ambientes para educação a distância disponíveis no mercado, como a facilidade de uso por pessoas não especialistas em computação, a flexibilidade quanto a como usá-lo, e um conjunto enxuto de funcionalidades.¹⁵

No ambiente TelEduc, os criadores dos cursos podem disponibilizar textos e atividades usando ferramentas como: *material de apoio, leituras, perguntas frequentes*.

Há, ainda, as ferramentas que contêm informações sobre a participação e o acesso dos cursistas e que garantem o controle do processo educativo. As informações no AVA Teleduc são geradas em ferramentas como Intermap, Acessos etc.

Vejamos um exemplo da tela inicial do Teleduc, em que a Agenda da semana é apresentada ao aluno:

¹⁵ Disponível em <http://www.teleduc.org.br/> Acesso em: 23 mai. 2011.

Figura 8 - Teleduc

The screenshot displays the Teleduc web interface. At the top left is the 'unesp' logo with the tagline 'Educação e Tecnologia'. At the top right is the 'nead' logo. Below the logos is a red banner with 'Ambiente Univesp'. A left-hand navigation menu lists various options like 'Visão de Formador', 'Estrutura do Ambiente', 'Dinâmica do Curso', 'Agenda', 'Avaliações', 'Atividades', 'Material de Apoio', 'Leituras', 'Perguntas Frequentes', 'Mural', 'Fóruns de Discussão', 'Bate-Papo', 'Correio', 'Grupos', 'Perfil', 'Diário de Bordo', 'Portfólio', 'Acessos', 'Intermap', 'Configurar', 'Administração', and 'Sair'. The main content area is titled 'E01 - Eixo Articulador: Memória do Professor - Polo Jaboticabal' and 'Agenda - Agenda Quarta Semana'. It features a calendar icon and a table with columns for 'Agendas Anteriores', 'Editar Agendas', and dates. The current entry is for the 'Quarta Semana do Eixo Articular Memórias do Professor (Parte 4)' on '25 a 30/10/2010'. The text below the calendar provides instructions for the week's activities, including a deadline for the 'Memória do Professor' on '06 de novembro de 2010'. It also mentions that activities will be evaluated based on the fulfillment of proposals and that a final average will be calculated based on the week's activities and the final exam.

Fonte: <http://www.teleduc.org.br/>

A interação entre professores, tutores e cursistas, tão essencial nos cursos a distância, fica garantida com ferramentas de comunicação como o *correio eletrônico*, *grupos de discussão*, *mural*, *portfólio*, *diário de bordo*, *bate-papo* etc.

O curso semipresencial de Pedagogia da Unesp/Univesp¹⁶, além das tecnologias computacionais, como o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), fez uso do meio impresso, por meio dos materiais instrucionais, e de elementos de multimídia (todo o material educacional também foi disponibilizado em DVD). Havia, ainda, no início e término de cada disciplina, uma teleconferência via satélite com os professores autores da disciplina.

Um pré-requisito para ser aluno desse curso, no vestibular, foi a obrigatoriedade de já serem professores de escolas públicas ou particulares. Tratamos, portanto, de alunos que possuem experiência docente e, além disso, todos estavam trabalhando em sala de aula quando ingressaram no curso.

¹⁶ Informações disponíveis em: <http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/15/curso-de-graduacao-em-pedagogia>

O curso semipresencial de Pedagogia da Univesp, em convênio com a Unesp, teve como objetivo a formação de professores em exercício no Estado de São Paulo para a educação infantil, para as séries iniciais do ensino fundamental e para a gestão de unidades escolares.

Foram oferecidas 1.350 vagas no ano de 2010 para a primeira turma e a duração do curso foi de três anos e meio. Os polos presenciais estavam distribuídos em 21 cidades do estado de São Paulo e as atividades realizadas no modo presencial equivaliam à 40% da carga horária total do curso.

Foram oferecidas aos cursistas trinta disciplinas distribuídas em quatro blocos: Fundamentos da Educação; Princípios e Fundamentos da Educação Infantil; Conteúdos Curriculares do Ensino Fundamental e suas Metodologias; Gestão Escolar.

Além disso, durante os dois primeiros anos do curso, dois eixos articuladores foram trabalhados de forma intercalada a outras disciplinas. No primeiro ano, os alunos realizaram as atividades do Eixo Articulador *Memória do Professor*, que deu origem aos memoriais analisados neste trabalho. No segundo, foi a vez do Eixo Educação Inclusiva e Especial¹⁷.

O Eixo *Memória do Professor* foi dividido em quatro partes. No primeiro Caderno de Formação, volume 1, intitulado *Introdução à Educação*, constam os objetivos do Eixo:

- articular os saberes das disciplinas do primeiro bloco estabelecendo elos entre a sua história de vida (autobiografia de formação) e essa formação;
- iniciar um processo de elaboração de reflexões em torno de sua formação e prática docente que é o primeiro passo que, junto ao estágio curricular e ao trabalho de conclusão de curso (TCC), resultarão num ensaio monográfico (UNESP/UNIVESP, 2010a, p. 61).

¹⁷ Os alunos também fizeram estágio e trabalho de conclusão de curso.

A primeira parte, apresentada nas primeiras semanas do curso, continha as primeiras atividades iniciais relacionadas à autobiografia, ao resgate de memórias, ao registro da infância e à entrada na escola. Já no final do primeiro semestre, desenvolveu-se a segunda parte, que tratava de assuntos relacionados aos primeiros anos escolares, equivalentes hoje ao ensino fundamental, em que os cursistas deviam recuperar suas lembranças relacionadas a ambiente escolar, professores, colegas e direção.

Na terceira parte, que ocorreu no início do segundo semestre, as atividades voltaram-se para discussões sobre escolha da profissão, formação docente inicial e carreira de professor. Por fim, a quarta e última parte ocorreu em meados do segundo semestre e foi destinada à organização do texto no memorial: os alunos refletiram sobre a narrativa autobiográfica, retomaram as atividades desenvolvidas nas semanas anteriores e se concentraram na escrita do memorial.

Como critérios de seleção dos dez memoriais que analisamos neste trabalho, usamos: memoriais produzidos por professores de Língua Portuguesa (ou seja, alunos do curso de Pedagogia, mas que já possuíam a formação em Letras) que já possuíam experiência docente e que estavam naquele momento ministrando aula.

Os memoriais foram fruto de diversas atividades inicialmente realizadas separadamente e postadas pelos alunos no Diário de Bordo¹⁸ do AVA. O Diário de Bordo é um diário eletrônico usado na maioria das disciplinas do curso de Pedagogia da UNESP/UNIVESP, que foi intensamente utilizado durante o Eixo Articulador Memória do Professor para a produção do memorial.

O uso do Diário de Bordo pelos cursistas foi fundamental para que pudessemos realizar este trabalho, porque o texto final dos memoriais tem praticamente as

¹⁸ Já apresentamos mais detalhadamente o Diário de Bordo no item 3.4.1 deste trabalho.

mesmas partes, já que são resultado das mesmas atividades¹⁹, falam de épocas afins, o que facilitou a retirada dos trechos que analisamos no capítulo 5.

Além disso, os alunos são unânimes em afirmar que o Diário de Bordo muito os auxiliou na organização das partes e na produção do texto final e que o memorial acabou sendo produzido de forma bem natural, sem grandes esforços. Evidentemente, isso se deve também ao fato de a autora do caderno ter proposto diversas atividades separadamente que, ao serem unidas, basicamente compunham o memorial. O Diário de Bordo ajudou sobremaneira na organização e na manutenção desses textos que, de outra forma, poderiam perder-se.

A proposta dos memoriais foi a de resgatar as lembranças desses profissionais que influenciaram todo o processo que levou os cursistas a se tornarem professores. Foi um trabalho fundamental para garantir a reflexão sobre sua trajetória, para buscar sua identidade docente e favorecer e/ou ampliar os questionamentos sobre suas práticas.

Durante o desenvolvimento do Eixo Temático Memória do Professor, além de textos para embasamento sobre a importância da “escrita de si”, foram propostas diversas atividades²⁰ reflexivas com a intenção de resgatar as memórias dos cursistas, dentre as quais destacamos as que consideramos fundamentais para compor o gênero memorial estudado. São elas:

Atividade 6: Reflexão sobre os textos “A ‘escrita de si’ como estratégia de formação continuada para docentes” e “Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida”

Os cursistas deveriam, com base nos textos citados (cujos autores falam sobre o uso da autobiografia na formação continuada de professores), pensar sobre sua trajetória na escola, desde sua infância até aquele momento; aventar sobre a

¹⁹ Essas atividades serão detalhadas a seguir, com a explicação do que os alunos deveriam desenvolver em cada uma delas.

²⁰ Todas as atividades podem ser vistas, na íntegra, no Acervo Digital da Unesp, disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/>

possibilidade de serem autores da sua biografia e, além disso, apresentar a expectativa inicial sobre a atividade.

Atividade 7: Levantamento de dados de memórias

Sugeria-se ao cursista que procurasse em sua casa, com seus familiares e/ou amigos resquícios de sua vida escolar e que conversasse com eles sobre sua infância (especificamente sobre o momento que antecedeu sua entrada na escola), a fim de lembrar a que atividades dedicava seu tempo livre e as suas brincadeiras preferidas.

Alguns cursistas até levaram para a aula presencial brinquedos de quando eram crianças para relatarem as atividades de que se lembravam. Fizeram também uma pesquisa na Internet sobre o período, buscando notícias, fatos marcantes da história e brincadeiras de infância.

Atividade 8: Introdução do tema “Minha infância antes da escola – primeiros contatos com a escrita”

O objetivo dessa atividade era fazer o aluno se lembrar de como foi o seu primeiro contato com a escrita. A autora do material lembra que cada pessoa tem uma relação particular com a escrita, que se manifesta das mais variadas formas quando se vê diante da atividade de escrever as próprias memórias. Em seguida, cita exemplos de como um convite para escrever suas memórias pode provocar diversas reações e lembra que, para muitos, a descoberta da escrita se dá antes mesmo da entrada na escola. Afirma, ainda, que o fato de “recordar as formas pelas quais fomos lentamente decifrando esses códigos e a relação que fomos estabelecendo com eles ajuda-nos a buscar uma melhor compreensão da nossa relação com a escrita e, por consequência, com a escola”. (UNESP/UNIVESP, 2010a, p. 65).

Atividade 10: Registro das memórias da infância

Os alunos foram solicitados a registrar as recordações e as lembranças que se relacionavam com a escrita e as expectativas sobre a escola.

Atividade 13: Reflexões e registros sobre a entrada na escola

Os alunos deveriam refletir sobre seu ingresso na escola: em que momento começaram a frequentar a escola e as lembranças mais fortes dessa situação. O aluno devia relatar, ainda, como foi para a escola²¹ no primeiro dia de aula, se estava acompanhado e tudo o que chamou sua atenção quando chegou à escola.

Atividade 16: Memórias como aluno: escola primária / 1º grau

Dessa atividade em diante, os cursistas eram convidados a buscar suas memórias relativas ao período da vida em que eram alunos (desde a infância). Deveriam lembrar-se das escolas onde cursaram o antigo 1º grau; do que os marcou nesses primeiros anos escolares; das suas atividades preferidas e das que não gostavam e por quê.

Atividade 18: Recordando nossos professores

Era necessário descrever as características de alguns dos professores dos cursistas, uma vez que cada qual tinha seu jeito de se relacionar com os alunos, de ensinar, de ser professor. Por intermédio desses relacionamentos ao longo da experiência acadêmica, os cursistas iriam construindo uma imagem de professor. Além disso, eram solicitados a fazer uma análise dos professores que haviam marcado sua formação, por que marcaram, que disciplinas ensinavam e o que eles recordavam dessas disciplinas. Escreveram, ainda, sobre as aulas que esses professores ministravam; a relação com cada um deles e os que foram significativos ou não para sua formação.

²¹ A autora do caderno não definiu para o cursista a que se referia o “como” (se à companhia ou ao transporte utilizado), quando questiona de que maneira ele foi à escola no primeiro dia de aula, deixou em aberto para que ele escrevesse livremente sobre isso.

Atividade 20: Imagem de diretor

Para discutir os diferentes papéis assumidos no ambiente escolar, o cursista foi convidado a trabalhar com a imagem do diretor de escola, já que a formação do curso de Pedagogia é dirigida para a docência e para a gestão escolar. Para fomentar a reflexão sobre o papel do diretor na escola, a autora escreve:

Historicamente, a figura do diretor de escola está ligada à de autoridade maior do estabelecimento escolar. Assim sendo, além de exercer o papel de agente pedagógico, burocrático e de relação escola-órgão central da administração da educação, e da relação escola-comunidade invariavelmente está relacionado ao papel de disciplinador. Como consequência, os alunos indisciplinados são sempre levados à presença do diretor. (UNESP/UNIVESP, 2010b, p. 141)

Os cursistas deveriam lembrar-se da figura do diretor de escola que se mantinha na lembrança da criança que frequentou o antigo 1º grau e analisar a forma como compreendiam, naquela época, o papel do dirigente escolar.

Atividade 23: Recordações sobre o 2º grau/Ensino Médio

Os cursistas deveriam escrever sobre aquilo que lhes vinha à memória em primeiro lugar quando se lembravam da escola de 2º grau. Deveriam apresentar mais detalhes nas descrições, em comparação com as atividades realizadas até aquele momento, já que as memórias do 2º grau seriam mais vivas e pertencentes a uma fase marcante da vida, o final da adolescência. Escreveram, além disso, sobre como era a escola; por que optaram por estudar nela; como se comportavam nessa fase e se, nesse período, eram apenas estudantes ou se já trabalhavam. Discorreram, ainda, sobre dificuldades e êxitos alcançados, sobre os professores e sobre as disciplinas de que gostavam ou não.

Atividade 26: Formação docente

Nessa atividade, os cursistas foram convidados a refletir sobre sua formação anterior para a docência²², analisando as disciplinas que cursaram e de que maneira elas contribuíram para a profissão que exercem na atualidade.

Atividade 27: Discussão inicial sobre a profissão docente.

Os cursistas deveriam lembrar como foi que se tornaram professores. A autora observa que o Eixo Articulador tinha o propósito de fazer os cursistas refletirem sobre a sua profissão. Ela enfatiza: “Ao retomarmos a trajetória escolar – de aluno e de professor –, o intuito é de buscar elementos para compreender as formas pelas quais fomos estruturando nosso ser professor” (UNESP/UNIVESP, 2010b, p. 167).

O foco era fazer os alunos pensarem e discorrerem sobre em que momento escolheram a profissão; se foi uma opção ou contingência; se eles eram professores ou estavam professores e a imagem que faziam da profissão antes de exercê-la.

Atividade 38: Registro das lembranças sobre o início da carreira

Os alunos precisavam registrar suas lembranças sobre o início da carreira, escrevendo sobre as escolas em que atuaram, seus alunos e seus colegas de trabalho. Também fizeram um balanço sobre sua atuação docente naquele momento.

²² Essa questão foi bastante aberta porque, além do público-alvo que selecionamos para nossa pesquisa (somente cursistas já graduados em Letras), estavam cursando Pedagogia também alunos que se haviam formado em outras Licenciaturas ou que haviam feito apenas o antigo Magistério ou outros cursos profissionalizantes.

Atividade 39: Registro das reflexões em torno da questão: “Quem sou eu professor?”

A proposta era que eles fizessem uma autoavaliação sobre a) a fase em que se encontravam na carreira no momento do curso, b) como eles se viam como professores, c) como seria seu autorretrato do cotidiano docente, d) como eram suas relações dentro da escola, e) quais pressupostos pedagógicos orientavam sua prática docente e f) quais perspectivas futuras ele possuía.

Atividade 44: Retomada das atividades do Eixo Articulador Memória do Professor

Essa atividade estava na quarta parte do Eixo, destinada à finalização do trabalho. Os cursistas deveriam fazer uma revisão de todas as atividades do Eixo e reunir aquelas que julgassem importantes para a elaboração de seu memorial. A autora lembrava, nesse momento, que o memorial deveria ser elaborado com uma escrita acadêmica e que, para isso, os alunos deveriam levar em consideração o leitor e utilizar palavras que fossem mais próximas ao significado do que desejavam dizer. Alertou também para o fato de que o memorial era reflexivo e não apenas descritivo.

Os cursistas realizaram essas atividades e os resultados foram organizados no Diário de Bordo do ambiente virtual Teleduc, de tal forma que, ao final das atividades, o conteúdo dos memoriais estava disposto ordenadamente.

4.2 Perfil dos cursistas

Para construirmos o perfil dos cursistas, alunos do curso de Pedagogia e professores de Língua Portuguesa, utilizamos trechos dos memoriais produzidos por eles. Valemo-nos dos conceitos de identidade e subjetividade para levantar e observar as características essenciais do *ethos*, ou seja, dos traços de quem o enunciador demonstra ser.

Partimos do pressuposto de que a identidade é construída pela subjetividade que é, por sua vez, de natureza sociocoletiva. Utilizamos estudos que permitem transparecer as formações e transformações históricas do sujeito produzido em determinadas condições sociais e na relação com os discursos e, por isso, possibilitam o estudo da identidade e subjetividade na constituição dos sujeitos.

Os memoriais são uma “narrativa do eu”; por isso, podemos, por meio da análise desses textos, compreender o modo como os cursistas vão constituindo suas identidades docentes e as marcas de subjetividade que imprimem em seus textos.

O sujeito pós-moderno, como vimos, não possui uma identidade fixa, unificada: ele se apresenta como um sujeito fragmentado, composto por várias identidades que, muitas vezes, são contraditórias em razão das constantes mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas.

Com base nos estudos realizados sobre identidade e subjetividade apresentados no capítulo 1, analisamos trechos dos memoriais, partindo do pressuposto de que as práticas textuais são sempre uma instância de subjetivação da posição sujeito que por elas se manifestam.

