

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO DE
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

CLÁUDIA FERNANDA FREITAS MAIA

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS MARCAS DE AUTORIA EM REDAÇÕES DE
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MONTES CLAROS
(MG)

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Ensino de leitura e Produção de Textos, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Wander Emediato de Souza

Belo Horizonte

2013

CLÁUDIA FERNANDA FREITAS MAIA

**UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS MARCAS DE AUTORIA EM REDAÇÕES DE
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MONTES CLAROS
(MG)**

Esta monografia foi julgada adequada à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa e aprovada em sua forma final pelo Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Ensino de Leitura e Produção de Textos, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 30 de abril de 2013.

Prof. Dr. Gustavo Ximenes Cunha

Prof^a. Doutoranda Geruza Daconti

Dedico este trabalho a Deus por ter me proporcionado o fôlego necessário e a fé em todos os momentos durante a realização deste Curso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ter me dado ânimo e coragem para concluir este curso e também por me dizer a cada dia : “-Continue estudando, pois você vai conseguir!” .

Aos meus pais e ao meu irmão, por acreditarem e apostarem em mim, estando ao meu lado durante toda a realização deste trabalho.

A Rony Enderson, meu amado, pelo apoio e companheirismo essenciais em minha vida. Obrigada por dedicar-se a mim com tanto cuidado.

As minhas avós, Terezinha e Durvalina, grandes educadoras que também me permitiram a autoria.

Ao tio Diogo, tia Lêda, Alana, Laís e Lara, por terem me hospedado em sua casa com tanto carinho, a fim de que eu pudesse fazer a Especialização com toda tranquilidade. Serei eternamente grata a vocês! Sem vocês a conclusão deste curso não teria sido possível. Obrigada!

Aos meus grandes amigos, que tanto acreditam e depositam confiança em meu trabalho.

Ao orientador, Prof. Wander Emediato, por ter aceitado orientar este trabalho e ter compartilhado a sua experiência acadêmica e os seus conhecimentos. Obrigada pela contribuição!

Aos grandes colegas da turma H da Especialização, por terem contribuído significativamente para a minha formação tanto intelectual quanto pessoal. Aprendi muito com vocês! Obrigada!

Aos professores do curso de Especialização em Língua Portuguesa da FALE – UFMG pelas aulas maravilhosas que tivemos e por todos os momentos de discussões valiosíssimas em sala de aula. Em especial, agradeço a professora Janice Marinho, pela paciência, presteza e gentileza, com que nos tratou durante toda a realização deste curso. Obrigada!

Iniciei agradecendo a Deus e termino agradecendo a ELE, por ter me permitido conhecer e fazer parte da vida de pessoas como vocês!

A todos, o meu eterno agradecimento!

“-Obrigada Senhor, eu consegui!”

“É preciso, pois, que não se silenciem as múltiplas vozes dos protagonistas desta cena, para que a alteridade, a diferença, o estranho, o novo, inerentes ao processo da autoria e de identificação dos *sujeitos*, aconteçam.” (Eliaana Donaio Ruiz).

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar as marcas discursivas de autoria nas redações dos alunos de uma turma da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública de Montes Claros (MG). Em virtude disso, investigamos o funcionamento discursivo das marcas de heterogeneidade discursiva mostrada e constitutiva, discutidas por Authier-Revuz (1998), na produção textual do aluno e na proposta de redação trabalhada pelo professor. Além disso, apresentamos a distinção entre redação e produção de texto, numa perspectiva discursiva, em relação às marcas de autoria. Para tanto, filiamos-nos à teoria da Análise do Discurso de matriz francesa e brasileira, à medida que se fazem imprescindíveis os estudos das noções de discurso, autor, sujeito, heterogeneidade mostrada e constitutiva, bem como de outras definições inerentes à Análise do Discurso. Esta pesquisa é de cunho bibliográfico e qualitativo, sendo a coleta de dados documental para posterior análise. Com isso, esperamos que esta análise contribua para se repensar a prática educativa dos profissionais de língua materna, quanto ao modo de corrigirem os textos dos alunos.

Palavras-chave: Redação. Autoria. Heterogeneidade.

ABSTRACT

This study aims to analyze the discursive marks of authorship in the student's writings from a public school in the city of Montes Claros (MG). Therefore, we are going to investigate the operation of discursive marks of constitutive discursive heterogeneity shown, discussed by Authier-Revuz (1998), in the textual production of the student and the proposed Writing worked by the teacher. In addition, we are going to present the distinction between writing and text production, in a discursive perspective, regarding to the authorship marks. To this end, we are going to join the theory of Discourse Analysis of French and Brazilian matrix, as it is indispensable the studies of discourse notions, author, subject, and constitutive heterogeneity shown, and other settings related to the Discourse Analysis. This research is of qualitative and bibliographic nature, and the documentary data collection is for further analysis. With that, we hope that this discursive analysis of school writings can contribute to the mother language professionals' educational practice rethinking, especially the way to correct the students' texts.

Keywords: Writing. Authorship. Heterogeneity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	99
1.1 JUSTIFICATIVA	100
1.1.1 OBJETIVOS	100
2 REFERENCIAL TEÓRICO	122
2.1 Concepções de Heterogeneidade Constitutiva e Heterogeneidade Mostrada.....	16
2.2 Articulando os pressupostos teóricos da Autoria, Redação e Produção Textual numa perspectiva discursiva.....	21
2.2.1. Nas trilhas da autoria.....	21
2.2.2. A redação <i>versus</i> a produção textual.....	22
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	24
3.1 Análise do <i>Corpus</i>	25
3.1.1 Análise das Redações.....	29
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS.....	40

1 INTRODUÇÃO

A partir de leituras realizadas acerca do tema referente à pesquisa (Uma análise discursiva das marcas de autoria nas redações de alunos de uma escola pública de Montes Claros), é possível perceber que grande parte dos estudiosos ao trabalharem com a noção de heterogeneidade mostrada e constitutiva da linguística, como Jacqueline Authier-Revuz¹, exploram bastante a polifonia e o dialogismo presentes nos textos dos alunos. Como exemplo disso, tem-se a dissertação de mestrado de Maria Graciléia Capponi² intitulada “*A escrita na escola: apre(e)endendo as regras do jogo*”, defendida na Universidade Estadual de Campinas, no ano 2000, em que a autora analisa tanto as aulas de redação, quanto os silenciamentos impostos ao aluno. Ainda, estuda as relações de poder que se instalam na escola e como a língua é ensinada pelos profissionais de língua materna em escolas públicas da cidade de Campinas, propondo até mesmo novas metodologias de se trabalhar a língua portuguesa e o texto em sala de aula.

Dessa maneira, pretende-se investigar, nesta pesquisa, de forma mais restrita, diferentemente do que propõe a autora apresentada, o princípio da autoria com enfoque na Análise do Discurso de matriz francesa, pois será imprescindível a análise das marcas de autoria nas redações, se há de fato marcas implícitas ou explícitas ou ambas pelo dizer do aluno.

¹ Authier-Revuz Jacqueline. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche d' l' autre dans le discours. In: DRLAV. Paris: Centre de Recherches de l' Université de Paris III, 1982. apud: FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

² CAPPONI, Maria Graciléia. *A escrita na escola: apre(e)endendo as regras do jogo*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística). UNICAMP, Campinas, SP.

1.1 JUSTIFICATIVA

O interesse em pesquisar as marcas de autoria presentes nas redações surgiu de uma inquietação que sempre tive em relação à escrita dos meus alunos. A partir daí, resolvi pesquisar acerca de tal tema.

Essa pesquisa propõe um estudo das marcas de autoria, o que por sua vez, consiste em um sujeito que assume a sua função de autor no texto enquanto produtor da linguagem. A partir disso, nota-se que na redação escolar, o aluno tem dificuldade em assumir-se e constituir-se como autor frente à instituição de ensino em que estuda. Com isso, torna-se imprescindível destacar que no processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, na alfabetização, o aluno passa a ser assujeitado pela escola, a qual impõe-lhe uma cultura que de fato tira-lhe o direito de ser autor do seu próprio texto. Por esta via, convém destacar, embasando nos estudos de Orlandi (1996), que a cobrança por parte dos professores em relação aos seus educandos é de que estes assumam a posição de autores, pois cabe à escola a formação de autores críticos e reflexivos, mesmo que a exterioridade influencie tais alunos, é de fundamental importância a contribuição dessa instituição no que concerne ao princípio da autoria, que está intimamente relacionada à linguagem.

Nesses moldes, tal pesquisa tem o intuito de propor reflexões acerca do princípio da autoria e a heterogeneidade como aspectos extremamente relevantes no que diz respeito à redação e a produção textual do aluno no universo discursivo. Além disso, faz-se necessário diferenciar a redação escolar da produção de texto em sala de aula, a fim de identificar as marcas de autoria presentes na redação. Daí, vale ressaltar que a produção textual em sala de aula tem o caráter primordial de garantir a formação de sujeitos-autores, à medida que têm a oportunidade de produzirem sentidos e não de terem o seu conhecimento delimitado ou determinado por uma instituição, visto que ao assumir-se como autor tem a função social na sua relação com a linguagem de estabelecer-se e manifestar-se como autor. Esse é motivo pelo qual a pesquisa se direciona.

1.1.1 OBJETIVOS

Esta pesquisa tem o intuito de propor reflexões acerca do princípio da autoria e a heterogeneidade como aspectos extremamente relevantes no que diz respeito à redação e à produção textual do aluno no universo discursivo, já que a escola tenta homogeneizar a escrita

do educando. Partimos desse pressuposto para, então, verificar o funcionamento discursivo da heterogeneidade nas redações dos alunos de uma turma da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública de Montes Claros (MG). Assim, consideramos importante para este estudo diferenciar a redação escolar da produção de texto em sala de aula, a fim de identificar as marcas de autoria presentes na redação.

