



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de
Educação

Martins, Noilma Alves; Pacífico, Soraya Maria Romano
Criatividade, Autoria e Argumentação na Escola: subjetividade em discurso
Educação & Realidade, vol. 45, núm. 1, e91070, 2020
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-623691070

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317265191005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

SEÇÃO TEMÁTICA:
EXPRESSÕES DE ARTE
E SUBJETIVIDADES
CONTEMPORÂNEAS



Criatividade, Autoria e Argumentação na Escola: subjetividade em discurso

Noilma Alves Martins¹
Soraya Maria Romano Pacífico¹

¹Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto/SP – Brasil

RESUMO – Criatividade, Autoria e Argumentação na Escola: subjetividade em discurso. O objetivo da pesquisa foi investigar os sentidos que alunos do 5º ano de uma escola pública de Ribeirão Preto – SP, dão à linguagem escrita – à produção textual que possibilita a polissemia, criatividade e autoria. Foram realizadas rodas de conversa com os alunos para conhecimento de suas relações com a produção textual escrita e com a escola. A Análise de Discurso pecheuxiana norteou a análise por meio de conceitos como subjetividade, discurso, ideologia, memória discursiva e autoria. Os resultados apontam que os discursos produzidos pelos alunos sobre a escrita, muitas vezes, apoiam-se nos discursos dominantes que circulam na sociedade; quando se apoiam em suas próprias subjetividades, aproximam-se mais da polissemia e da criatividade.

Palavras-chave: **Discurso. Escrita. Criatividade. Subjetividade.**

ABSTRACT – Creativity, Authorship and Argumentation at School: subjectivity in discourse. The research objective was to investigate the meanings that 5th grade students from a public school in Ribeirão Preto, state of São Paulo, give to the textual production that enables polysemy, creativity and authorship. Conversation circles were held with the students to know their relationships with written textual production and with the school. Pêcheux's Discourse Analysis guided the data analysis through concepts such as subjectivity, discourse, ideology, discursive memory and authorship. The results point out that the discourses produced by the students about writing often rely on dominant social discourses; when they rely on their own subjectivities, they become closer to polysemy and creativity.

Keywords: **Discourse. Writing. Creativity. Subjectivity.**

Sujeito, Discurso e Escola

*Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
'Navegar é preciso; viver não é preciso'.
Quero para mim o espírito [d]esta frase,
transformada a forma para a casar como eu sou:
Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.
Só quero torná-la grande,
ainda que para isso tenha de ser o meu corpo
e a (minha alma) a lenha desse fogo.*
(Navegar é preciso – Fernando Pessoa, 2017, p. 23)

O que é ser autor? Como se dá e em que se ampara o processo de argumentação ao qual o sujeito recorre para sustentar um dizer, seja ele escrito ou oral? Como, no contexto escolar, é possível garantir que os sujeitos-alunos¹ tenham acesso a um arquivo que lhes possibilite argumentar para além do que já é legitimado como conteúdo escolar, conseguindo exercer a autoria? Por exemplo, se uma atividade é proposta a um sujeito-aluno, pedindo que ele disserte sobre determinado assunto, é necessário, antes de mais nada, considerar a qual arquivo ele teve acesso para sustentar a argumentação. Não se pode ter expectativa de que o sujeito-aluno argumete o que o sujeito-professor espera que ele consiga se o acesso ao arquivo não foi suficiente para isso. Além disso, a partir da Análise de Discurso pecheuxiana (AD), entendemos que os sentidos sempre podem ser outros, assim, o que, muitas vezes, o sujeito-professor espera não será aquilo que o sujeito-aluno produzirá. Outra questão: o que é considerado criativo no contexto sócio-histórico-ideológico em que vivemos e como isso repercute na instituição escolar e nas produções textuais e orais dos sujeitos-alunos? Todas essas questões, e várias outras, fazem parte de uma gama de preocupações que engendram o processo pedagógico. Nossa proposta é discutir sobre elas a partir da compreensão que a AD tem acerca de língua e discurso.