Observamos os diferentes momentos que se apresentam nos memoriais, buscando estabelecer relações entre eles que possam contribuir para compreender a construção identitária do professor de Língua Portuguesa. Buscamos compreender como os cursistas estabeleceram as diversas relações com a escola e com os conhecimentos em diferentes momentos de suas vidas, de acordo com Catani; Bueno; Sousa (2000). Para isso, agrupamos trechos dos memoriais por temáticas, de acordo com os períodos de vida que os cursistas abordaram.

No quadro a seguir, apresentamos os temas que abordamos na análise e as respectivas atividades realizadas pelos cursistas:

Quadro 3 – Atividades realizadas pelos cursistas e tema abordado na análise

ATIVIDADES NÚMERO DA ATIVIDADE /DESCRIÇÃO	TEMA ABORDADO
7 – Levantamento de dados de memórias 10 – Registro das memórias da infância	Memórias de infância
8 – Introdução do tema “Minha infância antes da escola – primeiros contatos com a escrita”	Primeiros contatos com a escrita
16 – Escola primária de 1º grau	Percepção de si mesmo como aluno
13 – Reflexões e registros sobre a entrada na escola 20 – Imagem de diretor	Relação com o espaço/ambiente escolar
18 – Recordações dos professores 23 – Recordações do o 2º grau /Ensino Médio	Relação do sujeito com os professores e as disciplinas
26 – Formação docente 27 – Discussão inicial sobre a profissão docente	Formação docente inicial
38 – Registro das lembranças sobre o início da carreira 39 – Registro das reflexões em torno da questão: “Quem sou eu professor?”	Início da carreira

Fonte: elaborado pela autora

Para preservar a identificação dos cursistas e professores, tratamos os produtores dos textos como ALUNO 1, ALUNO 2 e assim sucessivamente. Os nomes de escolas e pessoas foram substituídos por três asteriscos para que não fosse possível qualquer identificação.

Ao citarmos os excertos dos textos, optamos por não fazer correções de qualquer natureza. Transcrevemos os trechos *ipsis litteris* para que as marcas do sujeito em sua escrita não fossem apagadas.

Partindo das atividades que os cursistas realizaram durante o Eixo Temático Memória do Professor e dos memoriais, selecionamos alguns temas para melhor compararmos os trabalhos e fazermos as análises. Dos trechos mostrados, comentamos apenas o que está em foco em cada tema e, quando um exemplo de excerto serviu a mais de uma análise, ele foi transcrito novamente.

a) Das memórias de infância

Os cursistas relataram como era o ambiente em que viveram durante a infância e como eram as brincadeiras dessa época. Vejamos:

ALUNA 1 - [...] nesta época eu era a segunda filha e tinha um irmão três anos mais velho. A maioria das minhas brincadeiras era com ele em nossa casa que tinha um quintal enorme com várias árvores frutíferas [...].

ALUNO 5 - Lembro-me também do descampado que havia do outro lado da linha: muito mato, pássaros, gabiobas, etc. Enfim, foi uma época de muitas brincadeiras inocentes e felizes.

O mais comum foi encontrarmos relatos de uma infância caracterizada pela liberdade, por espaços grandes e abertos (...quintal enorme...; ...descampado...) e contato com a natureza (...árvores frutíferas...; ...muito mato, pássaros, gabiobas...).

Alguns cursistas se lembraram e descreveram com detalhes quais eram suas principais brincadeiras na infância:

ALUNO 1 - Eu tinha vários brinquedos como a Barbie ruiva que eu adorava e mais ninguém tinha, a coleção de Agarradinhos que viviam agarrados nas minhas blusas, a coleção da Moranguinho, peteca e outras bonecas que não recordo os nomes.

ALUNO 5 - Não tínhamos televisão e na maioria das vezes jogávamos futebol com meus vizinhos, outras vezes andávamos pela linha do trem, colocando pedras sobre os trilhos.

Os brinquedos mais usados por eles são aqueles vinculados a ideias preconcebidas e enraizadas ideologicamente. Observa-se o padrão socialmente imposto de que meninas (Aluna 1) brincam de bonecas (...a Barbie ruiva...; ... a coleção de Agarradinhos...; ... a coleção da Moranguinho...; ...outras bonecas...) e de que meninos (Aluno 5) jogam bola (...na maioria das vezes jogávamos futebol...).

Podemos observar, no próximo recorte, também, a construção ideológica de uma imagem de menina/mulher, uma representação das ideias e crenças de como o conceito de feminilidade estabelecido socialmente se impõe para o sujeito desde muito cedo:

ALUNA 4 - Fui brincar com minha irmã já na casa nova. Tão nova que nem estava acabada, mas era lá que podíamos realmente brincar. Então brincávamos de correr, de se esconder e de boneca, é claro.

O modelo de que meninas brincam de boneca, quase como obrigação, para se adequarem ao padrão socialmente estabelecido, fica evidente com o efeito de sentido produzido pela expressão “é claro”.

A concepção de infância que se tem hoje apresenta-se, para os cursistas, como um problema:

*ALUNA 6 - Como disse anteriormente, iniciei minha vida escolar na Grande São Paulo, na escola *** e as lembranças que tenho dali são lembranças agradáveis que despertam em mim saudade de uma época de inocência e liberdade.*

ALUNA 8 - As pessoas ficavam nas calçadas conversando com os vizinhos e as crianças divertindo-se com as mais variadas brincadeiras: soltando pipa, pulando corda, pega-pega, esconde-esconde, pique, entre outras, era muito gostoso. Elas eram mais felizes brincavam em grupos se socializavam. Hoje em dia com a internet e os recursos tecnológicos elas ficam mais isoladas, sozinhas e tristes; necessitam de mais calor humano.

ALUNA 10 - As brincadeiras eram tantas, e ao contrário do que vejo hoje, tão inocentes, que quando comento com meus alunos sobre elas, eles riem de mim. Não se brinca mais de “casinha”, nem de “queimada” na rua, nem de bolinha de gude. Mas no meu tempo, brincava-se muito, até anoitecer. Não havia a preocupação de hoje, de que a rua é perigosa, e que brincar de bolinha de gude é coisa de menino. Minha infância foi livre, bem aproveitada e sem restrições, e o que mais me intriga, recordando isto tudo, é lembrar que não havia a malícia e a maldade que há hoje, pois ninguém na rua nos intimidava, e meninos e meninas conviviam numa cumplicidade de irmãos, que infelizmente hoje, não existe mais, ou está por desaparecer definitivamente.

Podemos notar que a infância pura e inocente de que se lembram é a tônica dos memoriais quando os cursistas relatam sobre essa fase da vida. Apresentam suas emoções, sentimentos ou imagens que, como afirma Harres (2004, p. 68), demonstram como a subjetividade está presente no ato de recordar.

O sentimento saudosista aparece com bastante frequência (...*saudade de uma época de inocência e liberdade...*). A infância de tempos atrás é apresentada de maneira utópica, como uma época em que não havia malícia, maldades, em que as pessoas eram mais felizes (*Elas eram mais felizes brincavam em grupos...*) e as crianças se divertiam mais (*Minha infância foi livre, bem aproveitada e sem restrições...*).

Em contraste, a infância de hoje é considerada, pelos cursistas, como um período triste, em que as crianças ficam mais tempo sozinhas (*Hoje em dia com a internet e os recursos tecnológicos elas ficam mais isoladas, sozinhas e tristes.*). Numa visão bastante determinista, segundo eles, às crianças faltam calor humano e maior socialização (...*meninos e meninas conviviam numa cumplicidade de irmãos, que infelizmente hoje, não existe mais, ou está por desaparecer definitivamente.*).

No recorte do texto da Aluna 10 apresentado, observamos como o sujeito atualiza e reconstitui sua memória, ao falar sobre a sua infância para seus alunos (...*quando comento com meus alunos sobre elas – as brincadeiras...*) e descrever a reação deles (...*eles riem de mim*). Percebemos como o sujeito se subjetiva, como se mostra diante do outro e se movimenta entre a sua individualidade e a alteridade (GRIGOLETTO; SCHONS 2008), no caso, dos alunos, quando relata a reação deles diante dos comentários do professor sobre sua infância.

A cursista, ao escrever sobre si, também escreveu sobre seus alunos, sobre o outro. Ao fazer isso, o indivíduo assume “determinadas posições de sujeito e posicionamentos identitários” (SILVA, 2010, p. 74), de acordo com as imposições sociais e institucionais a que é submetido.

b) Dos primeiros contatos com a escrita

Pudemos constatar o quanto a família foi importante na formação dos cursistas, aqui representada pelos primeiros contatos deles com a escrita:

ALUNA 2 - [...] a escrita motivada pela observação do material de minha irmã mais velha. Ela já sabia escrever e ler e tinha um caderno tão bonito e uma letra tão organizada que me encantava. Minha irmã foi fonte de inspiração para mim, a primeira que tive, antes de meus professores.

ALUNA 6 - Lembro-me também de ver meu pai sentado no quintal de casa rascunhando palavras e frases que mais adiante resultariam em um livro. E, vê-lo tão entretido em seus pensamentos e movimentos de escrita despertava em mim o desejo de saber ler e escrever, para assim como ele, rascunhar minhas próprias ideias. Dessa forma vivia em constante contato com as palavras e aos pouquinhos ia me familiarizando com elas.

ALUNA 8 - As lembranças mais marcantes são as relacionadas à minha mãe, que até mesmo quando adoeceu e caiu de cama, estava sempre por perto. Caderno, caneta Bic azul e minha lousinha na parede... minha atenção sempre voltada a aprender palavras novas para sentir a sensação de orgulho que eu sentia a cada vez que minha mãe dizia: “Essa menina é muito inteligente”.

Ficou evidente que, por meio da família, houve o primeiro contato com a escrita. Foram comuns os relatos sobre parentes (pais, irmãos mais velhos) que incentivavam a leitura e mostravam as primeiras letras (*Ela [minha irmã] já sabia escrever e ler e tinha um caderno tão bonito e uma letra tão organizada que me encantava.; ... vê-lo [meu pai] tão entretido em seus pensamentos e movimentos de escrita despertava em mim o desejo de saber ler e escrever...; ...minha atenção sempre voltada a aprender palavras novas para sentir a sensação de orgulho que eu sentia a cada vez que minha mãe dizia: “Essa menina é muito inteligente”.*).

As brincadeiras de “escolinha” também apareceram com frequência, renunciando o anseio dos cursistas por aprender a ler e escrever:

ALUNA 1 - [...] naquele tempo meu irmão já frequentava a escola e eu brincava de escolinha com ele e minha mãe. [...] Pedi para minha mãe me ensinar tudo o que meus amigos estavam aprendendo, pois não achava justo ficar atrasada, sendo que eu era muito esperta. [...] Claro que brincar de escolinha foi um passatempo quase que obrigatório. Tentar fazer meus colegas aprender o que eu tinha aprendido era meu objetivo primeiro; claro que aliado à ludicidade.

A cursista apresenta a brincadeira de escolinha como “um passatempo quase que obrigatório”. Nesse excerto, consideramos que o comentário: “...claro que aliado à ludicidade” demonstra a visão da professora adulta, formada, que se preocupa em aliar suas atividades de ensino à ludicidade. É muito pouco provável que a aluna tivesse essa preocupação quando criança, enquanto brincava de escolinha. Esse comentário demonstra o processo de formação pelo qual essa professora passou e sua consequente percepção de que o ensino deve estar associado a atividades lúdicas.

Vejamos, ainda, o trecho a seguir:

ALUNA 8 - Adorava escrever na lousinha que tinha na parede da área de serviço anexa a cozinha. Desde cedo já sabia escrever palavras famosas (geralmente marcas de produtos) - sem ainda ter sido alfabetizada. Tive dificuldades para aprender a letra cursiva, mas muita facilidade para escrever em letra de forma.

Nele, notamos traços de conteúdos normalmente abordados na formação docente, tais como as técnicas a serem trabalhadas na fase de alfabetização como, por exemplo, o trabalho com marcas de produtos e escrita com letra de forma e/ou cursiva. Esses relatos apontam para a construção da identidade docente na medida em que demonstram os processos educativos pelos quais a cursista passou durante sua formação anterior ou estava passando durante o curso de Pedagogia que frequentava no momento em que produziu o memorial.

É frequente, por exemplo, nos cursos de Pedagogia, as discussões sobre o trabalho com “marcas de produtos” no início da alfabetização, que a aluna destaca, entre parênteses: *Desde cedo já sabia escrever palavras famosas (geralmente marcas de produtos)*. Outra tema abordado em cursos de formação de professores para as séries iniciais é o uso e ensino das letras de forma e cursiva (*Tive dificuldades para aprender a letra cursiva, mas muita facilidade para escrever em letra de forma.*).

c) Da percepção de si mesmo como aluno

Pudemos observar que a percepção de si mesmo dos cursistas é bastante positiva:

ALUNA 8 - Eu sempre fui uma criança extremamente falante e desinibida (teoria e prática confirmadas por minha mãe).

ALUNA 9 - Todo o tempo que eu permanecia na escola sempre foi muito prazeroso. Nunca tive problemas com qualquer disciplina, gostava de todas, tinha bastante facilidade para aprender. Na escola sempre tive muitos amigos e na maioria das vezes, todos os colegas do bairro estudavam na mesma classe.

Assim como a Aluna 8 e o Aluno 9, a maioria dos professores se apresentou com autoestima bastante elevada em suas lembranças, satisfazendo a imagem do bom aluno, percebendo-se sempre como exemplo de estudante, sem dificuldades de aprendizagem, esforçados, caprichosos (...sempre fui uma criança extremamente falante e desinibida...; ... tinha bastante facilidade para aprender...).

Por meio do excerto da Aluna 8, podemos perceber, ainda, uma das marcas da subjetividade, conforme consideram Grigoletto; Schons (2008, p. 413): o uso dos parênteses, para destacar a voz do outro; no caso, a mãe, que confere legitimidade ao que está sendo enunciado (*teoria e prática confirmadas por minha mãe*).

Foram comuns também os relatos de bom desempenho acadêmico, quando eram estudantes do ensino fundamental:

ALUNA 1 - Eu gostava da escola e de estudar também, sempre tirava as notas máximas. Neste ponto nunca dei trabalho para meus pais. [...]. Sempre fui muito bem nas suas aulas e por isso nunca tive problemas com ela. Aliás, nunca tive problema com professor nenhum, sempre tirava notas boas e elogios.

ALUNA 2 - [...] sempre me destaquei através de minhas produções. Se tivesse que recortar alguma coisa fazia direitinho, se tivesse que pintar, pintava muito bem, se tivesse que apresentar decorava toda a fala, se tivesse que escrever caprichava na letra e na organização das minhas produções. [...] Notas altas. Sempre fui muito caprichosa e aplicada. Gostava de pintar, desenhar, acertar as palavras do ditado, acertar a tabuada, escrever, mesmo que pequenas frases e acertar as perguntas do texto.

ALUNA 4 - Sempre fui uma aluna muito esforçada. Nunca fiquei com nota 'vermelha'.

Os cursistas contam que se distinguiam dos demais pelas notas que tiravam (...sempre tirava as notas máximas.; ...sempre tirava notas boas e elogios.; Notas altas.; Nunca fiquei com nota 'vermelha'.) ou por se sobressaírem em atividades corriqueiras como leitura em voz alta ou apresentações em público (...sempre me destaquei através de minhas produções. Se tivesse que recortar alguma coisa fazia direitinho, se tivesse que pintar, pintava muito bem, se tivesse que apresentar decorava toda a fala, se tivesse que escrever caprichava na letra e na organização das minhas produções.).

O uso dos advérbios antitéticos *sempre* e *nunca* dá força aos excertos, mostrando, na visão dos cursistas, como deve e como não deve comportar-se um aluno. O uso de frases negativas para mostrar o que eles não faziam na escola na época deles e que pelo jeito devem entender como errado até hoje também foi muito frequente: ... *Nunca tive problemas com qualquer disciplina ...*; ...*nunca dei trabalho para meus pais...*; *nunca tive problemas com ela* (a professora).; ...*nunca tive problema com professor nenhum...*; ... *nunca fiquei com nota vermelha...*

Na verdade, os cursistas expressam, por meio dessas frases negativas, um modelo ideal de aluno, como se fosse possível e normal sempre compreender todas as disciplinas, deixar os pais sempre tranquilos, simpatizar com todos os professores e manter um bom relacionamento com eles e sempre tirar notas altas.

Esses trechos demonstram comportamentos e situações considerados maus, desagradáveis e dos quais é necessário se esquivar durante o período escolar, para que o sujeito possa construir e manter uma imagem de “bom aluno” diante dos outros. Na realidade, eles denotam a ideologia presente no ambiente educativo, em que os alunos são moldados para se apresentarem de maneira exemplar, como se as desavenças não fossem comuns e normais, como se eventuais problemas nunca pudessem existir.

Por meio desses excertos, constatamos a ideologia existente no âmbito da escola e como se apresenta aí a construção identitária do sujeito. A imagem de aluno valorizada é aquela em que o sujeito não pode questionar ou contradizer as normas escolares previstas.

d) Da relação com o espaço/ambiente escolar

Ao contrário dos demais profissionais, o professor em geral começa a vivenciar desde criança seu futuro local de trabalho. A sua relação com o espaço da escola é construída, portanto, desde muito cedo. Vejamos os trechos selecionados para tratar desse aspecto:

ALUNA 1 - Também sinto saudades da cantina, onde eu comprava coração de abóbora e geleia de mocotó, nunca consegui encontrar geleia tão gostosa quanto da cantina da escola.

ALUNA 3 - Lembro das apresentações teatrais que realizávamos, de correr desesperadamente pelo pátio ao ponto de ficar com os joelhos avermelhados da cera que passavam no chão; tudo era prazeroso e surpreendente nesta fase.

ALUNA 4 - Minhas maiores recordações não são com relação ao ensino propriamente dito. O que me recordo são os espaços físicos, as salas de aula, o pátio interno, as escadas, a quadra.

ALUNA 6 - Era uma escola linda e espaçosa. Lembro de estudar no segundo andar e do tombo que levei certo dia ao descer as escadas correndo, mas lembro também da quadra, do pátio [...]. Foram anos muito gostosos que me trazem boas recordações!

ALUNA 7 - A escola era um ambiente agradável e acolhedor, com jardins, árvores, bancos de madeira, uma biblioteca.