Desse modo, investigamos, nesta pesquisa, o princípio da autoria, com enfoque na Análise do Discurso de vertente francesa e brasileira, pois será imprescindível a análise das marcas de autoria nas redações; se há, de fato, marcas implícitas, explícitas ou ambas pelo dizer do aluno. Por isso, destacamos as noções de discurso, autor, sujeito, heterogeneidade mostrada e constitutiva, bem como definições inerentes à Análise do Discurso.

Este trabalho é constituído por quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos uma breve introdução desta pesquisa.

No segundo capítulo, abordamos o referencial teórico que permeia esta pesquisa, bem como o princípio da autoria postulado por Foucault. Além disso, estabelecemos a distinção entre a redação e a produção textual, numa perspectiva discursiva.

No terceiro capítulo, trazemos a metodologia desta pesquisa, com o intuito de demonstrar o modo como foi feita a coleta de dados para fins de posterior análise, e os teóricos que empreendemos neste trabalho. Além de darmos prosseguimento a este trabalho com a análise qualitativa do *corpus*, o qual é composto por redações de alunos do Ensino Médio.

No quarto capítulo, faremos as considerações finais obtidas por meio das análises.

Portanto, centramos o nosso estudo com base na coleta documental de redações de alunos de uma turma da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública de Montes Claros (MG). Por isso, investigamos as marcas discursivas de autoria nas redações dos alunos, bem como explicitamos o funcionamento discursivo das marcas de heterogeneidade discursiva mostrada e constitutiva, discutidas por Authier-Revuz, na produção textual do aluno e na proposta de redação trabalhada pelo professor.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com base em estudos realizados sobre o tema desta pesquisa concernente às marcas de autoria em redações escolares no âmbito da análise do discurso, torna-se relevante destacar que os alunos escrevem para preencher espaços, o que consiste em um problema inerente à escola, pois não é só o fato de o aluno não ser motivado a produzir textos, mas também um dado da instituição de ensino no que se refere ao uso de suas atribuições de escrita, uma vez que aquele educando que não escreve de acordo com a linguagem instituída pela escola tende a ser reprovado, enquanto que outro que faz uso de uma linguagem mais privilegiada e, portanto, escreve de acordo com o que a escola postula, com certeza será aprovado pela instituição de ensino, bem como valorizado por ela. Com isso, pode-se perceber até mesmo as relações de poder que estão enraizadas em tal instituição, a qual tem nas suas produções textuais verdadeiros “fracassos” em termos de escrita quanto aos seus educandos, pois o próprio ambiente em que estudam já se faz preconceituoso, principalmente, no que concerne à linguagem padrão e não-padrão, ocorrendo uma desvalorização das variações linguísticas.

De acordo com Geraldi (2006), a redação do aluno é dominada por uma artificialidade, como sendo um aspecto determinante para tal escrita; já que ocorre uma simulação em seu torno. Além disso, ressalta-se que na redação anula-se o sujeito para dar lugar ao aluno-função, enquanto que na produção de texto surge o sujeito-autor, o qual na maioria das vezes não é valorizado pela escola por não seguir os preceitos impostos por ela; haja vista que esta “Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2006, p. 128).

Ademais, reitera-se que os alunos ao fazerem uma redação, estão produzindo textos para a escola, enquanto que ao redigirem uma produção de texto, redigem na escola. Além disso, estudiosos afirmam que a produção de texto deve ser atrelada à leitura e a escrita, pois tanto uma como outra devem promover um ato real de comunicação no que diz respeito à produção textual do aluno.

Nessa perspectiva, ao discutir-se acerca do espaço escolar é necessário lembrar que a análise desta pesquisa perpassa o discurso pedagógico, o qual caracteriza-se como um discurso autoritário. Desse modo, para Orlandi (1996),

No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida* (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem (ORLANDI, 1996, p. 15-16).

A partir do excerto, convém destacar que o discurso pedagógico passa por um processo de mascaramento da linguagem, ou seja, o professor faz uso de determinados recursos, a fim de demonstrar que a sua atuação em sala de aula está se tornando efetiva. Com isso, pode-se salientar que a instituição de ensino visa à homogeneidade, pois a relação professor-aluno, assim como o processo de ensino e aprendizagem perpassam uma imagem ideal e não uma imagem real, uma vez que a voz do professor se constrói a partir de um saber apropriado por ele, que na verdade não lhe pertence, pois o saber é do cientista que, por sua vez, é apagado. Logo, denota-se que entre o professor e o aluno existe uma distância, o que também repercute no que concerne ao discurso pedagógico institucionalizado afirmado por Orlandi no seguinte trecho:

Finalmente, como a nossa suposição é a de que o que caracteriza o D P é a elisão (ilusão?) do referente através de mediações que rompem o percurso do dizer e se transformam em fins em si mesmas, consideramos que um estudo importante a ser feito é o da *função referencial* para o D P (ORLANDI, 1996, p. 23).

Acrescenta-se, ainda, alguns aspectos relevantes ao discurso, o qual pode ser designado de acordo com Orlandi (1996, p. 26) como “efeito de sentidos entre interlocutores”, pois “ Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação”. Em virtude disso, a autora realiza algumas reflexões críticas concernentes ao discurso pedagógico, ao afirmar que existem três tipos de discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário, sendo que este último faz parte do Discurso Pedagógico; caracteriza os mesmos pela presença da polissemia, a qual apresenta-se em um texto, cuja tensão tende para o rompimento. Logo, tal polissemia é aberta no que diz respeito ao discurso lúdico, controlada no que se refere ao polêmico e contida no autoritário.

A necessidade em explicitar os tipos de discurso apresentados por Orlandi corrobora a ideia crítica que perpassa o Discurso Pedagógico, tendo em vista que ele, segundo a autora, poder-se-ia se tornar um discurso polêmico; pois haveria aí um questionamento daquilo que é ou está implícito de alguma forma. Por isso, esse caráter polêmico no discurso pedagógico traria tanto para o professor, quanto para o aluno novas perspectivas em relação às condições de produção, já que os sentidos nascem dos equívocos. Ambos, professor e aluno, teriam a

oportunidade de se posicionarem distintamente como sujeitos no processo de interlocução. Ou seja, enquanto o primeiro no que se refere ao polêmico poderia “(...) construir o seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis (...) (ORLANDI, 1996, p. 32)”, permitindo que o sujeito exista enquanto ouvinte; para o segundo (o aluno),

(...) uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte. Ou seja, é próprio do discurso autoritário fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor. Negar isso não é negar a possibilidade de ser ouvinte, é não aceitar a estagnação nesse papel, nessa posição (ORLANDI, 1996, p. 33).

Partindo desse pressuposto, como a escola é institucionalizada e estabelece relações autoritárias, à medida que decide quem entra, permanece ou sai, o Discurso Pedagógico concentra-se no autoritarismo, mesmo que o polêmico seja uma tentativa de voltar-se para o outro, importante nesse processo de ensino e aprendizagem para as trocas nas relações conflitivas no ambiente escolar. Entretanto, Orlandi (1996, p. 37) ressalta que a intenção tanto sua, quanto de professores e alunos deve ser buscar por “(...) um D P que seja pelo menos polêmico e que não nos obrigue a nos despirmos de tudo que é vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta”.

Nessa perspectiva, a análise da pesquisa ainda permeia o funcionamento discursivo da heterogeneidade constitutiva e mostrada proposta pela linguista Jacqueline Authier-Revuz, já que a escola e até mesmo os sujeitos que nela atuam constituem-se como heterogêneos e não como homogêneos, modo institucionalizado por ela.

Segundo Fernandes (2005),

A noção de heterogeneidade, conforme propõe essa autora, visando à compreensão do sujeito, é subdividida em duas formas. Temos a heterogeneidade constitutiva como condição de existência dos discursos e dos sujeitos, uma vez que todo discurso resulta do entrelaçamento de diferentes discursos dispersos no meio social. O sujeito constitui-se pela interação social estabelecida com diferentes sujeitos. A segunda forma de heterogeneidade é a mostrada. Nesse caso, a voz do outro apresenta-se de forma explícita no discurso do sujeito e pode ser identificada na materialidade linguística (FERNANDES, 2005, p. 38).

A partir disso, verifica-se que na heterogeneidade constitutiva há uma relação com outros discursos, enquanto que na mostrada a voz do outro é identificada. Com isso, faz-se necessário destacar que no ambiente escolar e, propriamente no texto do aluno tenta-se perceber as marcas de tal heterogeneidade, partindo do pressuposto de que o sujeito-aluno se

relaciona com a linguagem que lhe é externa e tem a ilusão de ser fonte do seu dizer e, além do mais de controlar os sentidos do que diz. Isso é enfatizado por Fernandes como esquecimento nº 1 e nº 2 de Michel Pêcheux, o qual postula o descentramento do sujeito, já que este não é o centro do que diz. Daí provém, a necessidade de ratificar que, conforme Fernandes (2005, p. 41), “A constituição do sujeito discursivo é marcada por uma heterogeneidade decorrente de sua interação social em diferentes segmentos da sociedade”. Então, reitera-se que o sujeito não é homogêneo, à medida que além de constituir-se por outras vozes e outros discursos, está inserido em diferentes formações discursivas e ideológicas, considerando-se como um ser plural.

De acordo com Fernandes (2005), torna-se relevante salientar que a polifonia se faz presente tanto nas redações e produções textuais do aluno, como na própria identidade do sujeito, visto que este está em constante processo de mudança. Por isso, a polifonia constitui-se por diferentes vozes e discursos. Por conseguinte, as noções de sujeito, polifonia e heterogeneidade tornam-se imprescindíveis à análise das marcas de autoria nas redações escolares, uma vez que a primeira é estabelecida por forte presença da heterogeneidade e permeada por conflitos, enquanto que a segunda insere no sujeito vozes advindas de diferentes contextos sociais; já a última delimita-se em duas: constitutiva e mostrada; uma marcada pela presença implícita e a outra pela presença explícita.