A Análise de Discurso foi pensada e fundada pelo filósofo francês Michel Pêcheux. Desde meados dos anos 60, do século XX, o autor já pensava em um dispositivo capaz de funcionar como método de experimentação das ideologias que circundam o social. Pêcheux foi influenciado, nesse sentido, pela releitura althusseriana da teoria materialista-histórica e ideológica marxista. No final dos anos 60, aconteceu, então, o nascimento da AD, mais especificamente em 1969, com Análise Automática do Discurso. O autor criou um dispositivo teórico-metodológico para uso das ciências sociais, pois na visão dele era necessária uma alternativa, por exemplo, à Análise de Conteúdo, que tem uma visão transparente da linguagem e busca, portanto, uma verdade única. A AD pressupõe que não se pode chegar a um sentido único e que o objeto de uma análise nunca será entender o que o sujeito quis dizer, pois a linguagem não é transparente; logo, para essa teoria, o objeto de estudo do analista é o discurso em sua materialidade linguística (Narzetti, 2008).

Pêcheux, ao elaborar a teoria do discurso, que tem a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise como eixos de articulação e in-

tersecção, desafia as outras que existiam na época, pois a AD considera o domínio semântico da linguagem para chegar ao discurso, questiona e duvida da evidência dos sentidos ao dizer que o discurso é atravessado pela história e por manifestações ideológicas e inconscientes. O sujeito da AD, que coloca os discursos em funcionamento, não é uma unidade, não é completo. É o sujeito do inconsciente, descentrado e atravessado pela linguagem. Assim, a AD é constituída pela Linguística, por uma teoria geral das ideologias de natureza materialista-histórica e pela teoria do discurso; todas elas atravessadas por uma teoria do sujeito e da subjetividade advindas da psicanálise (Orlandi, 2009; Pêcheux, 2014a).

O desafio deste campo de conhecimento é compreender o funcionamento dos processos discursivos, como as formações discursivas (FDs) se formam e acontecem. Sendo o discurso o efeito de sentidos entre interlocutores (Pêcheux, 2014a), o trabalho do analista também se desvela sobre o sujeito. Língua, história e sujeito são os pilares do discurso, sendo este último o material simbólico que possibilita a compreensão dos mecanismos de produção de sentidos: o discurso “[...] é confronto do simbólico com a ideologia” (Brasil, 2011, p. 176). Para tanto, contamos com alguns conceitos muito importantes, como interdiscurso, formação discursiva e ideologia.

O interdiscurso diz respeito a uma memória discursiva, não a memória no sentido psicológico de retenção de lembranças, mas como materialidade. Nas palavras de Pêcheux (1999):

[...] memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (Pêcheux, 1999, p. 52).

O interdiscurso (já-lá), bem como a memória discursiva, entendidos como tudo que já foi dito antes sobre determinada questão, afetam o modo como os sujeitos produzem seus discursos, pois dizem respeito ao que está disponível, ao pré-construído. O retorno ao já-lá torna possível que os sujeitos construam seus discursos, seja em um movimento de ruptura com, ou de manutenção dos sentidos historicamente produzidos, processo esse que se dá no encontro do interdiscurso no intra-discurso. Isso significa dizer que a forma como os sujeitos-alunos argumentam, em dada situação, é influenciada pelo que já foi dito há muito tempo, por sujeitos diferentes, em condições de produção diversas, e que esse dizer histórico se encontra com o presente em suas respectivas condições de produção, podendo ou não produzir algum sentido novo, que se encontra(va) na ordem do silêncio. O sujeito enuncia a depender da formação discursiva (FD) a qual se filia, em sua posição-sujeito dada (no caso, sujeito-aluno), para chegar ao entendimento de que a interpretação que faz está de acordo com o que pensa estar correto. Isso é

possível porque o sujeito privilegia certos sentidos em detrimento de outros, ‘esquecendo-se’ de que sua interpretação ou seu dizer não são os únicos possíveis. O sujeito tem a ilusão de ser a origem do dizer².