ALUNO 9 - Lembro-me com muita saudade de todos os espaços da escola, em especial da cozinha, da biblioteca, da quadra e do campo de futebol.

Os significados construídos e atribuídos ao ambiente e às funções que as pessoas exercem nesse lugar passam por diversas visões ao longo da vida. Primeiramente, temos o ponto de vista do aluno que, ideologicamente, é subordinado aos demais indivíduos presentes no ambiente escolar. Todas as outras pessoas que compartilham o mesmo espaço, com exceção dos demais alunos, são, quanto às relações de poder estabelecidas socialmente, superiores a ele.

Vimos neste trabalho que o sujeito é um ser assujeitado porque está sempre submetido às regras discursivas, está sempre submetido a um discurso dominante constituído socialmente (PÊCHEUX, 1995). O lugar que o sujeito ocupa nesse processo é determinado pela posição que ele ocupa e pelo lugar de onde ele fala. É fundamental, desse modo, a nosso ver, percebermos como o aluno compreende as relações de poder estabelecidas com os demais indivíduos e como se dá esse assujeitamento.

As lembranças mais marcantes relacionadas à escola, por mais contraditório que isso pareça, não estão relacionadas, em sua maioria, diretamente ao ensino ou à sala de aula propriamente, mas ao espaço externo a ela (cantina, pátio, quadra, jardins...). Está claro, nos excertos apresentados, quão frequentes são as lembranças dos espaços físicos, das apresentações teatrais, das brincadeiras com colegas no pátio, dos jardins, da quadra e da cantina.

Alguns fizeram inclusive descrições bastante detalhadas dos espaços físicos em que passaram seus primeiros anos de estudo, como mostra o trecho da Aluna 8, a seguir:

ALUNA 8 - Não consigo me lembrar do que ocorreu dentro da sala de aula, acredito que não tenha acontecido nada significativo. A escola onde cursei o primeiro grau era uma escola grande, com muitas crianças. Tinha a forma de um átrio, parte coberta e parte não. A parte descoberta era mais funda do que o resto da escola e possuía grandes árvores. Anos mais tarde este pátio foi aterrado e as árvores retiradas... não sei o motivo, mas lembro-me de que não gostei. Em metade da área coberta havia bancos de cimento em toda a extensão das salas de aula, um balcão de alvenaria destinado a ser uma cantina comandada por alunos da 8ª série com a finalidade de arrecadar fundos para a formatura. Ao lado desta cantina ficava o refeitório, que possuía 3 mesas, mas não cadeiras.

A Aluna 8 deixa claro, inclusive, que não se lembra do que ocorreu na sala de aula (...acredito que não tenha acontecido nada significativo.). Suas palavras nos remetem ao fato de que, ao compor sua autobiografia, o sujeito seleciona os episódios que considera significativos, como abordou Alberti (1991). Assim, podemos afirmar que é de causar bastante estranhamento os cursistas pouco ou nada relatarem a respeito do espaço interno das salas de aula, já que esse é o lugar em que, possivelmente, passavam a maior parte do tempo de permanência na escola. Seria esse o ambiente destinado formalmente ao processo ensino-aprendizagem e, provavelmente, deveria ser o mais lembrado.

As lembranças relacionadas à cantina, ao refeitório e especialmente à merenda receberam muita ênfase:

ALUNA 1 - E o cheiro mais marcante que tenho da escola era o cheiro de leite fervido que nos davam na entrada do período da manhã. Era um cheiro gostoso de bom dia e um sinal farto de que tudo daria certo.

ALUNA 3 - Enfim, recordo também do quanto desejava ir à escola nesta época até hoje guardo na lembrança o cheiro da polenta com molho de tomate que literalmente devorava, porém hoje trata-se de um prato que não consigo comer.

ALUNA 6 - [...] da merenda que era servida, hum! Que gostosa sopa de fubá com frango!

ALUNA 8 - Sempre gostei da comida da escola, embora o cardápio não fosse tão variado. Gostava especialmente da polenta com molho de carne moída e do arroz temperado. Raras eram as vezes que recebíamos frutas e quando isso acontecia não havia comida.

As recordações do sabor e do cheiro da comida prevaleceram sobre as demais e foram apresentadas em descrições sinestésicas com emprego de exclamações e interjeições (...cheiro de leite fervido...; ...cheiro gostoso de bom dia...; ...o cheiro da polenta com molho de tomate...; ...merenda que era servida, hum!; ...gostosa sopa de fubá com frango!; Gostava especialmente da polenta com molho de carne moída e arroz temperado).

Observarmos, no trecho da Aluna 8, que a reflexão feita pela pessoa adulta interfere na sua apresentação das lembranças da infância, quando, por exemplo, ela aponta para as falhas no setor de alimentação, a raridade de envio de frutas à escola e a falta de alimentos mais consistentes quando essa refeição frugal era enviada às crianças (*Raras eram as vezes que recebíamos frutas e quando isso acontecia não havia comida.*). Dizemos, então, que a escrita autobiográfica — que exige do sujeito voltar ao passado e reconstruir seu percurso de vida — tem também um caráter formativo para ele, porque é levado a tomar consciência das suas vivências e expressar suas opiniões sobre elas, no dizer de Bueno (2012).

e) Da relação do sujeito com os professores e as disciplinas

A relevância da história das relações mantidas pelos indivíduos com as diversas disciplinas na escola é discutida por Catani; Bueno; Sousa (2000), que afirmam ser esse um ponto importante para a compreensão dos êxitos e fracassos no

processo de escolarização dos indivíduos. Vejamos excertos selecionados que servem de exemplos para tratarmos dessas experiências dos cursistas:

*ALUNA 3 - Lembro-me pouca coisa desta época, mas minha professora do 1º ano chamava-se DONA ***... Uma mulher de voz grossa e alta, nunca conversava baixo; pois, gritava o tempo todo, era gorda, de pele branca, cabelos e olhos castanhos escuros. [...] Minha impressão da escola era de um lugar com adultos muito bravos, com horário para tudo...*

*ALUNA 4 - Além disso, me lembro das professoras que tive, mas só a partir da 2ª série. Delas lembro-me das “chantagens”, das ameaças com as varinhas [...]. Dos professores das quatro primeiras séries só me lembro das professoras D. *** e D. ***, 3ª e 4ª séries respectivamente. Delas me lembro da rigidez com que ensinavam e de algumas atitudes em particular, como a varinha Serafina da d. *** e o jeito carrancudo da d. ***.*

*ALUNA 6 - [...] minhas recordações dessa época não são as melhores, pois minha professora, a d. **, uma senhora com mais de 50 anos, não era uma pessoa nada amável, era muito brava e usava sua régua enorme de madeira como arma ameaçadora. Muitos foram os alunos que experimentaram suas nada “doças” reguadas e seu constante mau humor e isso nos marcou negativamente.*

Quanto à lembrança que têm de seus professores, os cursistas apresentam seus mestres de forma bastante drástica, extremada: parece não haver um meio termo. São descritos, por um lado, como acolhedores, dedicados, carinhosos ou, por outro lado, como bravos, ruins, terríveis, “bruxos”.

Dentre os atributos dos professores de quem não gostam de se lembrar, os cursistas citam características que demonstram a figura de uma pessoa sempre brava, rígida, carrancuda, gritando constantemente (*Uma mulher de voz grossa e alta, nunca conversava baixo; pois, gritava o tempo todo...; Minha impressão da escola era de um lugar com adultos muito bravos, com horário para tudo...*). Uma professora é descrita pela Aluna 4, por meio de um gesto ameaçador: a docente portava uma varinha com o intuito de intimidar os alunos (*Delas me lembro da rigidez com que ensinavam e de algumas atitudes em particular, como a varinha Serafina da d. ****)

Há relatos, às vezes subentendidos, de agressões físicas como em “*lembro ... de algumas atitudes em particular, como a varinha Serafina da d. ****”. A aluna se refere a uma maneira de agir certamente bastante perversa da professora, que personificava a varinha a ponto de a aluna se lembrar do nome próprio dado ao instrumento utilizado para controlar os alunos.

No trecho da Aluna 6, também observamos relatos de agressões físicas, expostas mais explicitamente (*usava sua régua enorme de madeira como arma ameaçadora. Muitos foram os alunos que experimentaram suas nada ‘doces’ reguadas*). A aluna faz uso por duas vezes de litotes, ou seja, usa a negação daquilo que realmente deseja afirmar (*minha professora, a d. ***, uma senhora com mais de 50 anos, não era uma pessoa nada amável...; Muitos foram os alunos que experimentaram suas nada ‘doces’ reguadas*), talvez como forma de suavizar as impressões que ficaram sobre a professora e sobre suas ações reprováveis ou, ainda, como forma de manifestar sua preocupação em não falar mal do professor, uma maneira de manter a autoridade de que também se beneficiam, atualmente, como docentes.

Além das agressões físicas, que continuam presentes nos seguintes excertos, há indícios de outras atitudes bastante delicadas no âmbito da escola:

*ALUNA 8 - Há professores que apesar de lembrar, gostaria de esquecer por ter adquirido verdadeira birra, como caso de um professor substituto de matemática chamado ***, que era um péssimo professor e que por ser novo, na casa dos vinte e poucos anos, se achava na obrigação de cortejar as meninas da minha classe (8ª série) [...]*

*ALUNA 10 - No antigo primário havia muitas professoras bravas e autoritárias morriamos de medo delas. Havia uma professora que batia em uma de nossas colegas com uma régua e outra que batia no seu próprio filho dentro da sala de aula, pois estudava conosco. Recordo de uma professora grossa chamada D. ***, ela lecionava Educação Física, moralizadora não podíamos abrir a boca, já estava ela a nos ridicularizar, eu a detestava e a aula dela também. O professor *** de matemática tinha uma cara muito má, um dia foi ensinar uma equação não conseguiu fazer e parecia ser o dono do saber, era só pose. A D. *** professora de história fazia-nos ler os pontos e depois ela explicava, eu era muito*

insegura e tinha medo em ler alto, certo dia pediu que eu lesse, pois neguei dizendo que não queria, virou e disse: "Também você é uma porcaria."

Os professores descritos pelos cursistas, hoje, estariam sujeitos a acusações de assédio sexual ou moral (...um péssimo professor e que por ser novo, na casa dos vinte e poucos anos, se achava na obrigação de cortejar as meninas da minha classe...) e de difamação (Recordo de uma professora grossa chamada D. ***, ela lecionava Educação Física, moralizadora não podíamos abrir a boca, já estava ela a nos ridicularizar, A D. *** ... virou e disse: "Também você é uma porcaria."), em razão das atitudes relatadas.

Percebemos, por meio da descrição desses professores, o quanto o discurso autoritário está presente (ORLANDI, 1996a) no ambiente escolar. Alguns professores mostram-se *donos do saber*, como disse a Aluna 10, e não aceitam *errar* diante dos alunos. Vemos, pelos relatos, como alguns professores menosprezavam os discentes, nomeando-os com termos indevidos perante a classe. Trata-se de um autoritarismo, infelizmente, ainda enraizado em alguns docentes.

No final do último trecho apresentado (Aluna 10), percebemos, por meio do discurso direto usado pela cursista, o quanto essas experiências desagradáveis ainda se fazem presentes em sua memória, já que demonstra se lembrar perfeitamente das palavras usadas pela professora, optando por transcrevê-las literalmente com aspas ("Também você é uma porcaria.").

Em oposição às imagens negativas aí postos, houve a apresentação pelos cursistas de professores com atributos positivos:

ALUNA 2 - *Conheci a professora ***. Muito chique, paciente, educada e inteligente. [...] Dona *** me impressionou pela firmeza apresentada. Foi minha primeira professora negra. Em aula ela contava piadas, brincava, mas ao mesmo tempo conseguia ser extremamente enérgica ao ponto de silenciar a classe com um olhar [...]. Foi nessa mesma época que comecei a enfiar o nariz nos livros. Uma biblioteca tinha sido*

inaugurada na escola. Ela me incentivava sempre com seus elogios.

*ALUNA 3 - Na 3ª série tive a professora dona *** e esta sim recordo com prazer... seu tom baixo de falar, seu carinho com os alunos seu avental perfumado e limpo (e hoje este faço questão de plagiar); a turma era grande tinha 30 alunos falantes, mas muito comportados.*

*ALUNA 8 - Mas há também professores especiais e muito queridos, como a D. **, de Geografia e a ***, de Ciências, que além de serem excelentes professoras, eram grandes amigas em seus conselhos.*

As qualidades associadas aos bons professores, na visão dos cursistas, são apresentadas por adjetivos que os caracterizavam tanto física (*Muito chique...; ...minha primeira professora negra...; ...seu avental perfumado e limpo...*) como psicologicamente (*...paciente, educada e inteligente.*). Mas os professores foram descritos, principalmente, por suas ações e por comportamentos mais específicos como, por exemplo, falar baixo, contar piada, elogiar e aconselhar (*...ela contava piadas, brincava, mas ao mesmo tempo conseguia ser extremamente enérgica ao ponto de silenciar a classe com um olhar...; ... seu tom baixo de falar, seu carinho com os alunos...; ...além de serem excelentes professoras, eram grandes amigas em seus conselhos.*)

Os cursistas conseguiram estabelecer relações entre os modelos de professores que tiveram e as condutas que têm, hoje, com seus alunos. Consideramos a demonstração dessa capacidade reflexiva como um ponto fundamental a ser observado para compreendermos a formação docente. Vejamos os trechos a seguir apresentados:

*ALUNA 2 - Dona *** me impressionou pela firmeza apresentada. Foi minha primeira professora negra. Em aula ela contava piadas, brincava, mas ao mesmo tempo conseguia ser extremamente enérgica ao ponto de silenciar a classe com um olhar. Tenho essa atitude às vezes, consigo transmitir severidade com o olhar.*

- ALUNA 3 - Na 3ª série tive a professora dona *** e esta sim recordo com prazer... seu tom baixo de falar, seu carinho com os alunos seu avental perfumado e limpo (e hoje este faço questão de plagiar) [...].*
- ALUNA 4 - Momentos que se tratem da escola só irei me lembrar na segunda série e da "bruxa" da d. ***, por exemplo, quando estava na 2ª série, essa professora prometeu um relógio para o melhor aluno da classe. Lembro de ter me esforçado muito e no fim não ter ganhado o relógio, o que foi muito frustrante para mim e me faz pensar muito sobre a competitividade que pode se estabelecer entre os alunos, podemos ao invés de ajudar estar criando o ódio dentro da cabecinha deles, pois me sinto assim com relação a essa professora.*
- ALUNA 8 - A ***, em especial, foi uma professora pela qual tenho até hoje grande admiração, pois sempre muito séria em suas aulas, demonstrava um conhecimento muito grande sobre aquilo que ensinava. Em minha opinião, a postura profissional dela era ideal.*

Os cursistas, lembrando-se de quando eram alunos, conseguem claramente refletir sobre a conduta dos profissionais com os quais tiveram contato. A Aluna 2 apresenta uma professora que, para ela, serviu como exemplo de como manter a autoridade diante da classe (*Dona *** me impressionou pela firmeza apresentada. Em aula ela contava piadas, brincava, mas ao mesmo tempo conseguia ser extremamente enérgica ao ponto de silenciar a classe com um olhar*). Observamos que há uma oposição, marcada pela conjunção adversativa *mas*, entre contar piadas, brincar e ser enérgica, como se, para manter a seriedade do seu trabalho, um professor não pudesse fazer brincadeiras.

A Aluna 3 diz se *recordar com prazer* de uma professora que demonstrava ser sensível, delicada, educada e preocupada com higiene e limpeza (*...seu tom baixo de falar, seu carinho com os alunos seu avental perfumado e limpo...*). Na mesma direção, a Aluna 8 se lembra de uma professora a quem admira ainda hoje, por sua conduta séria e demonstração de conhecimento (*... sempre muito séria em suas aulas, demonstrava um conhecimento muito grande sobre aquilo que ensinava.*).

Em contrapartida, temos as palavras a seguir: *...essa professora prometeu um relógio para o melhor aluno da classe. Lembro de ter me esforçado muito e no fim não ter ganhado o relógio, o que foi muito frustrante para mim....* A Aluna 4 se lembra de momentos desagradáveis pelos quais passou por causa da conduta de uma professora que utilizava estratégias de competição em sala de aula, o que, para a cursista, hoje, não é uma boa prática, de acordo com a experiência de infância relatada.

Alguns cursistas estabeleceram relações entre as atitudes de seus professores e a maneira como se comportam hoje com seus alunos, como a Aluna 2 (*Tenho essa atitude às vezes, consigo transmitir severidade com o olhar.*), a Aluna 3 (*...hoje este faço questão de plagiar*) e a Aluna 4, que faz uma reflexão a respeito de sua experiência desagradável (*...me faz pensar muito sobre a competitividade que pode se estabelecer entre os alunos, podemos ao invés de ajudar estar criando o ódio dentro da cabecinha deles, pois me sinto assim com relação a essa professora.*)

A reflexão que os cursistas realizam sobre a conduta dos seus professores e sobre o comportamento que têm hoje, diante de seus alunos, indicia maturidade, já que eles manifestam capacidade de ponderar sobre os acontecimentos vividos. Conseguem comparar o modelo de professor que conheceram com o modelo de professor que são hoje, pensando nas ações que praticam em sala de aula com seus alunos.

Chamou nossa atenção o fato de condutas de professores consideradas reprováveis terem sido, muitas vezes, justificadas pelos cursistas. Vejamos:

ALUNA 4 - Uma coincidência não boa está no fato de que algumas recordações dizem respeito a coações por parte de alguns professores. Mas nem todas tão ruins, ao contrário, esses professores ficaram na memória por terem conseguido "ensinar algo".