Diante de tais exposições, aborda-se ainda na pesquisa o princípio da autoria, o qual engendra uma função do sujeito de maneira discursiva. Tal princípio é explicitado por Orlandi (2001), ao refletir acerca da função-autor discutida também por Foucault (1971), já que este contribuiu e ainda contribui consideravelmente nos estudos relacionados ao princípio da autoria, pois o texto nada mais é que uma consequência discursiva de tal princípio; ou seja, é resultado de efeitos de sentidos, tendo como escopo a textualidade.

De acordo com Orlandi, na perspectiva de Foucault:

(...) o princípio do autor limita o acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que tem a formada individualidade e do eu. É assim que pensamos a autoria como uma função discursiva: se o locutor se representa como eu no discurso e o enunciatador é a perspectiva que esse eu assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto. Ele é, das dimensões do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade – contexto sócio-histórico – e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc (ORLANDI, 2001, p. 75).

Dessa maneira, o sujeito sócio-histórico-ideológico se reconhece como autor ao perceber que tanto a exterioridade quanto a interioridade propiciam a sua assunção em termos de autoria, pois, além de assumir-se enquanto autor, demonstra responsabilidade pelo seu

dizer. Isso implica o motivo pelo qual tal pesquisa se concentra, visto que investiga-se as marcas de autoria nas redações de alunos de uma escola pública de Montes Claros.

2.1 Concepções de heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada

Em se tratando da noção de heterogeneidade discursiva, postulada por Jacqueline Authier-Revuz, essa é manifestada na materialidade linguística, seja através de marcas implícitas, seja por meio de marcas explícitas. Já no campo da enunciação, Authier-Revuz (1990) refere-se às heterogeneidades enquanto instâncias constitutivas e mostradas, as quais inserem o outro no discurso. Com isso, a autora evidencia em seus trabalhos que, para tratar da heterogeneidade constitutiva, fez uso dos estudos de teóricos como Bakhtin, o qual pesquisa a complexidade do dialogismo e da polifonia, e Freud e Lacan, os quais centraram suas análises na relação sujeito e linguagem. Ao tratar destas categorias discursivas (dialogismo, polifonia e heterogeneidade), a autora proporciona reflexões acerca da concepção de sujeito discursivo; tendo em vista que, por ser social, constitui-se de um Outro (exterior), e de um Outro que, por sua vez, remete ao inconsciente designado por Lacan. É dessa maneira que o Outro está no sujeito e no discurso.

Tomando como base tais heterogeneidades, Authier-Revuz (1998) especifica ainda mais a complexidade enunciativa, bem como quais são as maneiras de heterogeneidade que denotam a presença do outro, o que é revelado em *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Nessa obra, a autora faz uso de uma série de exemplos metaenunciativos, chamando a atenção para o que está sendo dito ao sujeito do dizer, ou seja, a análise não está no nível sintático, mas sim no nível do enunciado. A partir disso, Authier-Revuz (1998, p. 20-21) demarca quatro campos da “não-coincidência” ou heterogeneidade que afeta o dizer, são eles:

- a) não-coincidência **interlocutiva** entre os dois co-enunciadores;
 - b) não-coincidência **do discurso consigo mesmo**, afetado pela presença em si de outros discursos;
 - c) não-coincidência **entre as palavras e as coisas**;
 - d) não-coincidência **das palavras consigo mesmas**, afetadas por outros sentidos, por outras palavras, pelo jogo da polissemia, da homonímia etc.
- (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 20-21).

A primeira, a **não-coincidência interlocutiva**, remete aos estudos pós-*freudianos* acerca do sujeito, o qual é atravessado pelo inconsciente. A segunda, a **não-coincidência do discurso consigo mesmo**, posta como constitutiva, faz menção ao dialogismo de Bakhtin, partindo do pressuposto de que qualquer vocábulo, ao ser produzido no âmbito do já-dito de diferentes discursos, habita o discurso outro. Além disso, esse campo ainda refere-se ao interdiscurso da AD. A terceira é a **não-coincidência entre as palavras e as coisas**, também empregada como constitutiva a partir de dois vieses: um, que é o da Linguística, no que concerne aos aspectos distintos da língua, e o outro, nas palavras de Lacan, o real heterogêneo em relação ao simbólico. Já a quarta, que é a **não-coincidência das palavras consigo mesmas**, consolida na língua uma estrutura linguística com unidades diferentes. Ainda conforme Authier-Revuz (1998, p.85):

(...) a essas não-coincidências que são, ao meu ver, o real constitutivo do dizer, isto é, aquilo do qual não se pode escapar, as formas de *representação reflexiva* do dizer adquirem então um estatuto complexo: elas dão lugar, nas representações que dão dela, no fio do discurso, às não-coincidências que o afetam, das quais elas (as formas de representação) aparecem como algo emergente, fazendo assim com que sejam reconhecidas. Mas esse é, ao mesmo tempo, sob o modo do desconhecimento e denegando as não-coincidências, o caráter inevitável das condições constitutivas da enunciação, e reafirmam assim o fantasma do *um* da enunciação no mesmo lugar onde se acha desenhado o *não-um* (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 85).

Outra contribuição é dada pela autora concernente ao campo do discurso relatado, o qual tem sido demonstrado no âmbito convencional da gramática de três modos: o discurso direto, o indireto e o indireto livre. O primeiro, doravante DD, além de não ser simples nem objetivo como a gramática tradicional preconiza, é mais complexo do que o discurso indireto. Já o segundo, doravante DI, não é subordinado ao DD e nem segue as normas ou regras derivadas do discurso direto, pelo contrário, o DI refere-se ao discurso relatado. O último, o discurso indireto livre (DIL), além de não possuir caráter literário, apresenta-se de modo inteiro, sendo marcante na oralidade.

A fim de corroborar as balizagens teóricas mencionadas acima, Authier-Revuz (1998) organiza o campo de discurso relatado, doravante DR, ao apontar três oposições essenciais a esse campo. A primeira diz respeito ao “DR no sentido estrito *versus* modalização em discurso segundo”, a qual se refere a uma afirmativa acerca de uma mesma ocorrência, modalizada – entretanto – por mencionar outro discurso, isto é, remetendo a ela mesma enquanto “segunda”, mas dependendo do outro discurso. A segunda oposição concerne ao “signo-padrão *versus* signo autônomo”, que trata de um mesmo signo-padrão apresentado em

enunciados distintos, que não tem o mesmo funcionamento sintático em ambos enunciados, por isso, caracteriza-se como um signo autonímico, o qual apresenta a possibilidade de empregar o signo padrão para aludir a eles mesmos, o que é fundamental para a concretização da função metalinguística. Além disso, outra propriedade fundamental da autonomia está em que ela não tem sinônimos – mesmo significado e significantes diferentes. Desse modo, no campo do DR, a oposição signo padrão e signo autônimo é essencial, à medida que tanto o DD quanto o DI resultam dessas duas formas semióticas. Logo, embasando nos estudos da autora, enquanto o discurso direto adquire uma forma semiótica *heterogênea*, sendo “(...) padrão no sintagma introdutor, ele é autônimo na parte ‘citada’, isto é, mostrada” (AUTHIER-REVUZ, 1988, p. 139), o discurso indireto destaca uma forma semiótica *homogênea*, ou seja, uma forma-padrão.

Já a terceira oposição - “explícito *versus* interpretativo” - retrata as formas explícitas, marcadas na língua, e as formas interpretativas, não marcadas na língua, as quais são diferenciadas em três aspectos: “**(1) formas marcadas, unívocas**”, que aparecem no DD e no DI por meio da modalização em um segundo discurso e da modalização autonímica; “**(2) formas marcadas que exigem um trabalho interpretativo**”, que englobam as aspas, o itálico e a entonação de conotação autonímica que demonstram uma marca, a qual precisa ser interpretada a partir de outro discurso; e, por último, “**(3) formas puramente interpretativas**”, que são aquelas alusões e citações veladas, as quais levam o interlocutor a reconhecer um já-dito em outro acontecimento, contidas nos DDL e DIL. Assim sendo, com base em Authier-Revuz (1998, p.145):

Na falta de marcas, uma alusão pode, é claro, não ser reconhecida; mas tal segmento pode também ser identificado, interpretado pelo receptor como vindo de outro lugar, eco de um outro discurso, fora de toda intenção do enunciador para o qual esse “já-dito” terá o estatuto não de alusão intencional, mas de reminiscências (ao qual ele poderá, aliás, em conflito sobre esse ponto com o receptor denegar toda realidade) – isso nos levando, por um *continuum*, desde os fatos de representação do discurso outro no discurso (formas da heterogeneidade representada) até o fato da presença constitutiva de um outro lugar discursivo no discurso ([2], [3]), independentemente da vontade e da consciência que o enunciador tenha disso (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.145).

Dessa maneira, convém realçarmos que o DR (DD ou DI) relata o próprio ato de enunciação, ainda que não recomponha fielmente e de modo objetivo o DD, tendo como relevante os sintagmas introdutórios, os quais permitem jogar uma variedade de verbos e advérbios no campo enunciativo. Ao tratar de ambos os discursos, o DD e o DI, no âmbito da

heterogeneidade e da homogeneidade, respectivamente, tais características podem ser percebidas nas seguintes estruturas e modalidades: “Estatuto semiótico”; “Estrutura sintática”; “Modalidade de enunciação”; “Quadro de indicações dêiticas”; “Designação por descrições definidas”; “Elementos expressivos”; e “Avaliativos e ‘modos de dizer’”. Quanto às distinções entre o DDL (discurso direto livre) e o DIL (discurso indireto livre), estas, por sua vez, estão centradas no processo em que se dão os elementos dêiticos, seja de pessoa, tempo ou lugar, uma vez que o primeiro não necessita de elemento introdutor, mas o segundo precisa.