As FDs marcam o que pode e deve ser dito sobre determinada questão, em determinado contexto sócio-histórico-ideológico, levando em consideração a posição discursiva que o sujeito ocupa. Quando o sujeito se identifica com uma FD e discursiviza a partir dela, podemos dizer que os sentidos das palavras e expressões advêm dessa FD (Pêcheux, 2014a). Assim, se o sujeito, na posição discursiva de aluno, argumenta positivamente ou negativamente sobre a aprendizagem da produção textual escrita, ele o faz a partir de uma formação discursiva dada, que, por sua vez, é constituída pela materialidade linguística de uma formação ideológica que circula no meio social.

A ideologia está intrinsecamente relacionada com os sentidos, seja na circulação ou na interdição destes, sempre lembrando que o discurso é o efeito de sentidos produzido pelos interlocutores (Pêcheux, 2014a). Isso implica dizer que não escolhemos, conscientemente, o que dizer em determinada situação ou contexto, pois o sujeito falante é afetado pelo interdiscurso (já-lá), que são os sentidos construídos historicamente. O sujeito pode (ou não) dar continuidade aos sentidos dominantes, a depender das formações discursivas às quais suas posições discursivas se filiam e que, antes de tudo, estão ligadas às formações ideológicas. Assim,

A ideologia, aqui, não se define como conjunto de representações, nem muito menos como ocultação da realidade. Ela é uma prática significativa. Necessidade da interpretação, a ideologia não é consciente: ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique. O sujeito, por sua vez, é lugar historicamente (interdiscurso) constituído de significação (Orlandi, 2001, p. 48).

Podemos inferir que, para a AD, a ideologia é vista como uma prática significativa. O sujeito, como o concebemos, está em um constante processo de significação, de interpretação e de formulação de sentidos. Quando ele interpreta, estando sempre inscrito em determinada conjuntura histórica e social, sabemos que ele o faz afetado pelo funcionamento da ideologia, que sustenta a necessidade de interpretar e cria o efeito de evidência do sentido. Na relação do sujeito com a língua e com o histórico, a ideologia se faz presente; esta é intrínseca à língua, visto que se materializa nela (Orlandi, 1983). Além disso, segundo Pêcheux (2014b), “[...] a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados” (p. 81, grifos do autor). Sendo ela a base comum, cabe dizer que o discurso é produzido a partir da posição social de determinado sujeito em determinado contexto, sendo possível que as mesmas palavras produzam sentidos diferenciados a depender da posição social em que o sujeito se inscreve, pois estão em jogo ideologias e formações discursivas que podem divergir. Ainda segundo Pêcheux (2014b), “[...] a ideologia não se reproduz sobre a forma geral

de um *Zeitgeist* (isto é, o espírito do tempo, a ‘mentalidade’ da época, os ‘costumes de pensamento’ etc.) que se imporia de maneira igual e homogênea à ‘sociedade’” (p. 130). Logo, “[...] a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (Orlandi, 2009, p. 46). Como dito anteriormente, a ideologia é constituinte do sujeito, que é interpelado por ela. Por exemplo, se os enunciados que circulam sobre a escrita dão-lhe poder, como afirma Pereira (2011), o sujeito é interpelado por essa ideologia, sem se dar conta, sem saber o que o constitui.

A partir disso, podemos dizer que, quando o sujeito argumenta a favor ou contra uma questão específica, essa tomada de posição está relacionada também às formações discursivas com as quais o sujeito se identifica, estas advindas da ideologia que o interpela em sujeito, já que:

[...] a *espécie* discursiva pertence, assim pensamos, ao gênero ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas de que acabamos de falar ‘comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura’ (Pêcheux; Fuchs, 2014, p. 164, grifos dos autores).

Ou seja, como já apontamos, as formações discursivas não são homogêneas, por isso, mais de uma FD pode derivar de uma única Formação Ideológica (FI), e os sujeitos podem se identificar com uma ou mais dessas FDs, transitando entre elas, pois há um ranger entre elas que, em um mínimo movimento, pode provocar uma mudança de sentidos. Assim, compreendemos que se os sentidos se dão na argumentação e na possibilidade de sustentar um dizer a partir de uma posição discursiva dada (sujeito-aluno, sujeito-professor etc.), também funcionam, no discurso e no efeito de argumentação que ele constrói, as formações imaginárias (Piris, 2016).