*ALUNA 8 - Um outro fator que merece ser lembrado é que durante a minha vida escolar tive alguns professores marcantes. A primeira que merece ser lembrada é a dona ***, que lecionava no segundo ano do primário. Uma mulher exigente, severa, e muito competente. Ela tinha até uma vara, que ficava junto à lousa, aí de quem não decorasse a tabuada. Funcionou.*

Para justificarem o desaprovado modo de agir dos professores, os cursistas usaram frases como *mas ensinavam*, constatando o óbvio, como se uma das funções docentes não fosse justamente a de ensinar (...algumas recordações dizem respeito a coações por parte de alguns professores. Mas nem todas tão ruins, ao contrário, esses professores ficaram na memória por terem conseguido ‘ensinar algo’.; *Uma mulher exigente, severa, e muito competente. Ela tinha até uma vara, que ficava junto à lousa, aí de quem não decorasse a tabuada. Funcionou*). O fato de “ensinar” não pode ser uma explicação para condutas inadequadas e que não condizem com a função de um educador.

Na direção contrária do que declararam as duas últimas alunas citadas, a Aluna 6 escreveu o seguinte:

ALUNA 6 - E ao escrever sobre ela hoje e refletindo sobre sua postura em sala de aula, reconheço que embora excelente professora para ensinar, suas atitudes e seu rigor exacerbado, quase ditador, nos assustava, pois tínhamos medo dela e isso não era nada bom.

Ainda que considere a excelência da professora, a cursista apresenta um posicionamento crítico em relação o extremo rigor da professora de quem os alunos tinham medo. Ao comentar que *isso não era nada bom*, ela expressa seu julgamento sobre a conduta da professora porque é capaz de se distanciar do fato ocorrido na infância e lançar sobre ele um olhar analítico. Essa forma de proceder aponta para o que Bakhtin (1992) chamou de movimento de auto-objetivação, por meio do qual o produtor/autor consegue olhar para si mesmo com os olhos do outro.

Foram bastante comuns, nos memoriais, as comparações das professoras da infância com a figura materna:

*ALUNA 1 - Relembrando meus mestres começo pela minha primeira professora a tia ***, uma mulher alta e de cabelos negros, muito parecida com minha mãe (a diferença era só na altura). Recordo-me dela, não por ter sido a mais marcante, por ter sido apenas a primeira. Ela era uma pessoa de voz baixa e calma, mas parecia não ter aquele furor em mostrar o mundo para nós.*

*ALUNA 4 - Lembro das professoras de português (D. ***, D. *** (6ª e 8ª) e D. ***) cada uma com um jeito diferente de ensinar, mas a *** foi a que marcou. Com seu jeito cativante, ela era uma “mãezona” para todos. Inclusive foi com ela que construí a vontade e o hábito da leitura. Dela ainda me lembro, quando lia as histórias com entonações de vozes diferentes para cada personagem. Minha relação com os alunos é muito parecida com a desta professora que eu adorava tanto.*

A imagem da professora como mãe (pela minha primeira professora a tia ***, uma mulher alta e de cabelos negros, muito parecida com minha mãe...; Com seu jeito cativante, ela era uma ‘mãezona’ para todos), como nos mostra Chakur (1995), é ideologicamente construída e afeta diretamente a imagem da professora, com desvio de função e falha na identidade profissional.

Ao observar os estudos sobre a história da educação brasileira, como o de Schaffrath (2000), verificamos que existiram correntes que defendiam não só que o ensino nas séries iniciais fosse uma extensão da educação de casa, mas também que as mulheres estavam mais aptas para a função docente por causa das suas características “naturalmente” maternas. Nos excertos apresentados, percebemos o quanto essa ideia ainda está presente e ainda é reproduzida. Essa ideologia, segundo a autora, é uma forma de legitimar o preconceito contra o sexo feminino, compactuando com a opinião de que trabalhar como professora é se sujeitar a uma baixa remuneração e faz parte do perfil vocacional das mulheres.

Os cursistas também relataram seus vínculos com as diversas disciplinas:

ALUNA 3 - Não são todos os momentos que passava em sala de aula que foram marcados de tensões, exceto as aulas (na 2ª série) de Matemática cuja tabuada não decorava e que apaguei-a de meu cérebro; tive passagens de descobertas importantes como ao aprender a ler e escrever a Cartilha Alegria de Saber, que guardo até os dias de hoje em minha biblioteca de casa.

ALUNA 6 - Desde pequena sempre tive facilidade para a área de humanas e por isso elas ganhavam as maiores notas. História, geografia, português não eram disciplinas difíceis para mim, difícil mesmo era lidar com os números. Mas não culpo meus professores por isso, pois cumpriam seus papéis transmitindo seus conteúdos e explicando quantas vezes fossem necessárias, mas ainda assim não conseguiram me "desbloquear" para os cálculos e por isso matemática, física, química me faziam sofrer!

ALUNA 8 - Minhas atividades preferidas eram as aulas de geografia, história e português. Sempre me destaquei por ter boa memória. Não gostava muito de matemática, pois não conseguia compreender o sentido daqueles enunciados e a relação que eles tinham com as continhas. A divisão era meu ponto fraco.

Tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, apareceu a tendência de esses alunos se aproximarem das consideradas disciplinas da área de humanas (*Desde pequena sempre tive facilidade para a área de humanas e por isso elas ganhavam as maiores notas. História, geografia, português não eram disciplinas difíceis para mim...; Minhas atividades preferidas eram as aulas de geografia, história e português.*) e de se distanciarem das disciplinas da área de exatas (*...Matemática cuja tabuada não decorava e que apaguei-a de meu cérebro...; ... difícil mesmo era lidar com os números...; ...matemática, física, química me faziam sofrer!; Não gostava muito de matemática...*). Essa afinidade com as disciplinas da área de humanas e facilidade para compreender os textos certamente influenciou na escolha da licenciatura em Letras que fizeram no primeiro curso de graduação. É importante lembrarmos que os memoriais selecionados por nós foram produzidos pelos cursistas que já haviam cursado a licenciatura em Letras.

Os trechos demonstram também como os cursistas vão, ao longo da vida, constituindo sua identidade, conforme nos apresenta Scoz (2011), quando afirma que é necessário compreender o contexto processual e dinâmico em que a subjetividade e a identidade se manifestam, já que a identidade se constitui em condições subjetivas.

f) Da formação docente inicial

Os relatos dos cursistas deixaram claro que a formação inicial pouco os preparou para a situação real que encontraram no momento de atuar em sala de aula:

ALUNA 1 - Chegamos ao curso superior, a minha formação é Licenciatura em Letras, e durante o meu curso fui preparada para pesquisar e lecionar, mas não fui preparada para enfrentar as dificuldades da sala de aula. Hoje concordo com aquela frase que diz que você sai da faculdade sabendo menos do que quando entrou. Sabendo menos no sentido de que aqui fora a realidade é muito diferente da qual nós somos orientados. A faculdade não nos prepara para dar aulas e sim o dia-a-dia é que nos faz aprender a lecionar e a praticar nosso fazer docente.

ALUNA 6 - Saímos da faculdade com muita teoria e pouca prática. Até encontrarmos o jeito nosso de dar aula, a prática docente, leva um tempo e durante esse percurso nas improvisações é que vamos aprendendo.

ALUNA 8 - Não fiz curso profissionalizante, entretanto acredito que a prática pedagógica é falha até mesmo nos cursos de licenciatura. Recordo-me dos estágios de observação que cumprí e tenho certeza de que muito pouco eles conseguiram contribuir em minha formação. Penso que os cursos de licenciatura deveriam ter, assim como as escolas de medicina, uma escola modelo para praticarmos os nossos conhecimentos teóricos. A meu ver, seria uma solução muito eficiente, além de ser bastante útil a comunidade em que estivesse inserida. Os alunos da graduação poderiam trabalhar em sistema de rodízio, cumprindo seus estágios na prática.

ALUNA 10 - O Estágio Supervisionado foi praticamente assinado a professora de português até que colaborou deixou que eu assistisse às suas aulas, já a professora de inglês detestava que entrasse nas aulas dela por medo de mostrar os defeitos

percebidos às poucas aulas que participei cá entre nós ela era muito chata.

Embora tenham reconhecido a validade da capacitação teórica que a graduação lhes proporcionou, criticaram a falha existente no preparo para a prática docente: *...não fui preparada para enfrentar as dificuldades da sala de aula.; A faculdade não nos prepara para dar aulas...; ...a prática pedagógica é falha até mesmo nos cursos de licenciatura...; Recordo-me dos estágios de observação que cumpri e tenho certeza de que muito pouco eles conseguiram contribuir em minha formação.*

No excerto da Aluna 10, ela afirma, de maneira clara, que praticamente não realizou o estágio. Isso acontece, muitas vezes, porque o aluno de licenciatura precisa conciliar trabalho e estudo, e não consegue tempo suficiente para se dedicar a frequentar as escolas para cumprir as horas de estágio necessárias. Além disso, muitos professores não gostam da presença de estagiários em suas aulas como ela também citou: *...a professora de inglês detestava que entrasse nas aulas dela....*

As poucas horas que os futuros professores teriam de contato real com a sala de aula são desperdiçadas, os momentos em que o estudante poderia conviver com os verdadeiros atores de seu futuro ambiente de trabalho são perdidos. A aluna 8 falou da importância do estágio nos moldes de Medicina, em que o médico em formação atua no hospital; da mesma forma, os cursos de licenciatura deveriam ter, segundo ela, uma escola modelo para que pudessem praticar os conhecimentos teóricos.

Ao lado das diversas críticas à falta de maior prática nos cursos de licenciatura, houve alunos que apontaram para a importância de diversas disciplinas na formação geral do indivíduo:

ALUNA 6 - E, analisando hoje, todas as disciplinas estudadas na faculdade foram importantes para o exercício da docência, nos prepararam para o ato de ensinar, mesmo não me dando a experiência que só adquiri com a prática, me deu subsídios para enfrentar uma sala de aula e encarar meus alunos. [...]

Alguns cursistas afirmaram que as teorias aprendidas durante a licenciatura contribuíram para moldar o profissional docente que são hoje, dando subsídios para que pudessem enfrentar as diversas realidades que se lhes apresentaram depois de formados.

g) Do início da carreira

Para a maioria dos cursistas, o início da carreira foi uma experiência muito difícil:

ALUNA 1 - Quando estava no último ano da faculdade surgiu a oportunidade de trabalhar como eventual em uma escola do estado. Esta escola fica no bairro onde eu morava, mesmo ficando tão perto da minha casa, eu nunca tinha tido nenhum contato com ela. Tudo era muito novo e me causava frio na barriga.

ALUNA 2 - Na escola pública meu início foi mais tumultuado. Sete anos após ter me formado tomei coragem e comecei a dar aulas na rede estadual. Foi um choque, desde a quantidade de alunos por sala até a educação, ou a falta dela, por parte dos alunos.

ALUNA 4 - A maior surpresa foi quando o diretor me disse que deveria entrar em sala para poder considerar que eu havia assumido o cargo. Foi quando entrei numa sala de aula pela primeira vez, como professora efetiva, foi um choque, e nada do que me tinha sido passado parecia servir para trabalhar com aqueles alunos.

*ALUNA 6 - Lembro como se fosse hoje o meu primeiro dia como professora em sala de aula. Foi na escola ***, na cidade de *** no ano de 1998. Eu tinha apenas 19 anos e estava ainda no primeiro ano da faculdade, mas, mesmo insegura encarei e fui. Era uma oitava série e diga-se, uma bela oitava série. Classe de repetentes, alunos mais velhos e que adoravam cantar! Assim que entrei na sala, um dos alunos, um menino de 16 anos virou o latão de lixo e começou a batucar e a cantar. Todos os alunos da sala seguiram-no formando um coro. Aguentei firme até o fim da aula, mas ao chegar na sala dos professores caí em lágrimas e disse que não queria mais ser professora. Foi horrível!*

Vemos, nos excertos, que o início da carreira docente é relatado pela maioria dos cursistas como uma experiência traumatizante, “um choque”, pois não estavam preparados para a realidade da sala de aula (*Tudo era muito novo e me causava frio na barriga.; Foi um choque...; Aguentei firme até o fim da aula, mas ao chegar na sala dos professores cai em lágrimas e disse que não queria mais ser professora. Foi horrível!*).

Podemos observar, com nossa experiência docente e em gestão escolar, o quanto essas experiências *traumatizantes*, lamentavelmente, ocorrem, principalmente com os professores ingressantes. A indisciplina continua a imperar em sala de aula. Conta nossa experiência que muitos alunos costumam “testar” os novos professores, para descobrir-lhes autoridade.

Nos trechos a seguir, podemos constatar, ainda, o mal-estar docente advindo da sensação de inutilidade diante da realidade escolar:

ALUNA 1 - Nesta época eu não havia feito nenhum estágio e entrei em sala de aula com a visão que eu tinha, de como era ser professor, dos docentes que passaram pela minha vida escolar. Esta escola fica na periferia e possui uma clientela extremamente difícil, com muitos casos de indisciplina grave.

ALUNA 2 - Fiquei muito mal impressionada chegando algumas vezes ao ponto de apenas mantê-los na sala e rezar para que a aula terminasse. Minha ilusão de que poderia fazer a diferença foi fortemente abalada e até hoje em algumas escolas eu acredito em apenas assinar o ponto, pois não pretendo colocar minha vida e minha sanidade mental em risco. Acredito hoje que algumas pessoas simplesmente não valem o esforço.

ALUNA 7 - O discurso dos outros docentes (mais experientes) não era nada animador e os alunos não estavam a fim de cooperar para uma aula mais produtiva. Passei por várias escolas até conseguir aulas livres e, enfim, participar efetivamente do processo ensino-aprendizagem. O início foi um verdadeiro sufoco.

ALUNA 10 - Terminei a faculdade, demorei um pouco para dar aulas, pois não tinha ninguém no ramo para me dar uma forcinha. Fui conseguir pegar aulas somente no meio do ano porque a escola onde havia sobrado aulas tinha uma má fama, os alunos tinham acabado de por fogo na escola. Quando recebi o primeiro salário meu marido me disse estudou tanto para

ganhar essa miséria, foi um desestímulo, mas prossegui.

Além das lacunas deixadas pela formação inicial apresentadas pelos cursistas, o indivíduo se depara com um cenário de escola e de sala de aula que se apresentam como muito estressantes (...*uma clientela extremamente difícil, com muitos casos de indisciplina grave.; ...chegando algumas vezes ao ponto de apenas mantê-los na sala e rezar para que a aula terminasse.; ... os alunos não estavam a fim de cooperar...; ...a escola onde havia sobrado aulas tinha uma má fama, os alunos tinham acabado de por fogo na escola*).

Novamente o despreparo didático fez com que alguns cursistas enfrentassem situações novas — indisciplina, falta de cooperação dos alunos —, o que leva, muitas vezes, o professor a desistir da carreira do magistério.

No trecho da Aluna 10, percebemos mais uma vez a voz do outro, no caso do marido, mostrada por meio do discurso indireto livre (...*meu marido me disse estudou tanto para ganhar essa miséria...*), reforçando a realidade complexa e difícil dos baixos salários pagos aos professores.

Entretanto, todos os cursistas, sem exceção, demonstraram que, com o passar do tempo, foi possível superar muitas das dificuldades iniciais:

ALUNA 4 - Imagine o meu desespero, não tinha nada preparado, a professora que dava aula para eles, saiu assim sem mais nem menos, a classe era um terror, não sabia o que fazer, mas me virei e desde aquele dia percebi que nada me seria dado de modo fácil, com relação a educação, que se quisesse algo deveria correr atrás, e assim estou fazendo.

ALUNA 6 - Mas, como não podia e nem queria desistir continuei a caminhada. Depois dessa primeira vez, voltei várias vezes nessa primeira sala e com o passar do tempo a situação foi se modificando e aquilo que parecia um monstro no primeiro momento se transformou em aprendizado.

O desespero do começo da carreira foi dando lugar a um comportamento mais maduro, mais profissional (...*aquilo que parecia um monstro no primeiro momento se transformou em aprendizado*). A aluna 4 demonstra autonomia quando

percebe que deve batalhar para conseguir os resultados desejados (...percebi que nada me seria dado de modo fácil, com relação a educação, que se quisesse algo deveria correr atrás, e assim estou fazendo).

Depois de formados, os professores voltam ao seu antigo ambiente de estudo, ao lugar em que já passaram grande parte da sua vida. Nessa fase, o sujeito passa a ter outra visão, já mais madura, mais reflexiva, do professor que detém um poder instituído socialmente.

h) Dos esquecimentos

Os cursistas também comentaram sobre seus esquecimentos, sobre suas falhas na memória e sobre a falta de lembranças:

ALUNA 1 - Os meus professores de 1ª série até a 4ª série, não aparecem na minha memória de jeito nenhum, não sei o porquê.

ALUNA 6 - As brincadeiras de escolinha não faziam parte de minha vida. No entanto o que mais sinto falta é de lembranças mais concretas, as poucas memórias que tenho me remetem a ideia de que apesar de tudo isso - não brincar de escolinha quando era pequena - mesmo assim, a escola iria ser parte de minha vida quando começasse a frequentá-la.

Verificamos que também os esquecimentos são constitutivos da identidade dos sujeitos. Não devemos levar em consideração apenas o que é relatado, as lembranças que estão mais claras, mas também os esquecimentos e a maneira como os sujeitos apresentam essas faltas de memória, essas ausências, essas lacunas e a que eles as atribuem.

A Aluna 1 relata que não se lembra de seus professores de 1ª série até a 4ª série (...não aparecem na minha memória) e ainda se questiona por que não se lembra deles (...não sei o porquê...). Já a Aluna 4 diz lamentar o fato de ter poucas memórias (...sinto falta de lembranças mais concretas...). Em ambos os casos, percebemos que essas lacunas da memória fazem parte do processo de

construção identitária, pois a memória é seletiva; e os esquecimentos relatados mostram como o sujeito manipula suas lembranças e como as interpreta.

Com as diversas falhas da memória, e como as atividades sugeriam, os cursistas recorreram a seus parentes para completar suas lembranças:

ALUNA 1 - Não recordo com muita exatidão os acontecimentos que antecederam minha entrada na escola. Conversando com minha mãe lembramos de alguns brinquedos que ganhei naquela época e conseguí clarear um pouco a memória.