Ainda considerando tais embasamentos teóricos, Authier-Revuz (1988) reitera que, ao analisar as não-coincidências enunciativas ou heterogeneidades, o faz à guisa de trabalhar os sujeitos e seus discursos, tendo em vista que é no campo da enunciação que a heterogeneidade é sustentada teoricamente com suas incompletudes. Nesse contexto, a autora enfatiza que, partindo dos estudos de Charaudeau (1989), para se compreender o papel do sujeito no cerne da enunciação, é preciso pensar em duas escalas de encenação e divisão: a primeira inscreve o ato de linguagem na encenação que o locutor e o interlocutor realizam um do outro e do jogo que fazem para manter a comunicação. Isso remete ao sujeito falante, que é repartido e, portanto, problemático, à medida que não concorda com a figura que molda do outro enquanto um interlocutor, e com o que vêm a serem as estratégias do jogo de linguagem. Já o outro, que se caracteriza como a alteridade, institui-se na conjuntura da psicologia social, articulando o jogo das intencionalidades. Tal sujeito encenador é essencialmente UM, pois é um ser centrado, apesar dos diversos papéis que ele realiza.

Outra abordagem é postulada pela teoria do discurso, na qual Michel Pêcheux e J. Lacan, respectivamente, destacam que o sujeito discursivo não controla o seu dizer e é marcado pelo inconsciente – aos moldes da não-coincidência consigo mesmo, momento este que o sujeito está dividido. A partir disso, é possível pensar que a ilusão de centro constitutiva do sujeito clivado pelo inconsciente estabelece um sujeito descentrado, entretanto, como bem ressalta Authier-Revuz (1998), na perspectiva de Freud, ele ainda posiciona, falando na forma de Ego. Ou seja, a ilusão está estreitamente ligada à formação do sujeito humano. Assim sendo, cabe ao sujeito permanecer com a ilusão do UM (centro do dizer), mas permitir ao sujeito funcionar como não-um (alteridade, heterogeneidade, sujeito dividido, clivado etc.). Retomando as representações das não-coincidências do dizer apresentadas pela autora, convém destacar que, na perspectiva de Gurgel (2003, p.189):

As não-coincidências enunciativas no discurso estão intimamente relacionadas à questão da subjetividade –o sujeito ocupa várias posições no texto e se constitui não só em confronto, mas também com o outro: o destinatário e o outro discurso. Nesse sentido, segundo Authier-Revuz, o discurso não se reduz a um dizer explícito, uno. Ele é marcado por uma dupla heterogeneidade – a heterogeneidade mostrada, que inscreve o outro na sequência discursiva, através de formas lingüísticas (*sic*) que representam diferentes modos de “negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva de seu discurso” (GURGEL, 2003, p. 189).

Conforme o excerto, podemos perceber que as não-coincidências enunciativas remetem à heterogeneidade constitutiva e à heterogeneidade mostrada, ambas atravessadas pela noção de sujeito descentrado.

Na heterogeneidade constitutiva, há uma relação com outros discursos, enquanto que, na mostrada, a voz do outro é identificada. Com isso, faz-se necessário destacar que, no ambiente escolar e, propriamente, no texto do aluno, tentamos perceber as marcas de tal heterogeneidade, partindo do pressuposto de que o sujeito-aluno relaciona-se com a linguagem que lhe é externa, e tem a ilusão de ser fonte do seu dizer; além do mais, pensa que controla os sentidos do que diz. Como já foi explicitado anteriormente, isto é, enfatizado por Fernandes (2005), como esquecimento nº 1 e nº 2 de Michel Pêcheux, o qual postula o descentramento do sujeito, já que este não é o centro do que diz. Daí provém a necessidade de ratificarmos que, conforme Fernandes (2005, p. 41): “A constituição do sujeito discursivo é marcada por uma heterogeneidade decorrente de sua interação social em diferentes segmentos da sociedade”. Logo, o sujeito não é homogêneo, à medida que, além de se constituir por outras vozes e outros discursos, está inserido em diferentes formações discursivas e ideológicas, considerando-se como um ser plural.

Nesse contexto, a análise desta pesquisa permeia o funcionamento discursivo da heterogeneidade constitutiva e mostrada, proposta por Authier-Revuz, partindo do pressuposto de que a escola e até mesmo os sujeitos que nela atuam constituem-se como heterogêneos, e não como homogêneos, modo institucionalizado por ela.

2.2. Articulando os pressupostos teóricos da autoria, redação e produção textual numa perspectiva discursiva

Aqui, faremos um esboço do princípio da autoria, postulado por Michel Foucault, bem como da diferença entre a redação e a produção textual, numa perspectiva discursiva, em relação às marcas de autoria.

2.2.1. Nas trilhas da autoria

Partindo do pressuposto de que cabe à escola, assim como aos profissionais que nela atuam, formar autores críticos e reflexivos, apresentaremos, aqui, o princípio da autoria – postulado por Michel Foucault –, com vistas a refletir sobre se o aluno se posiciona, numa dada redação, enquanto produtor de linguagem, assumindo-se como sujeito na função de autor no texto.

Em 1969, numa Conferência aos componentes da Sociedade Francesa de Filosofia, Michel Foucault propôs algumas reflexões acerca do que seria um autor. Com isso, Foucault (2006) focaliza o seu debate em quatro argumentos: o nome do autor, a relação de apropriação, a relação de atribuição e a posição do autor. No primeiro, tem-se alguns questionamentos acerca do que seria e de qual é a função do nome do autor. A partir disso, Foucault (2006) faz uma distinção entre o nome próprio e o nome do autor, pois, enquanto um representa uma descrição, o outro demonstra certa relevância e/ou *status* para uma dada comunidade, cujos discursos apresentam-se de uma maneira marcante perante a sociedade, deixando entrever a função de “autor”. Esta, por sua vez, é “(...) característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2006, p. 274).

Para Foucault (2006), os textos e as obras só passaram a ter autores à medida que estes puderam ser penalizados, bem como os seus discursos transgredidos. Todavia, nem sempre esses discursos e/ou livros tinham propriamente autores, tendo em vista que o anonimato era uma constante na Idade Média. Ainda levando-se em consideração o que Foucault (2006) chama de anonimato literário, convém destacar que, à época (século XIX), tal

anonimato só é considerado na forma de enigma, tendo em vista que ele desencadeia uma série de sentidos, isto é, assume certo *status* de obra literária, dando-lhe credibilidade.

Outro caráter da função autor está em que ela não se constitui aleatoriamente. Ela “é o resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser de razão que se chama autor” (FOUCAULT, 2006, p. 276). Este autor apresenta-se no texto por meio de uma série de signos, como: pronomes pessoais, advérbios e verbos. Entretanto, vale salientar que tais mecanismos são colocados de maneira diferente nos discursos provenientes da função autor, e também em outros discursos que não revelam tal função. Logo, esses mecanismos denotam o próprio locutor. Assim, Foucault (2006) declara que:

(...) a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar (FOUCAULT, 2006, p. 279-280).

A partir deste excerto, podemos observar, aos moldes de Foucault (2006), que a função-autor está estreitamente relacionada à função-sujeito, pois só o fato de existir um autor que organize ou direcione os discursos e as significações já evita o risco de significações perigosas disseminarem pelo mundo. Desse modo, Foucault (2006) reitera que o autor apresenta-se enquanto um ser ideológico que pretende afastar a disseminação do sentido, à medida que ele é entendido como um princípio de ajuntamento do discurso, enquanto origem dos seus sentidos, tendo como enfoque a coerência.

2.2.2. A redação *versus* a produção textual

Com base em estudos realizados sobre o tema desta pesquisa, concernentes às marcas de autoria em redações escolares no âmbito da Análise do Discurso, trataremos da diferença entre a redação e a produção de texto em sala de aula, já que estas constituem o ambiente escolar. A partir daí, convém realçarmos que os alunos escrevem para preencher espaços, o que consiste em um problema inerente à escola, pois não é só o fato de o aluno não ser motivado a produzir textos, mas também um dado da instituição de ensino, no que se

refere ao uso de suas atribuições de escrita, uma vez que aquele educando que não escreve de acordo com a linguagem instituída pela escola tende a ser reprovado, enquanto que o outro, o qual faz uso de uma linguagem mais privilegiada e, portanto, escreve de acordo com o que a escola postula, com certeza, será aprovado pela instituição de ensino, bem como valorizado por ela. Com isso, é possível perceber até mesmo as relações de poder que estão enraizadas em tal instituição, a qual tem, nas suas produções textuais, verdadeiros “fracassos”, em termos de escrita, em relação aos seus educandos, pois o próprio ambiente no qual estudam já se faz preconceituoso, principalmente no que concerne à linguagem padrão e não padrão, ocorrendo uma desvalorização das variações linguísticas.

De acordo com Geraldi (2006), existem diversas maneiras de se aproveitar a produção textual do aluno das séries pertencentes ao Ensino Fundamental, a fim de torná-la uma realidade concreta na vida do educando, aproximando-a cada vez mais dele. Ainda, em se tratando da distinção entre a redação e a produção textual, entendemos que, enquanto uma representa uma prática para o professor aprovar ou reprovar o aluno, a outra propõe um texto para circular na escola. Ou seja, a produção de texto leva em consideração uma proposta que vise à participação do aluno, seja criando oficinas, nas quais cada equipe terá a oportunidade – partindo de alguns critérios – de corrigir a produção dos colegas, seja proporcionando uma prática coletiva de correção de textos. Embora tais educandos sejam educados para se calarem diante de determinadas situações, a prática de produção textual tem o intuito de incitar a interlocução, por isso, uma correção de textos eficaz é aquela que valoriza o diálogo e a exposição. Com isso, depreendemos que o fracasso da redação escolar está estritamente relacionado ao fato de a prática de textos não ser articulada de modo a propor a socialização dos textos, com vistas a promover a interlocução.