De acordo com Pêcheux (2014a) “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (p. 82, grifos do autor). Os locutores, então, antecipam “Quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para que eu lhe fale assim? Quem sou eu para que ele me fale assim? Quem é ele para que me fale assim?” (p. 82). Isso implica dizer, por exemplo, que em sala de aula o sujeito-aluno antecipa, pelas formações imaginárias, o que pode e deve ser dito ao sujeito-professor sobre determinado assunto. Se o sujeito-professor pede a interpretação de um texto de acordo com o conteúdo que foi discutido em sala de aula, o sujeito-aluno é impelido a interpretar *do jeito que o professor quer* ou de acordo com o que as condições de produção permitem, pois no imaginário social o professor é aquele que detém o poder em sala de aula e

as questões devem ser respondidas de acordo com o que se imagina que é permitido dizer ao mestre.

Partindo dessas questões, compreendemos que argumentação e autoria se encontram no processo de materialidade linguística do discurso, ambas atravessadas pelas noções de paráfrase e polissemia e, também, o que entendemos por criatividade.

Posição Discursiva de Autor

Em AD o autor não é simplesmente aquele que escreve o texto, ele é aquele que agrupa o discurso, dando unidade e origem às suas significações. A autoria é uma função discursivo-enunciativa. Exercer a função de autor requer que o sujeito assuma responsabilidade pelo que enuncia, assumindo-se como produtor de linguagem. O discurso do sujeito-autor sempre é afetado pela exterioridade, isto é, pela história, pela ideologia, pelas relações de poder; portanto, está assujeitado às diversas regras institucionais. Segundo Orlandi (2008), na instituição escolar contemporânea falta compreender como o aluno assume sua função de autor, pois assumi-la requer uma consciência da inserção do sujeito na cultura, na história e no meio social. Colocar-se como autor é, também, uma função social. Antes de assumir a autoria, o sujeito enuncia. Em um texto é possível que o enunciador se represente de diversas maneiras, é possível que ele apresente diversos pontos de vista de formas diferentes, mas no final quem dá coerência e unidade ao texto é o autor, pois ele é aquele que cria a ilusão de começo, meio e fim ao texto por meio da responsabilidade que assume pelo intradiscurso.

Ainda segundo Orlandi (2008), a escola é necessária para propiciar a transição do sujeito de enunciador para autor de forma que o aluno tenha controle sobre os mecanismos do processo discursivo (onde se constitui autor) e dos mecanismos dos processos textuais (onde fica marcada a autoria). Desta forma, o aluno passa pela ilusão necessária de ser a origem do seu dizer, podendo constituir-se como sujeito perpassado pela linguagem, abrindo espaço para a manifestação da subjetividade e para a construção de sentidos advinda da interpretação. Aqui, interpretar não quer dizer explicar o que um enunciado está dizendo, pois a linguagem é ambígua e opaca, produzindo sentidos vários a depender das inscrições sócio-histórico-ideológicas do sujeito. A AD concebe esse processo como sendo as condições de produção (CP), que dizem respeito aos aspectos sócio-histórico-ideológicos que envolvem o discurso e que determinam sua produção e a circulação de sentidos. As condições de produção vão além do que se define como contexto, pois dizem respeito a tudo que é exterior ao discurso, mas que interferem no modo como ele é produzido. Assim, as CP, indo além do contexto, também dizem respeito à ideologia, à memória discursiva, ao interdiscurso, ao arquivo e a tudo que circula no meio sócio-histórico-cultural (Fernandes, 2008; Pacífico, 2012).