ALUNA 6 - Segundo minha mãe eu gostava muito de desenhar e pintar, além de brincar de pega-pega e esconde-esconde. Mas fazia tudo isso com muita tranquilidade, era uma menina sossegada.

Os cursistas pediram auxílio, principalmente, à figura materna (*Segundo minha mãe...*), para completar as lacunas da memória. As lembranças da mãe serviram para acrescentar novos fatos às lembranças e comprovar a veracidade das escassas lembranças. No trecho da Aluna 1, esse processo fica bem evidente, a cursista não relata as lembranças da mãe, mas usa a primeira pessoa do plural (*...lembramos de alguns brinquedos...*), isto é, as lembranças foram sendo construídas durante a conversa (*Conversando com minha mãe...*), na interação entre mãe e filha.

Recordamos porque pertencemos a grupos (de amigos, colegas de trabalho, familiares), precisamos da memória dos outros para nos apoiarmos, para reforçar nossas lembranças (HARRES, 2004). Isso porque integramos grupos com os quais mantemos relações, vivemos experiências sempre em relação aos outros que nos cercam.

Os outros são referências imprescindíveis para as lembranças e, muitas vezes, as imagens que o sujeito faz sobre si mesmo são fundamentadas nas histórias que lhe são narradas pelos outros, como afirmam Catani; Bueno; Sousa (2000), ou seja, o sujeito constrói sua identidade tomando por base, também, o que falam dele, as opiniões que emitem sobre sua conduta.

Apoiando-nos em Goffman (2011), no entanto, consideramos importante pensar que tais relatos não devem, necessariamente, traduzir a realidade cotidiana desses cursistas. Muito do que é falado/escrito pode ser apenas a impressão, a interpretação atual daquilo que o sujeito vivenciou no passado. Ainda assim, a análise dos relatos é bastante válida na medida em que representa a impressão que o sujeito acredita passar aos outros indivíduos; e que está repleta de valores sociais e culturais.

A seguir, apresentamos o quadro síntese dos temas abordados neste item com as características observadas:

Quadro 4 – Perfil dos cursistas

TEMA	CARACTERÍSTICAS
MEMÓRIAS DA INFÂNCIA	Liberdade e de brincadeiras simples Distinção enfática entre brincadeiras de meninos e de meninas Conflito com a infância que observam hoje Sentimento saudosista
PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCRITA	Importância da família nesses contatos Brincadeiras de “escolinha”
PERCEPÇÃO DE SI MESMO COMO ALUNO	Autoestima elevada Modelo de bom aluno Destaque no âmbito acadêmico diante dos colegas de classe
RELAÇÃO COM O ESPAÇO/AMBIENTE ESCOLAR	Predominância de lembranças do espaço externo à sala de aula Ênfase nas lembranças sobre cantina e refeitório
RELAÇÃO DO SUJEITO COM OS PROFESSORES E AS DISCIPLINAS	Descrição física e psicológica dos professores Relatos de agressões morais e físicas Construção de relações entre ações realizadas pelos professores que tiveram na escola e prática docente deles próprios na atualidade Associação das professoras com a figura materna Maior vínculo com as disciplinas da área de humanas
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL	Relato de pouca prática durante o curso e precariedade nos estágios Pouco preparo para a prática docente Reconhecimento da importância de diversas disciplinas para sua formação geral
INÍCIO DA CARREIRA	Experiência muito desagradável Sensação de inutilidade diante da realidade escolar Cenário escolar estressante Superação das muitas dificuldades iniciais com o aumento do tempo de docência
ESQUECIMENTOS	Auxílio de parentes para resgatar as lembranças perdidas

Fonte: elaborado pela autora

Esse perfil dos professores que procuramos traçar, baseado em seus escritos, demonstra as articulações entre o “linguístico, o histórico, o social e o ideológico” que se constituem num espaço simbólico, materializado nos memoriais, construídos por meio de “um trabalho de memória e de construção de identidades”. (GRIGOLETTO, 2006, p. 207).

O conjunto desses traços dos cursistas que conseguimos identificar, com a análise feita até o momento, contribui para a noção de autoria que defendemos neste trabalho, na medida em que apresenta marcas de subjetividade examinadas mais detalhadamente a seguir.

Trata-se de uma autoria em que as marcas subjetivas do indivíduo ficam inscritas no processo de construção textual, de forma singular e particularizada. Essa individualização é percebida, principalmente, na escrita autobiográfica, em que o sujeito precisa retomar suas lembranças, mobilizar suas estruturas inconscientes e se apresentar ao outro, por meio da escrita, na qual deixará sua marca. Conforme afirmam Grigoletto; Schons (2008, p. 410), é nesse “movimento entre singularidade e alteridade que o sujeito se inscreve na prática da escrita e se constitui como autor”.

4.3 Avaliação, pelos cursistas, da produção dos memoriais

Analisamos agora, partindo dos depoimentos dos próprios cursistas, como eles avaliaram a experiência de escrever sobre si mesmos. Veremos quais foram suas impressões ao tornarem público, no memorial, os julgamentos que fazem do ambiente escolar (de que participam em diversas fases da vida), da sua formação profissional e de sua prática docente.

Todos os cursistas, sem exceção, entendem que a produção do memorial foi positiva, como expresso nestes excertos:

ALUNA 1 - Este exercício de autobiografia nos auxilia na ampliação das memórias do nosso passado, compreensão do presente e alteração (para melhor) do futuro. Recordar determinados momentos acabam clareando muita coisa em nossa atitude como profissional e até pessoal.

ALUNA 3 - Contar minha história não é somente lembrar fatos, mas sobretudo trazer informações que me despertem questionamentos, contribuam para possíveis ações presentes e futuras embasadas nas experiências positivas ou negativas do passado; do quanto é complexo a minha compreensão sobre o ensino.

ALUNA 6 - Pensar, refletir e escrever sobre minha vida escolar, acadêmica e profissional me fez repensar todos os objetivos e planos sonhados desde o início. E pensando sobre isso pude parar para refletir sobre a profissional que sou hoje. Lembrar sobre meus anos escolares, meus professores fez com que eu me questionasse se não estou reproduzindo em sala de aula tudo aquilo que não gostava em meus mestres. Será que muitas vezes não tenho sido para meus alunos aquilo que menos gostava em meus professores? Será que tenho alcançado-os e tenho sido diferença em suas vidas? Em minha lembrança tenho guardadas as orientações de meus professores, seus esforços para nos incentivar a seguir em frente, não desistir da nossa caminhada e espero ser assim também para meus alunos. Não quero ser aquela professora que faz diferença entre alunos, que despreza e ignora, pois, tem preconceito ou aquela que não deixa marcas positivas na vida deles, pois é indiferente a tudo e a todos, quero ser de alguma forma responsável pelas escolhas deles, por formar cidadãos de bem que cresçam na sociedade em que vivem.

Para eles, a criação do memorial foi bastante propícia para que pudessem destinar um tempo de seus estudos para a reflexão sobre sua formação profissional (...pude parar para refletir sobre a profissional que sou hoje.). Foi uma oportunidade para se dedicarem às lembranças e, posteriormente, às reflexões e poderem confrontar os modelos de professores com os quais tiveram contato com a figura que fazem do professor que são hoje (*Relembrar sobre meus anos escolares, meus professores fez com que eu me questionasse se não estou reproduzindo em sala de aula tudo aquilo que não gostava em meus mestres*). Os questionamentos e críticas sobre a prática docente ficam evidentes na sequência de frases interrogativas que a Aluna 6 emprega: *Será que muitas vezes não tenho sido para meus alunos aquilo que menos gostava em meus professores? Será que tenho alcançado-os e tenho sido diferença em suas vidas?*

A escrita autobiográfica contribuiu, conforme escreveram os cursistas, para que pudessem se lembrar da escola que frequentaram quando eram crianças; fizessem comparações com o ambiente escolar em que trabalham hoje e as

condutas que têm com seus alunos (*Recordar determinados momentos acabam clareando muita coisa em nossa atitude como profissional e até pessoal*) e, por fim, vislumbrassem o profissional que desejam ser para seus futuros alunos (*...trazer informações que me despertem questionamentos, contribuam para possíveis ações presentes e futuras embasadas nas experiências positivas ou negativas do passado...*).

Partindo do pressuposto de que, para escrever algo, o sujeito precisa ter conhecimento sobre ele, necessita tê-lo vivenciado, visto ou escutado, podemos pensar que a produção de um memorial é uma tarefa fácil, mas foram muitas as dificuldades que se apresentaram quando os cursistas escreveram sobre si mesmos:

ALUNA 4 - Fazer o memorial não foi uma escrita fácil, houve muitos momentos difíceis em que a memória era o pior aliado, uma vez que ela não quis ajudar na reconstrução de minha trajetória pessoal e profissional. Os momentos foram mais de conflitos do que propriamente de descoberta, conflitos comigo mesmo, que me fizeram rever minhas atitudes em sala de aula com meus professores e com os meus colegas. Muitas das lembranças não queriam ser lembradas, e penso que essas ideias que estavam adormecidas, na verdade, guardavam lembranças que por muito tempo me transformaram numa garota tímida e extremamente desiludida com a forma de tratamento que recebia. Mas tudo me fez ver o mundo docente com outros olhos e de não querer agir da mesma forma.

A escrita do memorial, para a maioria deles, foi árdua, principalmente porque tiveram de resgatar lembranças que já estavam adormecidas ou que, por serem desagradáveis (*Muitas das lembranças não queriam ser lembradas...*), estavam escondidas propositadamente por muito tempo.

Apesar de árdua, os cursistas demonstraram a satisfação que tiveram ao realizar a tarefa de escreverem sobre sua trajetória de vida:

ALUNA 7 - O ato de relatar as minhas experiências mais marcantes foi muito prazeroso, pois percebi que sou uma vencedora, alguém que consegue fazer de uma "estrada cheia de buracos e pedras" um caminhar rico em aprendizagem e amor.

Acredito que todas as situações difíceis pelas quais passei foram me transformando em um ser humano melhor, capaz de compreender a realidade do outro e, assim, aceitar seus defeitos, suas limitações, seu modo de ser. Pobreza, falta de estrutura familiar, violência, inacessibilidade à cultura e ao lazer, enfim, todas essas mazelas da nossa sociedade não me são estranhas. Hoje, depois de tudo que vivi, dos textos que li, das discussões que presenciei, consigo enxergar melhor a realidade do mundo ao qual pertencço... e isso faz muita diferença para a Educação que eu sonho um dia acontecer.

Os cursistas admitiram que a produção do memorial foi prazerosa (O ato de relatar as minhas experiências mais marcantes foi muito prazeroso...), porque os levou a enfrentar o desafio de escrever sobre si mesmos e, nesse caminho, perceberam o quanto cresceram pessoalmente, por meio dos estudos que realizaram, assim como nas relações interpessoais.

A escrita do memorial foi descrita como uma oportunidade ímpar para que os cursistas se dedicassem à reflexão sobre sua prática docente:

ALUNA 8 - A escrita deste memorial foi imensamente prazerosa, como havia dito em seu início. Acredito que seja uma ferramenta de grande valia para a avaliação da pessoa e da profissional que sou e, principalmente da profissional que posso me tornar. Reviver o passado é condição para compreender o presente e planejar o futuro; assim como em uma terapia psicanalítica é preciso conhecer-se. Acredito que a grande descoberta ao escrever esse memorial é tomar consciência de que não quero ser apenas mais um profissional, mas quero ser como os professores que me marcaram, que fizeram a diferença em minha vida e são lembrados até hoje com tanto carinho. Prova disso, apesar do desânimo que toma conta do meu ser por vezes, é estar cursando Pedagogia, com o intuito de me tornar um profissional melhor e mais consciente do meu papel na sociedade em que vivo. Reviver o passado e tomar consciência dos conflitos profissionais pelos quais passei, passo e ainda passarei são alavancas para a transformação do futuro, que espero ser repleto de realizações pessoais e profissionais. Esta escrita torna possível rever e corrigir a rota de minha vida.

ALUNA 10 - Esse memorial serviu de reflexão para o aprimoramento da prática docente. Foram lembranças de toda a minha vida escolar desde a infância até os dias de hoje, como aluna e professora. São relacionamentos positivos e negativos que deixaram suas marcas e que somam para que eu possa superar as minhas dificuldades como docente e enxergar

melhor o aluno nas suas especificidades cognitivas e humanas, formando assim a minha identidade.

Alguns cursistas demonstraram claramente que tomaram a tarefa da escrita autobiográfica como uma oportunidade para reavaliar seu comportamento no ambiente escolar e a postura que apresentam como profissionais da educação (*Esta escrita torna possível rever e corrigir a rota de minha vida; Esse memorial serviu de reflexão para o aprimoramento da prática docente*), como um momento dedicado exclusivamente à tomada de consciência do importante papel que ocupam na vida de centenas de crianças e adolescentes (*Acredito que a grande descoberta ao escrever esse memorial é tomar consciência de que não quero ser apenas mais um profissional, mas quero ser como os professores que me marcaram, que fizeram a diferença em minha vida e são lembrados até hoje com tanto carinho.*).

4.4 Autoria

Tendo por base inicialmente os conceitos de deriva e dispersão, passemos, neste subitem, à análise dos memoriais com o intuito de observar se os cursistas ocupam a posição de autor, na produção dos memoriais, assim como de que modo o fazem. Para a análise da autoria, valemo-nos de categorias, as quais apresentamos adiante, selecionadas em razão do seu potencial para nos levar à consecução dos objetivos elencados nesta tese.

Os fundamentos teóricos sobre deriva e dispersão, noção de autoria e indícios de autoria que aqui são retomados na medida da necessidade — porque dão suporte à análise — foram abordados anteriormente no capítulo 2.

Tendo em vista facilitar a leitura, organizamos este subitem em duas partes, como segue:

- a) da dispersão e da deriva;**
- b) da autoria.**

Optamos por abordar as questões relacionadas aos movimentos de deriva e dispersão porque entendemos, em conformidade com Tfouni (2001), que eles precisam ser controlados para que o sujeito ocupe a função de autor. Quando a dispersão e a deriva acontecem, o sujeito se distancia da função autor, por isso, ao analisar esses conceitos nos memoriais, procuramos fazer associações com a questão da autoria.

a) Da dispersão e da deriva

Inicialmente, é necessário explicitar que optamos por abordar os conceitos de dispersão e deriva juntos, porque estão interligados no trabalho de autoria. Esse trabalho se constitui em saber lidar com a dispersão que compromete a unidade textual e deixar transparecer para o leitor que há apenas uma maneira de se dizer algo, ou seja, fazer parecer que não há deriva possível (TFOUNI, 2005).

Faz-se necessário, também, retomar os conceitos de dispersão e deriva. A falta de clareza, coerência, consistência e unidade textual caracteriza a dispersão que, em consequência, impede que a função-autor se estabeleça, segundo defende Zoppi-Fontana (2011). A deriva se instala, muitas vezes, quando o sujeito não produz um texto coeso, quando não faz uso de mecanismos de coesão para amarrar os sentidos pretendidos.

Vejamos exemplos dos memoriais em que tivemos ocorrências de **dispersão**:

ALUNA 1 - No outro ano, quando eu finalmente pude ir para a escola, a expectativa já não era tão grande. Entrei para o pré sabendo ler e escrever. E novamente fiquei revoltada por refazer menos do que eu já sabia.

Por um lado, podemos considerar que esse trecho é incoerente, pois o verbo *refazer* indica que algo será feito novamente, será feito uma vez mais, e o uso do advérbio *menos* em seguida indica justamente o contrário, causando uma incoerência semântica, na medida em que não há como *refazer menos*. Esse tipo

de falha caracteriza a dispersão e impede que o escritor ocupe a função-autor porque falta clareza no texto produzido, que apresenta uma relação ilógica entre ideias.

Por outro lado, conforme pondera Tfouni (2008), essa falha pode ser tomada como um lapso. Se entendermos o uso do prefixo latino re- (que indica repetição, iteração) como um lapso, podemos considerar essa *falha* uma tentativa da aluna de reforçar o fato de que ela sofria pressão constante para fazer (e refazer) atividades e que isso não lhe agradava de forma alguma. Pelo contrário, sentia-se cansada com o fazer / refazer.

Segundo Tfouni (2001), muitas vezes, a dispersão não se instala ao acaso, apenas porque o sujeito desconhece as regras da língua. Acreditamos que a falha cometida pela Aluna 1 seja um exemplo disso, uma vez que a cursista já é professora de português e possui um bom domínio das normas gramaticais.

Também já vimos que a dispersão pode ocorrer quando “o sujeito começa produzindo seu discurso a partir de uma determinada posição discursiva e, de repente, muda de posição, passa a falar de outro lugar” (PACÍFICO, 2002, p. 66). Isso ocorre porque a mudança de posição causa também uma mudança no efeito de sentido do discurso, como ocorre, por exemplo, quando usamos o sujeito em primeira pessoa, o que cria um efeito de proximidade com o objeto discursivo, e quando usamos o sujeito em terceira pessoa, gerando o efeito de sentido de distanciamento entre sujeito e objeto.

Vamos tratar desses aspectos considerando os seguintes excertos:

ALUNA 1 - Enfim buscar o seu próprio eu é um trabalho árduo e ao mesmo tempo prazeroso. Reconhecer nossos medos, angústias e ambições nos torna mais fortes e somos capazes de encontrar soluções para o que aparecer pelo caminho. Desenvolver uma autobiografia é olhar no espelho e ver nossa alma, nosso ser não tem como inventar algo tão subjetivo. Este trabalho me fez em alguns momentos sentir raiva por recordar fatos ruins, mas ao mesmo tempo me fez rever pessoas, momentos que não terei nunca mais e que fizeram

parte do lado feliz da minha vida.