Em se tratando dos postulados de Geraldi (2006), a redação do aluno é dominada por uma artificialidade, como sendo um aspecto determinante para tal escrita, já que ocorre uma simulação em torno dela. Além disso, ressalta que, na redação, se anula o sujeito para dar lugar ao aluno-função, enquanto que, na produção de texto, surge o sujeito-autor, o qual, na maioria das vezes, não é valorizado pela escola, por não seguir os preceitos impostos por ela, haja vista que esta, “ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2006, p. 128).

Em suma, podemos perceber que os alunos, ao fazerem uma redação, estão produzindo textos para a escola, enquanto que, ao redigirem uma produção de texto, redigem na escola. Além disso, estudiosos afirmam que a produção de texto deve ser atrelada à leitura

e à escrita, pois tanto uma como a outra devem promover um ato real de comunicação, no que diz respeito à produção textual do aluno. A partir disso, torna-se necessário salientar que a própria prática de correção das redações, muitas vezes, não colabora para a formação de sujeitos autores, dependendo do modo como é direcionada, na medida em que os alunos são impossibilitados de se constituírem como locutores de uma prática discursiva.

No capítulo que se segue, explicitaremos a metodologia e a análise do *corpus*.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DO *CORPUS*

A pesquisa será realizada com o intuito de analisar as marcas de autoria presentes nas redações escolares, partindo do pressuposto que tais textos apresentam o funcionamento discursivo da heterogeneidade, sejam marcas implícitas ou explícitas. Embora a escola insista em homogeneizar os seus educandos, mostra-se que esse ambiente de formação e construção constitui-se de sujeitos influenciados, evidentemente, pelo contexto social em que vivem, por isso, a necessidade de valorizar a cultura destes sujeitos, haja vista que são heterogêneos. Daí provém os questionamentos pelos quais, a própria teoria da Análise do Discurso faz, a fim de reconhecer as irregularidades do discurso.

Assim sendo, tal pesquisa será de cunho bibliográfico e qualitativo, tendo como instrumentos para a coleta de dados: a coleta documental de cinco redações de uma turma da 3ª série do ensino médio de uma escola pública de Montes Claros (MG). Além disso, pretende-se fazer um estudo acerca das redações e produções textuais, à medida que são trabalhadas em sala de aula de maneiras distintas pelo professor de Língua Portuguesa, já que por elas mesmas é possível notar que, enquanto na primeira o aluno tem a sua voz silenciada, na segunda ele posiciona-se como autor do texto que escreve. Essas reflexões nortearão o funcionamento discursivo da heterogeneidade, bem como a relação professor/aluno, visto que é a escola que atua como interlocutora nesse processo.

Tais ideias podem ser corroboradas a partir de discussões apresentadas por Brito (2006), no livro de Geraldi (2006), ao acrescentar que,

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único- leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor (BRITO, *apud* GERALDI, 2006, p.120).

Por conseguinte, tem-se, como fundamentação teórica, o princípio da autoria postulado por Foucault, em sua obra *Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema*, volume III, mais especificamente no capítulo intitulado “O que é um Autor?”; e também o que Orlandi explicita acerca de tal noção em seus livros: *Análise de discurso: princípios e procedimentos* e *Discurso e leitura*, além da heterogeneidade discursiva mostrada

e constitutiva discutidas por Authier-Revuz. Desse modo, as reflexões e análises, no que concerne à redação e à produção textual em sala de aula, terão como escopo a teoria da Análise do Discurso de matriz francesa e brasileira.

3.1. Análise do *corpus*

Neste capítulo, trataremos da análise qualitativa do *corpus*, o qual é constituído por redações de alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Montes Claros (MG). Aqui, o objetivo está em investigar as marcas discursivas de autoria a partir dos postulados de Foucault (2006), no que concerne ao princípio da autoria, bem como explicitar o funcionamento discursivo da heterogeneidade constitutiva e mostrada de Authier-Revuz (1998) nas redações e na proposta de redação trabalhada pelo professor. Assim, procuramos analisar as marcas implícitas e/ou explícitas de autoria pelo dizer do aluno nas redações, cujo tema está voltado para o preconceito racial.

Inicialmente, faremos uma análise da proposta de redação e, em seguida, daremos prosseguimento com a análise das redações. Segue a proposta de redação:

O preconceito racial está chegando ao fim?

No mundo todo, implantam-se e vigoram políticas mais efetivas contra a discriminação racial, que, cada vez mais, é punida com rigor. Será o fim do preconceito no mundo? O fato é que alguns negros passam a comandar empresas, outros são juízes, atletas de sucesso, grandes atores ou comunicadores. Em 2008, o salto foi maior: os norte-americanos elegeram Barack Obama para presidente da República. **No Brasil, dizem que não existe preconceito, que somos uma sociedade multirracial e unida.** Será mesmo? Obama, Lewis Hamilton, Naomi Campbell, Oprah Winfrey, o ministro Joaquim Barbosa, a atriz Taís Araújo revelam um mundo novo sem preconceitos? **O que você acha: está acabando o preconceito aqui e no mundo?**

Elabore uma dissertação considerando as ideias a seguir:

Uma história americana

"[...] Sou filho de um homem negro do Quênia e de uma mulher branca do Kansas. Fui criado com a ajuda de um avô negro [...] e de uma avó branca que trabalhou em uma linha de montagem de bombardeiros [...] enquanto seu marido servia no exterior. Freqüentei (*sic*) algumas das melhores escolas dos Estados Unidos e vivi em uma das mais pobres nações do mundo. Sou casado com uma negra norte-americana que carrega o sangue de escravos e de donos de escravos - um legado que transmitimos a nossas duas amadas filhas. Tenho irmãos, irmãs, sobrinhas, sobrinhos, primos e tios de todas as raças e matizes, espalhados por três continentes e, por mais que eu viva, jamais me esquecerei de que em nenhum outro país do planeta minha história seria possível."

[Discurso de Barack Obama, na Filadélfia, em 19 de março de 2008].

Uma história brasileira

"Em 1970, um adolescente pobre da cidade de Paracatu (MG) mudou-se para Brasília em busca de estudo. Formou-se e passou no vestibular para Direito, na Universidade de Brasília. Morou em várias repúblicas estudantis. Trabalhava das 23h às 6h. Dormia à tarde e estudava entre 18h e 22h. Formou-se, fez concurso público, melhorou a condição financeira e conseguiu fazer mestrado e doutorado na Universidade de Paris. (...) no dia 7 de maio de 2003, o menino pobre, filho de pedreiro e dona de casa, voltou a Brasília. Desta vez, para ser indicado a um posto na mais alta corte do país. Joaquim Benedito Barbosa Gomes [é] o primeiro negro a ocupar uma vaga no Supremo Tribunal Federal."

[Thiago Vitale Jayme. Correio Braziliense: 8/5/2003.]

Dia da Consciência Negra



[Angeli, Folha de S. Paulo, 20 de novembro de 2008].

Outra história americana

"Universidade de Princeton, 1981: a jovem Catherine Brown [...] chegou ao dormitório da universidade. Encontrou uma negra e teria de dividir o quarto durante o ano letivo com ela. Quando a mãe soube da surpresa, telefonou para Deus e todo mundo, pedindo que mudassem sua filha de quarto. Era muita falta de sorte (...). O convívio com a negra seria um desperdício de companhia. A 'negrona' chamava-se Michele Robinson, atual senhora Barack Obama, diplomada por Princeton e Harvard."

[Folha de S. Paulo. Caderno Brasil. 14/12/08, p. A10].

Outra história brasileira

"Sou negra, bisneta de africanos, tenho 23 anos, estudo direito em faculdade paga com meu salário de babá. Cuido de uma criança loira de olhos claros. O preconceito? Claro que não acabou. Sou a única negra da minha classe, os professores me olham diferente, sim. Minha patroa foi a terceira que me aceitou; as outras claramente não gostaram da minha cor e olhavam minhas mãos e dentes sem disfarçar. Se estou de cabelo afro, alguns me chamam 'negona'; se faço alisamento, dizem que quero virar branca; se estou bem vestida, exageram nos

elogios, como se fossem muito necessários. **A sociedade finge, e finge sempre, só isso.**"

[Laudicéia Maria do Nascimento, moradora do bairro dos Jardins, em depoimento para Márcia L. Guidin, 5/12/08].

Observações

- Seu texto deve ser escrito em língua portuguesa.
- Não deve estar redigido em forma de poema (versos) ou narração.
- A redação deve ter no mínimo 15 e no máximo 30 linhas escritas.
- Não deixe de dar um título à sua redação.

Elaboração da proposta

Tendo como base as ideias apresentadas nos textos acima, os inscritos fizeram uma dissertação sobre o tema **“O preconceito racial está chegando ao fim?”**

Fonte: <http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/o-preconceito-racial-esta-chegando-ao-fim.jhtm>

Ao introduzir um parágrafo incitando algumas reflexões e alguns questionamentos acerca do preconceito racial, a proposta apresenta duas marcas de representação do dizer, explicitadas, respectivamente, pela “não-coincidência do discurso consigo mesmo” e pela “não-coincidência interlocutiva”, o que pode ser exemplificado por meio dos seguintes enunciados: “No Brasil, dizem que não existe preconceito, que **somos** uma sociedade multirracial e unida.” e “O que **você** acha: está acabando o preconceito aqui e no mundo?”. Como é possível perceber, nas duas ocorrências, o outro é chamado no discurso do UM, quando o sujeito permanece com a ilusão de ser fonte e origem do seu dizer, sendo que, no primeiro enunciado, o sujeito discursivo apresenta o outro (exterior) e se inclui enquanto o Outro (inconsciente), encenando um jogo discursivo com o outro; já no segundo, o *tu* é explicitado.

A partir dos textos apresentados acerca do preconceito racial, podemos verificar que esses, por sua vez, são depoimentos de pessoas negras que ascenderam socialmente, o que

se constitui pela heterogeneidade mostrada de Authier-Revuz (1998), devido à ocorrência das aspas, já que é notória a voz do outro. Já na charge, podemos perceber que os efeitos de sentido estão em que, no próprio dia da Consciência Negra, pessoas negras estão trabalhando na praia, enquanto que os brancos aproveitam o feriado, descansando nas cadeiras de praia, e quem realmente deveria descansar está trabalhando no dia no qual, na verdade, não deveria estar trabalhando. Aqui, tem-se uma crítica ao próprio dia da Consciência Negra, o qual não é respeitado pela população, o que acaba ratificando o preconceito racial, já que os negros trabalham, enquanto os brancos descansam.

Ao final da proposta de redação, seguem algumas observações, a fim de direcionar a escrita da redação. Nelas, percebemos, através das locuções verbais “deve ser”, “deve estar” e “deve ter”, empregadas no modo imperativo, que elas já delimitam o modo como o aluno deverá redigir o seu texto, com vistas a entender a Proposta de Redação. A fim de corroborar o que foi exposto, verificamos também que o direcionamento dado para elaborar a redação já denota que o produtor do texto deverá seguir os textos apresentados, aqui em destaque.

Desse modo, entendemos que essa proposta de redação, ao mencionar uma série de exemplos de pessoas que ascenderam social e financeiramente, mesmo tendo vivenciado o preconceito racial, acabam revelando que tal preconceito ainda existe na sociedade e é marcante na vida dos negros. Por isso, ao fazer o seguinte questionamento: “O preconceito racial está chegando ao fim?”, induz o leitor a pensar em uma negação, já que provoca esta negativa por meio dos textos e das ideias apresentadas.

3.1.1 Análise das redações

Buscaremos, a partir daqui, identificar, nas redações selecionadas para análise, as marcas discursivas de autoria, bem como o funcionamento discursivo da heterogeneidade discursiva mostrada e constitutiva, presentes nos textos que compõem este *corpus* – cinco redações. Para isto, convém realçarmos que não nos preocuparemos com os desvios da norma padrão, tendo em vista que a análise na qual centramos os nossos estudos, além de ser discursiva, visa a investigar as marcas implícitas e/ou explícitas de autoria presentes nas redações. Assim sendo, reiteramos que procuramos desenvolver as nossas análises com base no princípio da autoria de Michel Foucault (2006) e da heterogeneidade discursiva mostrada e

constitutiva – arroladas por Jacqueline Authier-Revuz (1998). Seguem as respectivas redações com as análises.

Redação 1

“Pré-Conceito”

*A própria palavra “Preconceito” já fala por se mesma, é um julgamento preiro. O preconceito existe desde que o homem vive em sociedade, é uma pratica que **nunca** terá fim.*

O preconceito começa quando você analisa algo ou alguém sem antes conhecê-lo melhor, refletir o lado bom e o ruim das coisas. O preconceito não nos deixa crescer como ser humano, nos faz excluir do nosso meio tudo aquilo que não agrada os nossos olhos. Um grande exemplo é o preconceito racial, o homofóbico, etc. O preconceito é uma prática derivada do meio em que convive. O preconceito nunca terá fim pois o ser humano tem a capacidade de analisar e definir as coisas a primeira vista. O Preconceito fere a alma, a moral, magoa, inibe e isola dificultando a socialização das vítimas.

*Portanto **devemos** buscar o conhecimento, a análise crítica das coisas, para que não **sejamos** injustos, pois **nem tudo é o que parece**.*

Nesta redação, observamos que o sujeito discursivo não rompe com o fio discursivo, à medida que o seu dizer permanece afetado pelas não-coincidências A e B, explicitadas por Authier-Revuz (1998). Aqui, percebemos ainda que o sujeito discursivo permanece com a ilusão de ser UM, reafirmando que “o preconceito nunca terá fim”, embora destaque que as pessoas devam agir de modo diferente, ou melhor, buscar alternativas para não julgarem os outros pela aparência. A partir daí, é perceptível que esse sujeito discursivo não trata de um preconceito específico, pelo contrário, faz uso do preconceito racial para exemplificar todo tipo de preconceito que o ser humano tem. Com isso, percebemos que tal sujeito discursivo, ao assumir uma posição sujeito, também se inscreve em uma Formação Ideológica que privilegia o preconceito enquanto uma prática recorrente na sociedade, o que, por sua vez, produz os efeitos de sentido pretendidos pelo sujeito discursivo.

Por último, verificamos que o emprego da expressão “nem tudo é o que parece” remete à heterogeneidade constitutiva do sujeito, já que o sujeito discursivo ou enunciador é atravessado por vozes sociais que o constituem. Para tanto, partimos da análise discursiva de que ocorre, no excerto “O preconceito começa quando **você** analisa algo ou alguém sem antes conhecê-lo melhor”, a não-coincidência interlocutiva, postulada por Authier-Revuz (1998), quando o *tu* vem sendo explicitado, cujo enunciado faz menção ao “Pré-conceito” explicitado no título, o que pode ser entendido como o *não-um* (sujeito clivado) que o sujeito discursivo permitiu que funcionasse aqui.

Podemos perceber ainda, no trecho “O preconceito não **nos** deixa crescer como ser humano, **nos** faz excluir do **nosso** meio tudo aquilo que não agrada os **nostros** olhos”, a não-coincidência do discurso consigo mesmo, a qual preconiza – segundo Authier-Revuz (1998) – a ideia de preconceito, por meio do esquecimento número dois de Michel Pêcheux (momento em que o sujeito tem a ilusão de controlar o seu dizer). Ainda, levando em consideração os pressupostos de Authier-Revuz (1998), identificamos a conotação autonímica, cujo enunciado remete a uma função metalinguística concernente ao campo do discurso relatado, doravante DR, a partir do seguinte trecho: “A própria palavra ‘Preconceito’ já fala por se mesma”.

Com relação às marcas discursivas de autoria, observamo-las a partir dos advérbios, pronomes e verbos flexionados na primeira pessoa do discurso, os quais são apresentados enquanto signos por Foucault (2006). Tais signos são os seguintes: “nunca”, “quando”, “antes”, “você”, “nos”, “nosso”, “devemos” e “sejamos”. Com isso, podemos perceber que existem, aqui, marcas implícitas e explícitas marcadas pelo dizer do aluno no decorrer de sua produção escrita, à medida que os efeitos de sentido pretendidos revelam um sujeito discursivo autor daquilo que escreve. Contudo, convém realçarmos que tal produtor de texto, embora assuma uma posição sujeito e certa autoria, ainda é marcado por aquilo que a instituição de ensino, assim como a sociedade, tenta controlar: o sentido; o que pode ser evidenciado pelo modo com que a proposta de redação é articulada, induzindo o leitor a endossar o tema da proposta de redação.

Redação 2

*Preconceito... **ele está no meio de NÓS!***

*Muitos negros conseguiram crescer e se mostrarem nas suas vidas, como **Thaís Araújo**, **Ronaldinho gaúcho**, **Lásaro Ramos**, **Oprah Winfrey**, **Barack Obama**, etc. Como eles outros negros se formaram em direito, medicina, enfermagem, odontologia entre outros.*

***Pensamos que o preconceito já está extinto**, que não existe mais racismo no mundo, mas **essa** não é a realidade. **Ele** está em cada lugar que vamos, principalmente no coração das pessoas.*

***Quando um mendigo negro chega até você para te pedir ajuda**, já pensamos que é um ladrão querendo nos roubar, se um negro de classe média baixa, senta ao lado de uma pessoa no ônibus, a mesma já olha de lado, com cuidado com suas coisas, ficando alerta o tempo todo.*

*Por mais que os negros já conseguiram seu espaço no mundo, **ainda** existe pessoas brancas e/ou pardas que se acham superiores e enquanto as pessoas continuarem com esse pensamento, o mundo **não** irá evoluir, **apenas** artificialmente.*

***Devemos** respeitar os negros e tratá-los com direitos iguais, pois da mesma forma que não **queremos** ser discriminados não **podemos** discriminar.*

Nesta redação, podemos entender que o sujeito discursivo aqui em relevo perpassa o campo das heterogeneidades, ora se posicionando no campo da não-coincidência do discurso consigo mesmo, ora no da não-coincidência interlocutiva. No primeiro campo, é possível destacarmos os seguintes enunciados: “**Pensamos** que o preconceito já está extinto” e “**pensamos** que é um ladrão querendo **nos** roubar”, enquanto que, no segundo, temos como exemplo o trecho: “Quando um mendigo negro chega até **você** para **te** pedir ajuda”, à medida que o *tu* está sendo convocado declaradamente. Ainda verificamos algumas indicações dêiticas que fazem referência ao campo do discurso relatado – DR –, que são os seguintes elementos: *essa* (pronome demonstrativo) e *Ele* (pronome pessoal). Logo no título, tem-se a expressão: “Ele está no meio de NÓS!”, cujo ato de enunciação, além de remeter a uma forma estrita do DR, tendo como dêitico o pronome pessoal *Ele*, está relacionado a uma “forma puramente interpretativa” do DR, fazendo alusão a algo já-dito em outro acontecimento. Além disso, podemos observar que, logo no primeiro parágrafo dessa redação, aparece a heterogeneidade mostrada proposta por Authier-Revuz (1998), quando o sujeito discursivo, ao citar exemplos de pessoas negras que ascenderam socialmente, destaca as mesmas celebridades apresentadas nos textos base da proposta de redação, como Thaís Araújo, Oprah Winfrey e Barack Obama.