ALUNA 2 - *Com Dona *** (Matemática - Fundamental II) consegui durante os anos de convívio algumas notas 8,00. Alguns conceitos foram um pouco difíceis, mas ela sempre me incentivava. Era muito brava, no entanto sempre passava para nós conhecimentos sobre a vida baseados em sua vivência. Era muito divertida. Cuidado ao irritá-la, pois podia ser bem ácida. Nota média 10,00.*

ALUNA 4 - *Outra coisa que me chama a atenção era que o refeitório ficava no pátio e era separado por tapumes. Dependendo da merenda a fila era enorme, senão você podia repetir sem ter que enfrentar fila.*

A Aluna 1 inicia o parágrafo usando a terceira pessoa, (... *buscar o seu próprio eu é um trabalho árduo e ao mesmo tempo prazeroso*), dando a impressão de dirigir-se ao leitor. Logo em seguida, fazendo uso da primeira pessoa do plural (*Reconhecer nossos medos, angústias e ambições nos torna mais fortes...*) insere-se no discurso com *e*, mais adiante, embora siga utilizando a primeira pessoa, opta pelo singular (*Este trabalho me fez em alguns momentos sentir raiva por recordar fatos ruins...*), o que imprime um novo efeito de sentido: de maior proximidade com o objeto discursivo.

As mudanças de posicionamento discursivo observadas no excerto causam, como vimos, efeitos de sentido diferentes no discurso. Não se trata de um recurso simples, uma vez que, em muitas situações, a mudança pode ser proposital – e positivamente pertinente - em razão, por exemplo, de alguma intenção específica que tenha o autor. No caso em tela, porém, na medida em que a cursista não deixa muito claro para o seu leitor de que posição ela fala – já que fala de variadas posições –, dizemos que ocorre a dispersão.

Os pronomes pessoais, como afirma Benveniste (1991), constituem um ponto de apoio para a revelação da subjetividade na linguagem. As marcas da presença do enunciador nos enunciados por ele produzidos, as *marcas linguísticas da enunciação*, são mostradas no texto por meio dos pronomes. Por isso, quando o enunciador se posiciona por meio de pronomes pessoais diversos, não consegue evidenciar, no texto, a posição que assume diante daquilo que fala.

No recorte da Aluna 2, verificamos uma mudança provável de pessoa. Inicialmente, fala em primeira pessoa (*consegui*) e depois se refere à sua professora (*era muito brava*), usando a terceira. Quando, no entanto, escreve *Cuidado ao irritá-la...*, não deixa suficientemente claro se está advertindo a si mesma ou se está se dirigindo a um leitor universal, indefinido, alertando-o para tomar cuidado. Há um *você* implícito que atua como âncora do discurso, nas palavras de Pacífico (2002), na medida em que também indica a ausência de um sujeito determinado, o que leva ao efeito de sentido de um sujeito universal, isto é, indeterminado. Como não fica evidente para o leitor a quem o enunciador se refere, a dispersão é instalada.

O uso da marca “*você*” com esse mesmo efeito de sentido está mais evidente, a nosso ver, no trecho da Aluna 4 (*Dependendo da merenda a fila era enorme, senão você podia repetir sem ter que enfrentar fila*). Em concordância com o que afirmou Pacífico (2002), vemos que, ao usar essa marca, a cursista desloca a responsabilidade do seu dizer, já que passa a se referir a um sujeito indeterminado, a qualquer sujeito. No caso, dizemos que ocorre dispersão porque falta clareza, consistência, o leitor fica sem saber qual é o referente.

Também no próximo trecho, há imprecisões:

ALUNA 4 - De todas as recordações, não consigo lembrar nada que me remeta à sala de aula no primeiro ano de estudo, será que foi um momento triste e por isso a dificuldade em lembrar-se desses momentos.

No excerto da Aluna 4, não está claro a quem se dirige o que parece ser um questionamento (dizemos que parece porque a cursista não usou o ponto de interrogação): *será que foi um momento triste e por isso a dificuldade em lembrar-se desses momentos*. Ademais, ela utilizou verbo e pronome em terceira pessoa (lembrar-se), criando um efeito de distanciamento, como se o que foi relatado anteriormente não tivesse acontecido com ela.

Quando a incompletude e a contradição aparecem no texto, ocorre a dispersão, que distancia o sujeito da função-autor. Para que o sujeito se coloque na posição de autor, é necessário que se responsabilize pelo que diz ou escreve; além disso, precisa ser capaz de construir um texto que apresente organização, unidade, textualidade e fechamento.

Temos, ainda, o uso do que Tfouni (2005) chama de genéricos, como a seguir:

*ALUNA 2 - Com o *** (Educação Física) tive muitas notas 9,00. Ele dizia que eu estava ficando preguiçosa e folgada e eu sempre corria atrás do prejuízo. Dez com ele era difícil, mas não impossível porque eu tinha um grande motivador. Os alunos, do atual fundamental II, recebiam um valor mensal para ajudar as famílias. Por isso eu sempre corria atrás do prejuízo.*

Genéricos, como apresentado anteriormente, são palavras ou frases desgastadas pelo excesso de utilização, as quais passam a funcionar como fórmulas prontas que podem ser usadas para substituir palavras ou expressões, mas apresentam uma significação vaga, imprecisa. O uso de genéricos, como afirma Tfouni (2005, p. 137), “cria o efeito de sentido de um enunciador universal, que fala de um mundo semanticamente estabilizado”, um mundo em que, aparentemente, não há discordância. Quando o enunciador usa um genérico e deixa sua significação em aberto, para que o leitor atribua o sentido que bem entender, ele se distancia da função-autor, porque deixa de se responsabilizar pelo que está dizendo, não se preocupa em apresentar suas ideias de forma clara.

No trecho da Aluna 2, observamos o uso do clichê “correr atrás do prejuízo”, uma frase feita, bastante popular e que, num texto acadêmico, considerado mais formal, como é o caso dos memoriais produzidos pelos cursistas, poderia ser evitada para que houvesse adequação maior da linguagem à situação comunicativa e ao gênero produzido. É o que ocorre também com a frase “difícil, mas não impossível”, que se banalizou por seu uso ter se tornado muito repetitivo.

Se, por um lado, os genéricos são constitutivos da linguagem, o sujeito precisa deles para completar seu pensamento, na falta de uma palavra ou expressão

mais apropriada, por outro, é necessário ter um equilíbrio, o sujeito não pode abusar dessas expressões, pois correrá o risco de construir um texto vago, impreciso.

Vejamos outro exemplo, agora de uso de expressões já prontas:

ALUNA 6 - Não foi fácil passar por ali não, os professores eram da pesada e pegavam pesado conosco. Eram aulas expositivas, trabalhos individuais e em grupo, provas, chamada oral, prova do livro... Ufa! Era coisa a bessa, mas em tudo sabia que não estava sozinha porque encontrava em meus professores a retaguarda de tudo o que fazia enquanto aluna. Eram explicações, orientações e até conselhos. Se consegui seguir adiante em meus estudos, se ainda hoje continuo e procuro sempre melhorar é porque ali, na época de conflitos e decisões encontrei pessoas que me ajudaram, em quem pude me espelhar pelos seus exemplos e posturas.

O uso de expressões linguísticas prontas, estereotipadas, de fácil emprego pelo emissor e fácil compreensão pelo receptor (como, por exemplo, "os professores eram da pesada", da Aluna 6. Como vimos, denuncia falta de senso crítico e de conhecimento sobre o objeto discursivo bem como assujeitamento do sujeito às formações discursivas dominantes, como vimos nos capítulos teóricos, tendo por base Pêcheux (1995), Pacífico (2002) e Tfouni (2005). Isso ocorre na medida em que o sujeito usa o genérico para dar a ilusão de objetividade e de verdade, dá a impressão de que o que foi dito não pode ser contestado, pois é de conhecimento de todos.

Para estudiosos como Tfouni (2005), essas fórmulas prontas não são aleatórias, nem neutras, nem conscientes. Trata-se de uma voz universal: "é índice de que a ideologia da classe dominante se faz voz no dominado, num processo de identificação que tampona o real, conferindo naturalidade à voz do excluído". (TFOUNI, 2005, p. 139).

Acreditamos que o uso de genéricos não indica – sempre e necessariamente – falta de senso crítico, porque o sujeito pode, de maneira consciente usar uma expressão já pronta justamente porque ela, na realidade, indica o que ele deseja

dizer, pode fazer isso de forma crítica, reflexiva, ponderando sobre os efeitos que causará em seu leitor.

No entanto, concordamos que a utilização abusiva desses genéricos realmente distancia o produtor do texto da função-autor, pois, usando o já-pronto, o discurso social, ele se exime de se responsabilizar pelo seu dizer, se exime de produzir o que poderíamos chamar de seu próprio dizer, o dizer com suas palavras. Não se caracteriza, portanto, a autoria, na acepção de Pacífico (2002), Assolini (2003) e Tfouni (2005).

Há também a presença do interdiscurso apresentado conscientemente com a finalidade de estabelecer relações:

ALUNA 3 - Entretanto, ao buscar recordações da 2ª série, senti muita angústia e vontade de evitar relatar sobre esta fase de minha trajetória escolar, como se meus pensamentos estivessem sido forçados a serem apagados e relacionei-o com um trecho da obra Memorial de Aires “Qual! não posso interromper o memorial; aqui me tenho outra vez com a pena na mão. Em verdade, dá certo gosto deitar ao papel coisas que querem sair da cabeça, por via da memória ou da reflexão”.

A cursista cita um trecho da obra *Memorial de Aires*, de Machado de Assis, para confrontar as ideias apresentadas na obra com a situação em que se encontra, comparando-as. Ao usar esse recurso, demonstra obviamente não só que possui conhecimento literário, mas também que é capaz de relacionar de modo pertinente e adequado o que ela já enunciou anteriormente com o conteúdo do trecho citado. Consideramos que expõe, dessa forma, sua capacidade reflexiva, demonstra domínio da escrita, apresenta reflexões próprias, assumindo, por fim, a posição de autor.

A **deriva** se instala, muitas vezes, quando o sujeito consegue amarrar os sentidos pretendidos. É uma decorrência provável disso a possibilidade de dupla ou dúbia interpretação ou a interpretação em aberto, que deixa para o leitor a tarefa de fazer as inferências que quiser.

Vejamos o trecho da Aluna 3 que selecionamos como exemplo de deriva:

ALUNA 3 - Pelo exposto, a professora do 2º ano não recordo como era... quanto aos momentos marcantes apenas do castigo, pois fiquei após o recreio até a saída em pé atrás da porta; por ter levantado enquanto ela explicava a tabuada (maldita).

Temos aí a possibilidade de dupla interpretação: o adjetivo “maldita” pode fazer referência tanto à tabuada como à professora. A interpretação fica em aberto; fica, desse modo, a critério do leitor. Temos vários pontos de fuga, ou seja, diferentes perspectivas de atribuição de sentidos. A cursista não consegue conter a deriva porque não deixa claro, para seu leitor, o sentido pretendido.

Uma outra ocorrência dessa natureza se dá em:

ALUNA 4 - Na terceira série me sentia um tanto excluída, pois era a aluna que viera do período da tarde e tudo mais.

Nesse trecho, verificamos a deriva quando a aluna transfere para o leitor a responsabilidade de atribuir sentido à expressão *tudo mais*. O modo como essa expressão foi empregada caracteriza a deriva, na medida em que a cursista não a retoma para explicar ao leitor o que seria esse *tudo*, pronome que tem significado impreciso, vago, indefinido, razão pela qual pode ser interpretado de qualquer maneira, o leitor pode atribuir a ele o sentido que desejar.

De acordo com Tfouni (2005, p. 133), a contenção da deriva que está sempre prestes a se instalar “possibilita ao sujeito gestos de autoria, movimentos de retorno ao já-dito, que vão realocar a cadeia significante em lugares do interdiscurso e da memória social (arquivo), atualizando-a e reconfigurando-a”.

Considerando que, para conter a deriva, o sujeito precisa lançar mão de gestos de autoria, de movimentos de retorno ao já-dito, os quais colaboram para realocar a cadeia significante em lugares do interdiscurso e da memória social (arquivo), reconfigurando-a, como explica Tfouni (2005, p. 133), mostramos, por meio dos excertos analisados que o sujeito, para conter a deriva, recorre ao já-dito, seja por meio de genéricos, dando a impressão de uma voz universal que fala no texto,

seja por meio de citações, do interdiscurso feito conscientemente e que, nesse caso, o aproxima da posição de autor.

Além dos exemplos de dispersão e deriva que analisamos, verificamos alguns erros gramaticais, principalmente de concordância, mas que não desabonam a qualidade dos memoriais produzidos e o quanto os cursistas demonstraram domínio da organização e unidade textual.

Os trechos que vimos demonstram, ainda, que o trabalho de autoria se constitui, segundo Tfouni (2005), em lidar com a dispersão que ameaça a unidade textual, fazendo o sujeito procurar mecanismos de ancoragem, que tragam sentido, unidade, linearidade e naturalidade ao texto, para fazer parecer que não há deriva possível.

b) Da Autoria

Pêcheux (1997) considera o sujeito como um ser assujeitado, sempre submetido a regras que delimitam seu discurso, na medida em que reproduz os discursos já existentes. O sujeito é constituído no discurso, pois é determinado pela posição que ocupa e pelo lugar de onde fala, ou seja, por uma formação discursiva, de modo que está sempre regulado por uma formação ideológica.

O autor, entretanto, também vê esse sujeito como estrategista que procura formas de contornar a dispersão e a deriva que, constantemente, tentam se instalar no texto. Assim, quando o sujeito está diante de um trecho que não consegue fazer prosseguir ou quando lhe falta uma palavra para significar o que está pensando, ele – o estrategista – procura fazer o mundo voltar à sua estabilidade lógica. Nesse momento é que surge o processo que Pêcheux (1997) denomina *acontecimento*: quando surge algo novo, clamando por sentido e que ainda não foi simbolizado.

Nos memoriais selecionados e analisados, ainda que a dispersão e a deriva se apresentem em trechos pontuais, como mostramos no subitem *Da dispersão e da deriva*, os textos apresentam manifestações de autoria, ou seja, possuem coerência, clareza, unidade e originalidade.

Vale lembrar que trabalhamos com vertentes da Análise de Discurso, como Possenti (2002) e Cauduro (2008), que defendem a ideia de que a manifestação da autoria do sujeito pode ser detectada e investigada por meio das marcas subjetivas impressas nos enunciados produzidos no seu discurso.

Para observar se a autoria se manifesta nos memoriais e o modo como se dá sua ocorrência, levamos em consideração os indícios apontados por Possenti (2002), para elencar algumas categorias, tais como: *Escrita e recursos gramaticais*, *Relação do sujeito com o próprio processo de escrita* e *Reprodução de outras vozes* e *Preocupação com o leitor*. Acrescentamos as categorias *Originalidade* e *Adjetivos e Advérbios*.

Essas categorias foram elencadas porque as consideramos como aspectos fundantes para objetivar a análise, tendo em vista a relevância delas para a consecução dos nossos objetivos e a sua ocorrência mais frequente nos memoriais. Por meio das categorias apresentadas a seguir (Quadro 5), procuramos mostrar como o cursista revela maturidade na escrita, criticidade e responsabilidade pelo seu dizer.

Quadro 5 – Categorias de análise da autoria

Escrita e recursos gramaticais
Relação do sujeito com o próprio processo de escrita
Reprodução de outras vozes
Preocupação com o leitor
Originalidade
Adjetivos e advérbios

Fonte: elaborado pela autora

Escrita e recursos gramaticais

A maneira como o indivíduo escreve (o como) e a forma como faz uso, por exemplo, de pontuação (parênteses, colchetes, aspas, exclamações, reticências) ou de letras maiúsculas — marcas da subjetividade, segundo Grigoletto; Schons (2008) — apresentam-se ambas como marcas de autoria. Vejamos alguns exemplos retirados dos memoriais:

ALUNA 1 - O professor de ciências era o seu Borges, baixinho, barrigudinho, careca (dizem que usava peruca) e um pouco chato. Aprendi muito nas aulas dele, mas não acho que tenha influenciado no meu entusiasmo estudantil.

ALUNA 3 - Todos os alunos que estudavam na rede SESI eram considerados ao término da 8ª série discentes de escola particular, caso não fossem para as privadas (naquela época infelizmente não havia o Ensino Médio desta rede) eram encaminhados para as escolas estaduais após um sorteio geral.

*ALUNA 8 - O momento que mais marcou minha vida escolar foi quando comecei a frequentar o parque infantil. Todos os outros alunos pareciam ter professoras legais, que faziam atividades interessantes e os levavam para brincar nos tanques de areia com brinquedos como escorregadores e balanços, mas eu não tive essa sorte. Tive uma professora que se chamava Dona *** e morava em frente ao parque. Ela nunca dava nada interessante para fazer, como desenhar, recortar, colar... ela nos mantinha presos sempre junto ao único Box em que só havia areia e nenhum brinquedo. Detalhe: esse Box ficava em frente a sua casa (acho que ela tinha acúmulo de função ser guarda da própria casa, kkkk).*

Nesses três excertos, verificamos o uso de parênteses para inserir comentários mais subjetivos. A Aluna 1 está descrevendo fisicamente o professor e utiliza esses sinais para acrescentar uma informação sobre ele, algo que *dizem* a seu respeito, usando o sujeito indeterminado (*dizem que usava peruca*) para indicar que se tratava de um boato que circulava entre os alunos à época.

A Aluna 3, por sua vez, usa os parênteses para expressar um julgamento, opinando sobre o fato de o SESI não oferecer vagas de Ensino Médio na época

em que lá estudou. Seu posicionamento torna-se mais marcado com uso do advérbio *infelizmente* (...*naquela época infelizmente não havia o Ensino Médio desta rede*). A cursista exprime, por meio do advérbio, sua opinião; revela que lamenta não poder continuar seus estudos no SESI.

Já a Aluna 8 utiliza parênteses para expressar uma ironia. De modo bastante coloquial, usando a forma *kkkk*, frequente na Internet para indicar risada, zombando da professora que olhava sua casa enquanto trabalhava, de acordo com as impressões da aluna. A cursista deixa implícita uma crítica à atitude da professora de praticamente prender os alunos em um mesmo local (...*ela nos mantinha presos sempre junto ao único Box em que só havia areia e nenhum brinquedo*) e, enquanto isso, tomar conta de sua casa (*acho que ela tinha acúmulo de função ser guarda da própria casa, kkkk*).