Assim sendo, ainda convém reiterar que a não-coincidência do discurso consigo mesmo é apresentada na conclusão desse texto, uma vez que esse sujeito discursivo, além de ser marcado pelo inconsciente, é constituído pelo Outro arrolado por Lacan, nas palavras de Authier-Revuz (1998). Quanto às marcas de autoria, destacamo-las enquanto marcas de subjetividade nos seguintes vocábulos: “Quando”, “até”, “já”, “ainda”, “apenas”, “não”, “Ele”, “essa”, “te”, “nos”, “você”, “pensamos”, “vamos”, “devemos”, “queremos” e “podemos”. Em se tratando dos vocábulos aqui empreendidos como marcas discursivas de autoria no decorrer dessa redação, verificamos que o aluno autor tenta ser responsável por aquilo que diz, entretanto, veicula uma informação do senso comum e reitera os exemplos mencionados na proposta de redação como forma de garantir os efeitos de sentido esperados, seja pela escola, seja pelo professor ou até mesmo pela sociedade, os quais tentam, constantemente, homogeneizar a escrita do aluno, de modo a impedir-lhe a constituir-se enquanto autor daquilo que redige, não lhe permitindo assumir uma posição consciente no universo discursivo, neste caso, o texto.

Redação 3

“Preconceito Racial no Brasil”

A lei Áurea proclamada em 1808 decretou a liberdade de milhões de escravos negros. Entretanto, o negro que deveria ser aceito na sociedade enfrentou o preconceito racial da maioria da população, que enxergava-o como uma classe inferior à branca.

É comum perceber no ambiente de trabalho, nas ruas, nas escolas e nas faculdades o preconceito. O trabalhador pode ter uma boa qualificação, mas, só por ser negro é tratado com desigualdade pelas pessoas, não é reconhecido, é visto como inferior. Nas escolas e faculdades os negros têm que enfrentar os apelidos maldosos como: negrinho, azulão, que acaba os constringendo. Muitos relacionamentos entre negros e brancos são criticados e vistos como impossíveis, mostrando que a sociedade julga as pessoas muito mais pela cor do que pelo caráter.

Infelizmente o preconceito racial está longe de chegar ao fim. Para que essa realidade mude é preciso da conscientização de todos. Primeiramente é preciso reconhecer que o negro é um cidadão comum, possui direitos e deveres e principalmente deve ser tratado igualmente, com respeito e justiça. Só assim construiremos uma sociedade mais justa, livre de preconceitos.

Inicialmente, podemos entender que o produtor deste texto, ao abordar que “A lei Áurea proclamada em 1808 decretou a liberdade de milhões de escravos negros”, remete a uma memória discursiva para, posteriormente, refutá-la no decorrer do seu texto, demonstrando que, embora os negros sejam livres constitucionalmente, não o são perante a sociedade, tendo em vista que, pelo senso comum, a “maioria da população, que enxergava-o como uma classe inferior à branca”. Com relação ao segundo parágrafo, percebemos um sujeito discursivo marcado pela heterogeneidade mostrada, quando emprega o segundo excerto: “É comum perceber no ambiente de trabalho, nas ruas, nas escolas e nas faculdades o preconceito”, reportando ao último texto base da proposta de redação, cujo depoimento é de uma mulher negra confirmando que, na faculdade onde faz o curso de Direito, os profissionais do ensino olham-na diferente dos outros; por isso, o preconceito é tão visível.

Em seguida, é possível perceber o discurso social presente na voz do sujeito discursivo, como, por exemplo, o fato de o negro ser inferior ao branco e estar sujeito a uma série de apelidos que denigrem a sua própria imagem. Além disso, convém realçarmos que o produtor do texto escreve de acordo com as crenças do senso comum e/ou da sociedade, pois reitera que “Muitos relacionamentos entre negros e brancos são criticados e vistos como impossíveis, mostrando que a sociedade julga as pessoas muito mais pela cor do que pelo caráter”. Aqui, observamos que o produtor do texto, além de “obedecer” às regras impostas ora pela sociedade, ora pela escola, segue propriamente a estrutura de uma dissertação.

Contudo, ainda percebemos que, embora o produtor do texto tenha tentado não empregar, no decorrer de sua escrita, a primeira pessoa, há marcas de subjetividade no último parágrafo, como o advérbio “infelizmente”, o verbo “construiremos” e a expressão “é preciso reconhecer”, cuja marca do dizer caracteriza o modo de dizer do sujeito discursivo, denotando – assim –, mesmo que de modo bem sutil, a função-autor postulada por Foucault (2006).

Logo, depreendemos que as marcas implícitas e explícitas evidenciadas no dizer do aluno denotam um produtor de linguagem que tenta assumir a sua identidade como autor daquilo que escreve, uma vez que tenta convencer o seu leitor da possibilidade do fim do preconceito racial a partir de um processo de conscientização. Todavia, esse texto ainda é marcado pela voz dos textos apresentados pela proposta de redação, assim como pelo discurso social. Nesse viés, é possível considerarmos que a voz do protagonista do texto, neste caso, o aluno que tenta constituir-se como autor, por vezes, é silenciada pelas múltiplas vozes externas que ecoam em seu discurso, e que, conseqüentemente, sobrepõem à sua voz enquanto aluno autor. Com isso, podemos observar que o processo de autoria vai sendo interrompido, na medida em que não se institui um sujeito discursivo clivado e heterogêneo, o qual permanece com a ilusão de ser UM na linguagem.

Redação 4

O preconceito ainda não chega ao fim

O preconceito racial não está chegando ao fim, pode-se dizer que diminuiu o racismo, mas não chegou ao fim, porque ainda têm muitos casos.

Para muitos a cor significa tudo, por algumas pessoas serem negros, para os outros a imagem daquela pessoa é ruim, sem almenos conhecê-la, julgam-o simplismente pela cor. Os negros ao passarem em algum lugar, muitos já olham diferente, com um olhar de crítica e cheio de preconceito, percebe-se claramente que olham dessa maneira pela cor. A maioria da sociedade fingem não ter preconceito, mas na realidade são preconceituosos até a “alma”. Hoje em dia os negros estão cada vez mais conquistando um lugar na sociedade, existe um dia dedicado á eles, surgiu as cotas na universidades, e estão crescendo cada vez mais, muitos estão crescendo na vida, e si tornando peças importantes na sociedade e na nação.

Esse preconceito diminuiu bastante, mas ainda muitos o cometem, mas que não deixa de existir, e esse preconceito racial ainda não chegou ao fim.

Nesta redação, o produtor de linguagem direciona a sua escrita conforme os princípios estruturais de um texto dissertativo: três parágrafos, introdução, desenvolvimento e conclusão, sendo marcado pela terceira pessoa do discurso (percebe-se). Inicialmente, é possível destacarmos que, logo no título “O preconceito ainda não chega ao fim”, o produtor

do texto responde à pergunta da proposta de redação: “o preconceito racial está chegando ao fim?” Assim, no segundo parágrafo, podemos inferir que o excerto “Os negros ao passarem em algum lugar, muitos já olham diferente” diz respeito ao último texto base - “Outra história brasileira” - da proposta de redação, constituindo-se como uma heterogeneidade constitutiva.

Em seguida, o sujeito discursivo, ao destacar que “A maioria da sociedade fingem não ter preconceito”, retoma, por meio de uma marca implícita, os exemplos apresentados pela proposta de redação, além de evidenciar o discurso relatado (DR), lembrando algo já-dito em outro acontecimento, tendo o caráter de “formas puramente interpretativas”. Além disso, o produtor do texto, ao utilizar o vocábulo *alma* estaria, por sua vez, revelando uma heterogeneidade mostrada, à medida que tal palavra faz parte de uma Formação Discursiva, doravante FD, enfatizando um grupo de pessoas que são bastante preconceituosas.

Dando prosseguimento à análise, verificamos que é recorrente a heterogeneidade mostrada no decorrer desse parágrafo, visto que, ao empregar “existe um dia dedicado à eles”, o sujeito discursivo funciona como *não-um* (heterogeneidade mostrada), já que esse trecho remete ao dia da Consciência Negra, explicitado na proposta de redação. Novamente, com o excerto “muitos estão crescendo na vida, e si tornando peças importantes na sociedade e na nação”, o produtor do texto faz alusão a todos os textos base da proposta de redação.

No último parágrafo, tem-se o fragmento “mas ainda muitos o cometem” designando uma modalização autonímica, e “esse preconceito racial ainda não chegou ao fim” corroborando ao que foi declarado no início, bem como a pergunta da proposta de redação, seguindo a estrutura de um texto dissertativo. Logo, depreendemos que o produtor do texto tentou não deixar as marcas de sua subjetividade, ou seja, o seu ponto de vista em seu próprio texto, talvez pelo fato de ter supervalorizado os preceitos da instituição de ensino e a imposição estrutural de uma dissertação (não poder utilizar a primeira pessoa do discurso). Por isso, tal sujeito discursivo foi tão marcado pelas crenças da proposta de redação. Logo, mesmo que tal texto seja marcado pelas regras disciplinares da exterioridade, podemos identificar, a partir de alguns vocábulos, marcas implícitas de autoria; são elas: “não”, “já”, “até”, “ainda”, “hoje” e “bastante”, as quais evidenciam que o produtor de linguagem obedeceu severamente aos postulados da proposta de redação, assim como aos princípios de um texto dissertativo, cujo aluno teve a sua escrita e os sentidos que dela se preconizariam controlados por uma norma disciplinar, tanto da dissertação quanto dos efeitos de sentido esperados e talvez permitidos pelas instituições que tentam conter os sentidos.

Redação 5

Preconceito racial: pode não ter jeito mas sonhamos

Conceito de inferioridade criado pelos europeus, o preconceito racial foi uma forma de menosprezar uma raça que para a ciência foi o começo da civilização, de cultura e luta louvável.

Desde que o mundo é mundo existe racismo. Os negros são excluídos da boa educação, saúde e segurança ou seja de uma vida digna. Os mesmos sofrem discriminação pela sua cor de pele como se a cor indicasse o caráter, a dignidade e a ética.

Depois de tantos anos de injustiça será que o preconceito pode acabar?

O preconceito está impregnado na alma do ser humano. É algo que mesmo indiretamente é passada de geração em geração. Mas mesmo assim devemos acreditar que o preconceito poderá acabar, pois assim não teríamos motivos para lutar por um mundo melhor.

Ao observarmos o título desta redação, identificamos uma modalização autonímica na expressão “Preconceito racial: pode não ter jeito mas sonhamos”, cuja marca do sujeito dada ao enunciado também representa uma marca de subjetividade. No primeiro parágrafo, identificamos, além da modalização autonímica, no excerto “conceito de inferioridade criado pelos europeus”, a modalização autonímica em discurso segundo, no fragmento “o preconceito racial foi uma forma de menosprezar uma raça que **para a ciência** foi o começo da civilização”, sendo modalizado por fazer referência a outro discurso, neste caso, o da ciência; logo, todo o fragmento caracteriza-se enquanto segundo, dependendo do outro discurso, que é o da ciência.

Nesse sentido, além de identificarmos o discurso científico presente nesse texto, observamos também o discurso social no segundo parágrafo, a partir do enunciado “Desde que o mundo é mundo existe racismo”, o qual pode ser caracterizado como um discurso do senso comum, a fim de explicar que o racismo é algo que existe entre os seres humanos há muito tempo. Em seguida, este parágrafo apresenta os dêiticos “os mesmos”, enquanto que o terceiro demonstra o seguinte trecho “Depois de tantos anos de injustiça será que o preconceito pode acabar?”. Esta é uma interrogativa retórica, pois retoma todo o assunto demonstrado até então, assim como o título.

Já o último parágrafo inicia-se com o seguinte discurso social: “O preconceito está impregnado na alma do ser humano” e “é passado de geração em geração”, reportando novamente ao caráter recorrente de o preconceito racial ser algo tão constante na vida das pessoas (senso comum). Dando prosseguimento, verificamos, por meio do enunciado “mas mesmo assim **devemos** acreditar”, o bem dizer (a não-coincidência no dizer), caracterizando o

modo de dizer arrolado por Authier-Revuz (1998), e, ainda, uma marca de subjetividade no verbo *devemos*, o que pode evidenciar uma marca de autoria, um sujeito discursivo tentando escapar dos efeitos de sentido pretendidos e/ou esperados pela escola. Ainda no último parágrafo, a partir do enunciado “não **teríamos** motivos para lutar por um mundo melhor”, percebemos a não-coincidência do discurso consigo mesmo, na qual o sujeito discursivo é atravessado pelo esquecimento número dois de Pêcheux, tendo a ilusão de controlar o que diz. Como é um sujeito descentrado, clivado, marcado pelo campo da heterogeneidade, tem-se, no verbo *teríamos*, também uma marca de subjetividade.

Levando-se em consideração o emprego dos verbos *sonhamos*, *devemos* e *teríamos*, todos flexionados na primeira pessoa do discurso, podemos inferir que o produtor do texto, aqui em análise, tentou deixar algumas marcas explícitas de autoria, ainda que de maneira bem suave, já que tais vocábulos aparecem, inicialmente, no título, e depois, no último parágrafo, a fim de reafirmar o que foi dito no decorrer de sua produção escrita, bem como corroborar os pressupostos da proposta de redação. Embora esse aluno tente constituir-se como autor ao lançar para o seu interlocutor a crença e a possibilidade de o preconceito racial chegar ao fim, evidenciando uma posição crítica, procura refutar um pouco aos postulados da proposta de redação; entretanto, não deixa de seguir os preceitos de uma conclusão de um texto dissertativo.

Como foi possível perceber, é recorrente, nas redações aqui selecionadas para análise, a heterogeneidade constitutiva e mostrada, bem como as marcas discursivas implícitas e explícitas de autoria. Por conseguinte, é notório que, no decorrer das produções escritas, os alunos expressam muito mais o ponto de vista dominante – da escola e da sociedade – do que propriamente a sua voz, pois, na maioria das vezes, ao tecer alguma crítica, o faz de modo bem sutil; o que demonstra estar consciente de que, ao empregar a linguagem, deve levar em consideração o contexto no qual está inserido, neste caso, a escola, a sala de aula, a sociedade e até outras instituições que controlam os sentidos e determinam o que pode e deve ser dito, dependendo de quem diz, o que diz e para quem diz. Por isso, tal aluno denota estar consciente das consequências que sofrerá caso não obedeça aos postulados estruturais de um texto dissertativo e até mesmo às regras disciplinares do ambiente escolar. Contudo, é válido reiterarmos que, ainda assim, podemos verificar em todas as produções escritas marcas discursivas de autoria implícitas e explícitas, mesmo que sutilmente, bem como críticas veladas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as redações que compõem o *corpus* desta pesquisa, pudemos perceber que é recorrente nos textos a heterogeneidade constitutiva, ora representada no dizer do aluno, pela não-coincidência interlocutiva, ora representada pela não-coincidência do discurso consigo mesmo, apontadas por Authier-Revuz (1998). A partir disso, observamos que os discursos que ecoam e/ou perpassam o campo discursivo das redações são aqueles postulados pela proposta de redação, assim como pelo senso comum e pelas instituições de ensino, os quais acabam propagando discursos que, por sua vez, tendem a ser seguidos devido à força que têm perante a sociedade.

Quando propusemos a distinção entre a redação e a produção textual com o propósito de fazer uma análise discursiva acerca das marcas de autoria, pretendíamos demonstrar que ambas (a redação e a produção textual) são trabalhadas de modo diferente pelo professor de língua materna, pois, enquanto a primeira é feita pelo aluno, para a escola e para o professor, a segunda é realizada na escola, com vistas a produzir efeitos de sentido, ou seja, fazendo com que os textos – assim como as informações que por ele serão veiculadas – circulem no âmbito da escola.

Com este estudo, vimos que as marcas discursivas de autoria presentes nas redações apresentam-se enquanto marcas implícitas e explícitas pelo dizer do aluno, à medida que este se assume como autor – na perspectiva de Foucault (2006) –, a partir dos signos: advérbios, pronomes e verbos. Além disso, tal aluno, embora construa o seu texto a partir de outros discursos, demonstra que consegue agrupar os discursos sociais, históricos e ideológicos, os quais circulam no universo discursivo, e construir o seu próprio discurso, ainda que de modo, por vezes, bem sutil, pois acaba redigindo a partir de uma estrutura de um texto dissertativo que lhe foi imposta.

Nesse viés, ao hipotetizarmos que os alunos, ao redigirem, estão mais preocupados em preencher os espaços da folha de redação do que propriamente produzir um texto com marcas de autoria (responsabilidade pelo dizer) explícitas, verificamos que, na maioria das redações analisadas, ocorrem marcas implícitas e explícitas pelo dizer, enquanto que, em outras, ora ocorrem marcas implícitas, ora ocorrem marcas explícitas. Desse modo, as nossas considerações podem confirmar o que teóricos como Authier-Revuz (1998), Foucault (2006) e Orlandi (2001) preconizaram acerca do sujeito discursivo enquanto um ser

descentrado, afetado pelo dizer e constituído por heterogeneidades que denotam a sua incompletude. Logo, pudemos compreender que a voz do autor está presente na redação, ainda que de modo bem sutil, pois observamos que os textos estão marcados bem mais pelas informações contidas na proposta de redação do que, própria e estritamente, pela voz do aluno enquanto sujeito-autor a constituir-se como locutor do seu discurso.

Portanto, convém realçarmos que o sujeito aqui em análise nas redações é um ser heterogêneo e clivado, que tem a ilusão de ser fonte e origem de seu dizer, bem como a ilusão de controlar os sentidos do que diz – esquecimentos de números um e dois de Michel Pêcheux –, e não é um sujeito homogêneo, como a escola, assim como a sociedade tenta construir através das suas normas e discursos já cristalizados. Com isso, esperamos que esta análise das redações escolares possa contribuir para se repensar a prática educativa dos profissionais de Língua Portuguesa, principalmente quanto ao modo de corrigirem os textos dos alunos.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

_____. “Heterogeneidade(s) enunciativa (s)”. Trad. de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In: ORLANDI, Eni Puccinelli e GERALDI, João Wanderley (Orgs.). **Cadernos de Estudos Linguísticos** O Discurso e suas análises. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, n. 19, p.25-42.

BRITO, Luiz Percival Leme Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de ...[et al.]. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 7. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2004.

CAPPONI, Maria Graciléia. **A escrita na escola**: apre(e)endendo as regras do jogo. Dissertação (Mestrado em Linguística). Campinas, SP: UNICAMP, 2000.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS, 2001.

_____, Maria Cristina Leandro. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni Pulccinelli. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998, p. 201-208.

FOUCAULT, Michel. O que é um Autor? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 264 -298.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de ...[et al.]. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. João Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de ...[et al.]. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GURGEL, Maria Cristina Lírio. Marcas de alteridade no discurso pedagógico. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (org.). **Texto e discurso: mídia, literatura e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ORLANDI, Eni Pulccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____, Eni Pulccinelli. III Dispositivo de análise. In: **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____, Eni Pulccinelli. Nem escritor, nem sujeito, apenas autor. In: **Discurso e leitura**. 6. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

_____, Eni Pulccinelli. O discurso pedagógico: a circularidade. In: **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____, Eni Pulccinelli. Para quem é o discurso pedagógico. In: **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.