Alguns cursistas fizeram uso de letras maiúsculas:

ALUNA 2 - **** era o diretor geral do Educandário uma pessoa que admiro MUITO! Cumpria o papel pedagógico, corria atrás do burocrático e foi a figura que representava o ideal da escola, por isso apesar de não contar com verbas fixas e garantidas mensalmente sempre conseguia recursos daqueles que confiavam em suas ações e integridade. [...] Dona *** era o braço direito do ***. Foi do início da escola no Educandário até sua morte a MELHOR diretora que um lugar poderia ter. Ela sempre foi energética e manteve a ordem na escola. Sua figura já era suficiente para que todos nós treméssemos na base. Mas sempre foi justa, coisa que só entendi quando fui trabalhar com ela. Conhecia TODOS os alunos que estudavam pelo nome. Chamava-nos pelo primeiro nome ou o de família.*

ALUNA 4 - *Na sexta série tinha Dona ***; minha "MUSA INSPIRADORA". Foi com ela que ganhei o gosto pela leitura. Suas leituras construtivas do "Gênio do Crime" e sua paixão pela literatura tornaram-me uma apaixonada por esta disciplina e pela arte de ensinar.*

O uso de letras maiúsculas, da forma como fizeram as cursistas, funcionou para intensificar o que desejavam expressar. A Aluna 2 entendeu que, para manifestar o quão intensa era sua admiração pelo diretor, o simples uso do advérbio de intensidade não era suficiente (*uma pessoa que admiro MUITO!*). Procurando

ênfatizar o elevado grau de estima por ele, usa letras maiúsculas. Além disso, o sentido foi ampliado por meio do emprego do ponto de exclamação (*MUITO!*). Ela ainda volta, no mesmo excerto, a fazer uso de maiúsculas para caracterizar a diretora (*...a MELHOR diretora que um lugar poderia ter.*) e realçar o pronome indefinido (*Conhecia TODOS os alunos...*).

Já a Aluna 4, além desse recurso, usou aspas como forma de destacar os adjetivos que atribuiu a sua professora da sexta série (*Na sexta série tinha Dona ***; minha “MUSA INSPIRADORA”.*), tornando mais intensa a forma de expressar seus sentimentos a respeito de o quanto a docente foi importante em sua vida.

Uma das formas da autoria se manifestar é, portanto, demonstrada pelo modo como o indivíduo escreve, de quais recursos gráficos e gramaticais lança mão para marcar seu posicionamento discursivo e deixar suas marcas subjetivas no texto.

Relação do sujeito com o próprio processo de escrita

Vejam os casos em que o sujeito que escreve retoma trechos escritos anteriormente, sinalizando domínio do processo de referenciação:

*ALUNA 4 - As poucas recordações boas e as primeiras que tenho, diz respeito a sala de aula da 3ª série pois ficava ao lado da diretoria e em frente da biblioteca. A primeira professora que me marcou foi Dona ***, com sua varinha Serafina. Não há quem não se lembre de sua varinha, era com ela que a professora colocava em ordem toda a classe, e éramos só crianças de 9 anos. Com ela aprendi que não devemos ser “serafinas”, e sim traduzir a importância de se estar ali, estudando. Na terceira série me sentia um tanto excluída, pois era a aluna que viera do período da tarde e tudo mais.*

*ALUNA 6 - Como disse anteriormente, iniciei minha vida escolar na Grande São Paulo, na escola *** e as lembranças que tenho dali são lembranças agradáveis que despertam em mim saudade de uma época de inocência e liberdade.*

A Aluna 4 cita nome *Serafina* — nome dado à varinha pela professora que a usava para *colocar ordem* na classe — e depois o retoma o substantivo próprio, criando, por derivação imprópria, o adjetivo (*Com ela aprendi que não devemos ser “serafinas”...*). Constrói uma metonímia, empregando o nome do instrumento, para fazer uma crítica à atitude. Comunicar que aprendeu a ser diferente dessa mulher que, com o intuito de ameaçar os alunos, fazia uso da força, da coerção e de ameaças.

A Aluna 6 também demonstra compreender os processos de referenciação em textos, pois retoma algo que já havia sido informado (*Como disse anteriormente, iniciei minha vida escolar na Grande São Paulo...*), para, em seguida, fazer seu discurso progredir e apresentar as lembranças que tem desse lugar. A cursista usa a expressão “*Como disse anteriormente*” para avisar a seu leitor que o assunto que será retomado já havia sido abordado em momento precedente ao momento da enunciação.

Nesses excertos, vemos que os sujeitos demonstram domínio do processo de referenciação da língua, pois conseguem retomar partes do que já foi dito para, em seguida, fazer discussões a respeito, citar algo novo, fazer o texto progredir, avançar. Essa atitude exprime conhecimento dos elementos coesivos que podem ser explorados em um texto e que, segundo Possenti (2002), caracteriza um indício de autoria.

Reprodução de outras vozes

Recorrer a outras vozes, como vimos, é indício de autoria. Vejamos a exemplificação de como ocorreu esse processo na produção dos memoriais com os excertos a seguir:

ALUNA 1 - Posso dizer com todas as ‘letras’ que eu não escolhi a profissão, foi ela que me escolheu. Quando mais jovem, minha mãe pediu muito para que eu fizesse o magistério, disse a ela que jamais seria professora e que este não era meu sonho. Mas com o passar dos anos e o final do colegial me vi perdida e sem

condições de arcar com meu “sonho”. Conheci meu marido e ele disse que eu era uma pessoa capacitada e que não poderia ficar sem um curso superior. Foi ele quem me fez ver a possibilidade profissional no magistério, sua irmã era professora e com certa estabilidade pessoal e financeira. No início fiquei um pouco receosa e com medo, afinal minha mãe tanto pediu e eu não atendi. Em menos de um mês já estava matriculado no curso de Letras. No primeiro ano tive muita vontade de desistir, pois como todo ser humano os desejos sempre são o contrário do que temos em mãos.

ALUNA 6 - *Professor não é só aquele que me ensinou a reconhecer os números, as letras, as sílabas, formar palavras, mas também aquele que de alguma forma me ajudou a ler o mundo.*

ALUNA 7 - *Porém, ainda não perdi a fé na Educação e vou até o fim, com o desejo de contribuir para a formação de efetivos cidadãos e de viver numa sociedade mais justa. “Andar com fé eu vou, que a fé não costuma faia...” (Gil, 1982)*

ALUNA 8 - *Na entrada na primeira série, minha mãe não pode me levar pois estava acamada, mas me aconselhou a ser uma boa menina. E eu fui... acabava apanhando de outras crianças (mesmo tendo razão) para não ser ruim... até o dia (mais ou menos no meio do ano) em que minha mãe me disse que se eu chegasse em casa chorando mais uma vez por ter apanhado sem motivo e não ter me defendido eu apanharia duas vezes. Resultado: até hoje encontro colegas que se lembram das surras que tomavam de mim, quando mexiam comigo ou quando mexiam com um inocente.*

Ratificando a ideia de Harres (2004) de que é como membros de grupo que recordamos, as Alunas 1 e 8 relataram suas impressões circunscritas às relações com seus familiares. As cursistas se lembraram de situações comunicativas vivenciadas juntamente com seus familiares, reproduzindo os enunciados expressos por eles.

A Aluna 1 cita, usando discurso indireto, as falas de sua mãe (...minha mãe pediu muito para que eu fizesse o magistério ...) e de seu marido (Conheci meu marido e ele disse que eu era uma pessoa capacitada e que não poderia ficar sem um curso superior) a fim de comprovar o apoio que recebeu dessas pessoas para iniciar seus estudos na área de docência.

A reprodução do discurso materno também pode ser percebido no relato da Aluna 8, a qual revela que costumava ouvir e seguir os conselhos da mãe (...*minha mãe não pode me levar pois estava acamada, mas me aconselhou a ser uma boa menina; ... minha mãe me disse que se eu chegasse em casa chorando mais uma vez por ter apanhado sem motivo e não ter me defendido eu apanharia duas vezes.*).

O excerto da Aluna 6 remete à frase do educador Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. A cursista demonstra ter conhecimento desse enunciado quando usa a expressão “ler o mundo” (...*aquele que de alguma forma me ajudou a ler o mundo.*). Ela ocupa a posição de autor na medida em que demonstra ter conhecimento de mundo e sabe usá-lo em diversos contextos.

Já a Aluna 7 cita diretamente um trecho de letra de música de Gilberto Gil (“*Andar com fé eu vou, que a fé não costuma faiá...*”) para confirmar seu posicionamento diante das dificuldades que enfrenta no âmbito educacional. A cursista recorre a uma outra voz, a do compositor, que irá corroborar suas ideias, demonstrando, com isso, a posição adotada a respeito da educação.

A estratégia de dar voz, explicitamente ou não, a outros enunciadores é, como mostrado por Possenti (2002), indício de autoria, pois funciona como um argumento de autoridade, conferindo mais veracidade ao que está sendo enunciado.

Preocupação com o leitor

Vejamos os dois seguintes trechos de memoriais:

*ALUNA 2 - O *** foi um grande incentivador da minha curta carreira esportiva: com ele e por ele conheci muitas cidades, participei de muitas partidas e ganhei muitas medalhas. Os demais também me marcaram de alguma forma, mas vou parando por aqui.*

ALUNA 4 - Este trabalho apresenta uma linguagem mais informal, como se fosse uma conversa sobre mim mesma e como fatos ligados a mim, podem ser reproduzidos por mim, e como esses dados pode identificar atos de professores que me marcaram podem ser visto em mim como professora.

A Aluna 2 avisa seu leitor que vai interromper seu discurso (...vou parando por aqui) e a Aluna 4 informa seu enunciatório sobre o nível de linguagem que usou para produzir o memorial (*Este trabalho apresenta uma linguagem mais informal...*). Ambas as atitudes demonstram que as cursistas se preocuparam em manter seu leitor informado sobre o processo de produção do texto, já que comunicam o que estão fazendo no momento. Essa maneira de portar-se demonstra responsabilidade pelo seu dizer e indica, portanto, um indício de autoria.

Essas ocorrências mostram que alguns cursistas revelaram preocupação com o leitor. O enunciador faz isso para marcar, conforme Possenti (2002), posição em relação ao que dizem e em relação aos seus interlocutores. Ao explicar em que sentido usa uma palavra ou informar o leitor do processo de produção textual, o enunciador demonstra se importar com seu enunciatório, preocupa-se com a interpretação que o outro fará de seu texto. Compreendemos, com base em Maingueneau (2001), que por meio dessas atitudes o sujeito exprime responsabilidade pelos seus textos, o que indicia a autoria.

Originalidade

Vejamos dois excertos de um mesmo memorial:

ALUNA 6 - Mas verdade seja dita, minha paixão pelas letras se intensificou quando observava dona Lúcia, minha professora de português ensinar aquilo que ela amava. Conseguia viajar com ela pela literatura e da mesma forma organizar minhas orações, quer sejam coordenadas, subordinadas ou até mesmo "in"subordinadas!

ALUNA 6 - Foram doze anos até ali de atividades diárias e presenciais dentro de escolas. Foram doze anos de aprendizado de conteúdos. Foram doze anos de amizades diversas. Foram doze anos de experiências incontáveis. Foram doze anos de vida. De crescimento pessoal. De aprendizagem da vida!

A Aluna 6 destaca, no primeiro excerto mostrado, a paixão que a professora de português tinha não só pela literatura, mas também pela sintaxe da língua portuguesa. Ao tratar disso, relata os tipos de orações compostas que aprendeu a escrever e também a organizar com o auxílio da professora. O seu argumento tem mais força se considerarmos que os alunos, de modo geral, apresentam dificuldades com essa modalidade de construção, imprescindível para a escrita de textos concatenados, sintaticamente mais sofisticados, mais formais.

Ao relacionar os tipos de orações que aprendeu, cita inicialmente os dois tipos que todos conhecemos: coordenadas e subordinadas. Acrescenta, contudo, um terceiro: as orações “insubordinadas”, denominação criada por ela para se referir, provavelmente, às dificuldades encontradas na classificação de alguns períodos compostos.

A repetição de uma mesma expressão no início de cada frase, recurso empregado pela Aluna 6 (*Foram doze anos...*) e que podemos observar no segundo excerto, caracteriza a anáfora, figura de linguagem estrategicamente utilizada pela cursista para diferenciar seu texto, torná-lo mais original, criativo.

A originalidade, a criatividade surge como forma de distinguir o processo parafrástico do polissêmico (ORLANDI, 1993). A criatividade introduz o diferente, o novo na linguagem, processo que contribui para romper com a produção dominante de sentidos e, “na tensão da relação com o contexto histórico-social, pode criar novas formas, novos sentidos” (ORLANDI, 1993, p. 20).

O uso de expressões inusitadas ou formas diferentes, criativas, de apresentar as ideias e recursos estilísticos conferem originalidade ao texto. A preocupação com a maneira de relatar, com a forma de apresentar as ideias, também pode ser tomada como um indício de autoria na medida em que as cursistas se preocupam

não somente em transmitir suas lembranças e opiniões ao seu leitor, mas também em fazer isso de uma forma diferente, original.

Adjetivos e advérbios

O sujeito pode marcar seu posicionamento, na escrita, pela maneira como caracteriza o que está descrevendo. Vejamos:

ALUNO 5 - Nestes anos de magistério, convivi com muitas coisas boas: alunos, professores, livros, discussões construtivas, etc., mas também, sobretudo a partir do governo Mario Covas, vi muitas coisas negativas: novas leis, muitos discursos, péssimos salários e a qualidade da educação cair ladeira abaixo. Não posso mentir, a partir de 1996, passei a me sentir desanimado com a educação. Meu nível de vida foi caindo assustadoramente.

ALUNO 9 - Ao rememorar o tempo passado e refletir a respeito do momento educacional que vivi como aluno foi impossível evitar comparações com os dias atuais. E pensando nisso compreendi o quanto a política educacional do passado era cruel e por que não “diabólica” em relação à educação de hoje.

O Aluno 5 apresenta-se como *desanimado* com as dificuldades que observa na Educação (*Não posso mentir, a partir de 1996, passei a me sentir desanimado com a educação*). Usando o advérbio *assustadoramente*, indica o modo como viu seu nível de vida decair (*Meu nível de vida foi caindo assustadoramente*). Demonstrando sua visão crítica a respeito das experiências vividas no âmbito educacional ao longo do tempo.

O Aluno 9 faz uso de dois adjetivos “cruel” e “diabólica” para caracterizar a política educacional do passado e coloca esse segundo entre aspas, reforçando ainda mais sua significação (*E pensando nisso compreendi o quanto a política educacional do passado era cruel e por que não “diabólica” em relação à educação de hoje*). Mostra, dessa maneira, que consegue se distanciar das

vivências da infância e ter um olhar maduro, reflexivo, comparando o momento educacional passado com o atual.

Os diferentes posicionamentos que os sujeitos escritores assumem no discurso, segundo Cauduro (2008, p. 03), podem ser analisados por meio de algumas marcas linguísticas como adjetivos e advérbios. São tomados, portanto, como indícios de autoria na medida em que indicam uma avaliação, uma apreciação do enunciador.

Kerbrat-Orecchioni (1997) também defende a ideia de que determinados elementos linguísticos mostram a presença do enunciador em seu enunciado, já que são marcas que indicam a presença da subjetividade na linguagem. Quando o sujeito enunciador faz uma escolha lexical, opta por um determinado adjetivo ou advérbio, a subjetividade está presente nela, pois é por meio das palavras que irá simbolizar as coisas e interpretá-las.

O modo como enunciador combina as palavras, como usa os adjetivos e advérbios, explicitando para o seu leitor suas ideias, suas opiniões, seu posicionamento diante de alguma questão, deixa marcas subjetivas que podem ser indícios de autoria. Dizemos que “podem ser” porque outros aspectos são necessários para que a autoria se manifeste como, por exemplo: coerência, respeito aos padrões estabelecidos, explicitação, clareza, originalidade, unidade textual (ASSOLINI, 2003).

Neste capítulo, pudemos traçar um perfil dos cursistas, partindo do pressuposto de que a identidade — ou identidades, de acordo com Hall (2002), já que o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, unificada.— se constrói por meio da subjetividade

Vimos como os cursistas buscaram suas memórias de infância, caracterizada por liberdade e brincadeiras simples. A importância da família foi essencial para que tivessem os primeiros contatos com a escrita. Alguns cursistas descreveram a si

mesmos como sendo um modelo de bom aluno, deixando transparecer algumas das ideologias presentes no âmbito educacional.

Os cursistas descreveram o espaço/ambiente escolar em que passaram a infância e a adolescência e relataram fatos ocorridos nessa época; selecionaram, para isso, os episódios que consideravam mais significativos (ALBERTI, 1991). Alguns cursistas conseguiram se posicionar com criticidade diante dessas experiências vividas. Foram capazes de se distanciar do ponto de vista do aluno que tinham à época descrita e olhar as situações vivenciadas de uma perspectiva adulta, mais madura.

As características de seus professores e as relações dos cursistas com eles tornou possível comparar as condutas dos professores com quem tiveram contato com a imagem de profissional da educação que desejam construir hoje para eles próprios. Os cursistas demonstraram a afinidade que possuem, desde a infância, com a área de humanas, pois pertenciam a ela as disciplinas nas quais se destacavam.

O cursistas denunciaram as falhas que julgaram ocorrer em sua formação inicial, principalmente a ausência de uma prática real em sala de aula durante o curso de graduação. Relataram as dificuldades pelas quais passaram em início de carreira, pois consideram que estavam despreparados para a ação efetiva no ensino. Além disso, alguns cursistas demonstraram-se desanimados com a atual realidade escolar, em consequência da indisciplina dos alunos e dos baixos salários.

Verificamos que os cursistas entenderam a atividade de produzir um memorial como muito propícia para refletirem sobre sua trajetória de vida no ambiente escolar. De fato, a escrita do memorial no sentido de *ato autobiográfico*, apresentado por Calligaris (1998), é inerente à constituição do sujeito, pois é narrando sobre si mesmo, como se estivesse escrevendo sobre uma vida inventada, que o indivíduo pode tomar consciência de seus atos.

Escrever o memorial viabilizou que comparassem os modelos de professores que conheceram durante a vida escolar com o professor que buscam ser para seus alunos em sua vida profissional. É claro que surge, nos depoimentos, a imagem do *eu autor/ herói*, como refere Silva (2008), isto é, o autor, muitas vezes, esconde seu verdadeiro *eu* e cria um determinado *herói*, que julga ser mais valorizado no contexto de produção, que, no caso, é o escolar.

Como já mencionado algumas vezes, os cursistas realizaram todas as atividades em um ambiente controlado, uma vez que sabiam que seriam avaliados; conheciam todo o processo avaliativo e o que é fundamental nele, por isso havia uma forte tendência de produzir a imagem de um professor *herói* que correspondesse às expectativas do leitor. Os cursistas apresentaram-se, muitas vezes, como professores que, hoje, conseguiram superar todas as dificuldades encontradas no início de carreira ou, quando à época em que estudavam, mostraram que correspondiam ao padrão de bom aluno.

Apesar de relatarem que a produção do memorial foi uma tarefa árdua, demonstraram satisfação em realizá-la. Puderam perceber o que Lejeune (2008) nos mostra: que é por meio da reescrita, de sempre retomar, rememorar o que já se produziu que o sujeito apresenta crescimento, desenvolvimento individual.

A escrita autobiográfica, nesse viés, tem uma natureza formativa, uma vez que, quando o indivíduo volta-se para o seu passado e reconstrói seu percurso de vida, ele exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência não só no plano individual, mas também no coletivo. (BUENO, 2012, p. 23). Quando escreve sobre si mesmo, o indivíduo rememora suas relações sociais e as interpreta e, nesse processo, constrói sua identidade.

O sujeito interioriza as relações e estruturas sociais e as traduz em estruturas psicológicas, por intermédio de atividades desestruturantes e reestruturantes. Podemos, portanto, conhecer o social a partir da especificidade de uma *práxis* individual (BUENO, 2012), mesmo que esse não seja um caminho totalmente linear nem determinista.

Tivemos a oportunidade de observar o quanto a produção autobiográfica pode contribuir para o desenvolvimento da autoria. Com exceção dos trechos que analisamos nos subitens sobre dispersão e deriva, os cursistas demonstraram ser capazes de lidar com a dispersão que ameaça a unidade textual e de conter a deriva, recorrendo aos recursos linguísticos de que dispõem.

Retomando os elementos constituintes dos gêneros propostos por Bakhtin (1992), podemos perceber que a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático do memorial podem colaborar para o desenvolvimento da autoria. A possibilidade de escrever um texto autobiográfico, historicamente organizado, utilizando um vocabulário mais íntimo, contribui para que o enunciador desenvolva sua capacidade de manipular os elementos linguísticos de forma cada vez mais clara a fim de que eles possam traduzir seus argumentos, pensamentos e opiniões, enfim, contribui para que ele desempenhe a função de autor.

Em muitas produções textuais, são comuns os textos parafrásticos, em que os alunos apenas reproduzem, com outras palavras, o que o professor disse ou o que leram nos textos estudados, sendo raras as contribuições efetivamente pessoais. Na produção de um memorial, entretanto, pela própria constituição desse gênero, a escrita de textos polissêmicos é favorecida, o sujeito se responsabiliza pelo seu dizer e ocupa a posição de autor.

De acordo com Discini (2011), é examinando uma totalidade de enunciados que podemos observar o efeito de individualidade, por isso, consideramos o conjunto de enunciados com semelhanças na forma de dizer para confirmarmos que os cursistas apresentam uma forma particular de se apresentar no texto.

Pudemos perceber, no processo de produção dos memoriais e no trabalho escrito apresentado como produto final, que a autoria foi instaurada nos discursos dos professores. E consideramos que as categorias por nós elencadas são importantes para mostrar que o sujeito manifesta autoria. No entanto, é importante levar em conta que uma categoria, observada isoladamente em uma

produção, não garante que o indivíduo tenha ocupado a função autor. O conjunto dos recursos linguísticos de que o indivíduo dispõe e o modo como se mostra no texto irão assegurar a posição de autor ao sujeito. Em outras palavras, precisamente nas de Possenti (2002), agenciando os diversos recursos da língua de modo pessoal, subjetivo, partindo de condicionamentos históricos, o indivíduo deixará evidente os indícios de autoria.

Apesar de todas as categorias apresentadas serem relevantes para determinar os indícios de autoria, ponderamos que as quatro primeiras (Escrita e recursos gramaticais; Relação do sujeito com o próprio processo de escrita; Reprodução de outras vozes; Preocupação com o leitor) são fundamentais porque, para ocupar a posição de autor, é necessário que o indivíduo demonstre não só conhecimento das normas gramaticas, mas dos elementos discursivos que envolvem a produção textual. Isso porque, como assegura Possenti (2002), um bom texto, um texto com autoria, só pode ser avaliado em termos discursivos, ou seja, a qualidade do texto passa pela questão da subjetividade. Nosso trabalho está longe de esgotar o tema, outras categorias poderão ser propostas e analisadas na produção de textos pertencentes ao gênero confessional ou em outros gêneros textuais.

A prática de produzir um memorial pode, assim, contribuir para que os produtores de textos se mostrem mais responsáveis pelo que dizem, o que vai colaborar para a formação de profissionais mais autônomos e reflexivos. Pode, por fim, assegurar o desenvolvimento da autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sujeito moderno é reflexo de uma sociedade cada vez mais fluida. Ainda que a cultura digital esteja em processo de construção, principalmente no ambiente escolar em que as tecnologias ainda são utilizadas para mascarar antigas metodologias, para dar uma feição nova a velhas atividades, o computador, os jogos digitais e a internet deverão ser ferramentas cada vez mais usadas para ensinar, com a preocupação de atender realmente às necessidades individuais dos alunos.

Nos AVA usados, principalmente nos cursos a distância, a boa utilização das ferramentas é fundamental para se conseguir o resultado pretendido, já que nem sempre o professor está fisicamente presente nos encontros presenciais que são mediados, normalmente, por tutores.

Em relação ao presente estudo, o uso adequado, pelos cursistas, do ambiente virtual de aprendizagem e, principalmente, do Diário de Bordo foi fundamental para a escrita dos memoriais na medida em que os ajudou a se organizarem e a preservarem o que já haviam realizado. A contribuição do Diário de Bordo para a elaboração dos memoriais foi constatada por nós por meio da observação pessoal e dos relatos orais dos alunos. Acreditamos que, sem ele, muitos alunos se perderiam em meio às diversas atividades realizadas.

Retomando nossos objetivos, intentamos, com esta pesquisa, compreender como a questão da autoria se manifesta nas produções dos professores de Língua Portuguesa. Para isso, traçamos o perfil dos cursistas, buscando compreender como as questões subjetivas contribuem para a constituição da identidade docente. Por meio dos temas que surgiram dos próprios memoriais, pudemos discutir questões relacionadas às memórias da infância, aos primeiros contatos com a escrita, à percepção que os cursistas têm de si mesmos, às ligações que estabelecem com os ambiente pelos quais passaram e com os professores que tiveram, além das experiências que tiveram na formação acadêmica e na prática com seus alunos.

Além das formações discursivas, a escrita autobiográfica expõe os diferentes papéis que os sujeitos já ocuparam, como alunos e professores, papéis que proporcionam experiências distintas no que diz respeito às relações de poder existentes no âmbito da escola. Os excertos do item *Perfil dos cursistas*, no capítulo 4, apresentam a forma como o discurso autoritário do ambiente escolar, de acordo com Orlandi (1996b), interpela o indivíduo durante sua vida acadêmica.

Demos voz a eles, na medida em que buscamos compreender, por meio do depoimento contido nos memoriais, a forma como avaliaram a experiência de produzir um memorial. Pudemos confirmar que a produção de memoriais favorece que o profissional recorde momentos relevantes da sua formação e reflita sobre suas experiências, percebendo as influências que sofreu de uma sociedade ideologicamente constituída e, por fim, discuta sua própria prática.

Por fim, investigamos como os cursistas ocupam a posição de autor, por meio da observação das categorias de análise que tomamos como indícios de autoria, quais sejam: escrita e recursos gramaticais; relação do sujeito com o próprio processo de escrita; reprodução de outras vozes; preocupação com o leitor; originalidade e adjetivos e advérbios

Acreditamos ter evidenciado que o trabalho com textos autobiográficos permite ressaltar a voz dos indivíduos que fazem parte do processo que está sendo estudado, no nosso caso, a produção da identidade docente bem como a manifestação da autoria. A utilização dos memoriais produzidos pelos cursistas nos trouxe a condição de poder discutir algumas das relações que os indivíduos mantêm entre si no ambiente escolar, em diversas fases da vida e, principalmente, a forma como essas relações influenciaram na sua formação como professor.

Entendemos ser possível afirmar que, apesar de os cursistas estarem vinculados a uma instituição histórica e ideologicamente constituída e enfrentarem continuamente situações nas quais são avaliados por suas atividades, a redação dos memoriais contribuiu para um momento de escrita mais livre, mais pessoal,

na qual eles puderam relatar sobre si mesmos, sobre sua formação, suas ações, seus anseios, seus medos e suas reflexões.

Vimos, nesta tese, exemplos nos memoriais que demonstraram que a produção da escrita autobiográfica pode, também, colaborar para que os professores tenham consciência de como o processo autoral da escrita se constitui e possam, assim, ajudar seus alunos a desenvolverem essa competência, estimulando discussões, reflexões e o desenvolvimento da autonomia.

Produzir um memorial é ter uma oportunidade de treinar a escrita realizada de forma mais criativa, mais autônoma, pois o indivíduo não terá um texto prévio, no qual possa apoiar-se. Anotar e organizar as memórias são tarefas árduas, mas podem contribuir muito para a reflexão das ações docentes.

Lembrando Foucault (1969, p. 7), que estabelece uma relação da escrita com a morte e para quem esta “se manifesta no desaparecimento das características individuais do sujeito que escreve”, a produção de um memorial pode ser uma forma de evitar que esse desaparecimento aconteça, de recuperar um pouco das particularidades perdidas do autor, pois nesse gênero o autor deve se mostrar; deve — mesmo que o conteúdo daquilo que esteja escrevendo não seja verdade, não tenha acontecido na realidade — deixar suas marcas no texto.

As contribuições teóricas de Foucault e Maingueneau para a noção de autor são, indiscutivelmente, valiosas. No entanto, com base na afirmação do próprio Maingueneau (2010) de que as categorias existentes não são totalmente adequadas para definir a noção de imagem de autor, ponderamos que outros estudos e outras categorias se fazem necessárias, é o que intentamos fazer neste trabalho.

Acreditamos que, por meio da escrita de si, os docentes tenham oportunidade de manifestar suas ideias, situação que lhes foi cerceada, muitas vezes, no período dos bancos escolares. Com a produção autobiográfica, os docentes refletem

sobre sua formação identitária e escrevem sobre ela, tomando consciência sobre sua escrita e por ela responsabilizando-se.

O trabalho com a escrita autobiográfica representa um enorme avanço para o desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos docentes. Como pudemos observar analisando os memoriais, a produção de textos confessionais possibilita maior autonomia ao escrever, os cursistas demonstraram responsabilidade por aquilo que registram, assumindo-se, assim, como sujeitos-autores de seus textos. A autoria é, portanto, uma competência a ser adquirida pelo sujeito; deve, por conseguinte, ser trabalhada constantemente na escola.

Certamente, com o tempo e o aprofundamento dos estudos relacionados à autoria, outras categorias – diferentes das aqui utilizadas – podem vir a ser definidas ou essas categorias que elencamos podem obviamente ser questionadas. A análise, em outros gêneros textuais, das categorias de autoria selecionadas por nós, também se apresenta como uma possibilidade de estudo. Essas são algumas perspectivas de estudos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. Literatura e Autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. **Estudos Históricos**. Vol. 4, nº 07. Centro de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1991.

AMORIM, R.; VIEIRA, E. Blogs – Os campeões de audiência. Revista Época. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR74959-6014,00.html>. Acesso em: 02 jul. 2008.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e Letramento**: os pilares de sustentação da Autoria. Tese de Doutorado. Ribeirão Preto, USP, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. **A Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. bras. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHATIA, V. **Analysing genre**: language use in professional settings. Nova York: Longman, 1993.

BENVENISTE, E. A natureza dos pronomes. In: **Problemas de Linguística Geral** I. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

BRAGA, D.; BUZATO, M. **Multiletramentos, Linguagens e Mídias**. Campinas, SP: UNICAMP/REDEFOR, 2012. Material digital para AVA do Curso de Especialização em Língua Portuguesa REDEFOR/UNICAMP.

BRÉAL, M. **Ensaio de Semântica**. São Paulo: Pontes, 1992.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

CALLIGARIS, C. Verdades de Autobiografias e Diários Íntimos. **Revista Estudos Históricos**. Vol. 11, nº 21. Centro de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil. Rio de Janeiro-RJ: CPDOC/FGV, 1998.

CATANI, D. B.; BUENO, B. A. O.; SOUSA, C. P. de. "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.

CAUDURO, M. de L. F. **A Escrita como instância de subjetivação do aluno**. Anais do CELSUL, 2008. Disponível em http://www.celsul.org.br/Encontros/08/subjetivacao_do_aluno.pdf Acesso em: 03 mar. 2012.

CAVALCANTE, M. B. O Conceito de Pós-modernidade na Sociedade Atual. Disponível em: <http://meuartigo.brasilescola.com/geografia/o-conceito-posmodernidade-na-sociedade-atual.htm>. Acesso em: 03 jan. 2013.

CHAKUR, C. R de S. L. Profissionalização Docente: uma leitura piagetiana de sua construção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 76, nº 184, p. 635-664, set./dez. 1995.

COELHO PACE. A. A. B. **Lendo e Escrevendo sobre o Pacto Autobiográfico de Philippe Lejeune**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

DISCINI, N. Ethos e estilo. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. **Ethos Discursivo**. São Paulo: Contexto, 2011.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs./Trads.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FOUCAULT, M. **O que é o autor?** Lisboa, Portugal: Passagens, 1969.

_____. Dois ensaios sobre o sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Orgs.). **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis, Vozes: 2011.

GREGOLIN, M. R. Identidade: objeto ainda não identificado? **Estudos da Linguagem**. Vitória da Conquista: UESB, 2007.

GRIGOLETTO, E. A Construção da Identidade na Escrita de Si: do ambiente universitário à internet. **Desenredo**, vol. 2, nº 2. Passo Fundo-RS: UPF, 2006, p. 203-223.

GRIGOLETTO, E; SCHONS, C. R. Escrita de Si, Memória e Alteridade: uma análise em contraponto. In: NAVARRO, P. ; ZANUTTO, F. (Orgs.). **Anais da 1ª. Jornada Internacional de Estudos do Discurso**. Maringá, PR: Departamento de Letras, Ed. CD-ROM, 2008.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). HALL, S. WOODWARD, K. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

_____. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guarciera Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARRES, M. M. Aproximações entre história de vida e autobiografia: os desafios da memória. **História Unisinos**. Vol. 8, nº 10. São Leopoldo-RS: UNISINOS, 2004.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **La enunciación – de la subjetividad em el lenguaje**. Buenos Aires: Edicial S.A., 1997.

KOMESU, F. C. Blogs e as Práticas de Escrita sobre si na Internet. In.: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

LEJEUNE, P. **O Pacto Autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte-MG. Editora UFMG, 2008.

LIMA, E. M. **Modalização e Subjetividade em Editoriais: estratégias persuasivas da enunciação**. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2010.

MACIEL, S. D. **A Literatura e os Gêneros Confessionais**. Disponível em: <http://www.cptl.ufms.br/pgletras/docentes/sheila/A%20Literatura%20e%20os%20g%20EAneros%20confessionais.pdf> Acesso em: 03 jan. 2011.

MAIA, G. Z. A. Análise de Conteúdo e Análise Documental. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A.; LABEGALINI, A. C. F. B. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: passo a passo**. Marília: edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MAINGUENEAU, D. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Doze Conceitos em Análise do Discurso**. São Paulo: Editorial, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NASCIMENTO, N. M. R. **O Desenvolvimento Profissional de Professores: a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas**. Porto Alegre-RS, 2011. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro (RJ): Vozes, 1996a.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes; 1996b.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e Autoria: o silenciamento do dizer**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto, 2002.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990[1969]. Tradução de B. Mariani, E. Orlandi et al.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento?** Campinas-SP: Pontes Editora, 1997.

POSSENTI, S. Índicios de Autoria. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências do Centro de Ciências da Educação**, (expressão da língua portuguesa e seu ensino). Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 20 (1), p. 105-124, 2002.

SANTAELLA, L. **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, B de S. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCOZ, B. **Identidade e Subjetividade de Professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHAFFRATH, M. D. A. S. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. **23ª Reunião Anual da Anped**, 2000.

SILVA, N. O Autor Mascarado e seus Narizes Falsos: algumas notas acerca da produção dos memoriais acadêmicos. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Múltiplas Faces da Autoria**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2008. p. 199-216.

SILVA, J. Q. G. O Memorial no Espaço da Formação Acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. **Perspectiva**. Vol. 28, nº 2, p. 601-624. Florianópolis-SC: UFSC, 2010.

SOUZA, I. G. C. de. **Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Analfabetismo**. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, 1992.

_____. A Dispersão e a Deriva na Constituição da Autoria e suas Implicações para uma Teoria do Letramento. In.: SIGNORINI (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Letramento e Autoria – uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. **Rev. ANPOLL**, nº 18, p. 127-141. jan./jun. 2005.

Universidade Estadual Paulista; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Caderno de formação: introdução à educação**. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a.

Universidade Estadual Paulista; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Caderno de formação: introdução à educação**. v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b.

ZOPPI FONTANA, M. **Autoria, Efeito-Leitor e Gêneros de Discurso**. Autoria e Função-Autor. Campinas, SP: UNICAMP/REDEFOR, 2011. Material digital para AVA do Curso de Especialização em Língua Portuguesa REDEFOR/UNICAMP.