Em meio ao processo discursivo é que funcionam os dois eixos constitutivos da linguagem, a saber, paráfrase e polissemia (Orlandi,

2008). Tomando como referência o contexto escolar, a paráphrase, na interpretação, configura-se na tomada de posição em que o sujeito-aluno reproduz e legitima os sentidos já produzidos ideologicamente pela instituição escolar; a polissemia, por sua vez, está relacionada à possibilidade do sujeito-aluno produzir sentidos que se diferenciam dos instaurados pela ideologia dominante. Por vezes, os sujeitos-alunos que não se submetem à paráphrase, valorizada pela escola, são vistos como os que fogem da norma, correndo o risco de serem taxados como fracassados. Pacífico (2012) propõe os conceitos de fôrma-leitor e função-leitor para referir-se àqueles que interpretam e significam nos moldes da ideologia dominante (parafrasticamente) e àqueles que conseguem compreender como certos sentidos são produzidos e não outros, respectivamente. Gostaríamos de acrescentar que, conforme Pêcheux (2014b) paráphrase e polissemia são formas que o discurso pode assumir, elas funcionam juntas, como um *continuum*. Não é possível argumentar, discursivizar apenas a partir da polissemia, afinal, o mecanismo que mais utilizamos é a paráphrase. Antes de mais nada, conseguir inscrever um dizer na polissemia está relacionado à possibilidade de criar algo novo, de romper com a paráphrase, mesmo que ela seja tão necessária à produção de dizeres, pois o repetível é o ponto de partida para a produção de sentidos.

Enfim, para que a escrita e a oralidade sejam prenhes de autoria é necessário que exista espaço para o aluno dialogar com sua história (não somente a pessoal), para criticar e questionar as respostas dadas pelo livro didático, para que emerge a singularidade que possa duvidar da ideologia que cria o efeito de evidência da escrita penosa e do *erro* como impossibilidade de aprendizagem. Se há identificação do sujeito com os sentidos que ele está produzindo existe a possibilidade da *escrita de si* (Coracini, 2014), que tem a ver com o modo como o sujeito produz sentidos, contando sua história e até mesmo, fazendo catarse. Além disso, é preciso não negar o acesso ao arquivo, que em AD é compreendido como “discurso documental, memória institucionalizada” (Orlandi, 2013, p. 12), que, por sua vez, relaciona-se com o interdiscurso.

Outra questão que cabe apontar, especialmente, pelo fato de que estamos discorrendo sobre autoria no contexto escolar, é a necessidade por coerência e coesão (unidade) dos textos, especificamente em textos escritos, para que o sujeito que os escreve seja considerado *autor*. Pfeiffer (1995) assevera que a ambiguidade na escrita dos sujeitos-alunos é vista como erro, como falha, algo a ser corrigido. Ao sujeito-aluno cabe apenas uma interpretação, apenas um sentido já dado e que deve ser encontrado, como se a lógica matemática e positivista coubesse em todas as esferas do conhecimento. Se do estudante é exigida essa posição de sujeito-jurídico, nega-se o estatuto da linguagem como opaca, como não transparente. Nega-se que a ambiguidade é constitutiva da linguagem, pois prende-se à ilusão de que o sujeito controla tudo que diz e que faz uso da língua como bem entender! Discursivamente, é necessário considerar que sempre existem outros sentidos possíveis, que existem falhas e deslizes e que o sujeito-aluno não está excluído disso. A resposta do livro didático não é a única possível, o que se pede no enunciado

de uma prova pode ser interpretado de inúmeras maneiras, o que o aluno escreve ou fala não está *errado* porque foge dos sentidos legitimados e institucionalizados. Para Pfeiffer (1995) é contraditória a ideia de pedir tanta coesão e coerência, na escola, mas impossibilitar a autoria:

Tudo nos leva a crer que as condições de produção, sob as quais os alunos trabalham, não permitem que estes ocupem o lugar do sujeito-autor tal como idealizado, apesar de lhes serem exigidas todas as qualidades e características que só a função autor pode dar ao texto (Pfeiffer, 1995, p. 52).

Ainda segundo a autora, isso acontece porque na escola, o sujeito, na posição de aluno, se vê enclausurado na tentativa de fazer seu texto *bom, suficiente* para cumprir com sua obrigação (de aluno) de satisfazer a proposta didática do professor. Ao ficarem presos a esse jogo, os alunos sentem dificuldade para assumir a autoria, já que a imposição das atividades escolares e as obrigações exigidas dos estudantes se sobressaem a despeito da singularidade necessária à assunção da autoria. Além disso, historicamente, a escrita é vista como algo catártico, como um instrumento de expressão de sentimentos, e isto implica a exposição de si mesmo, de identidade, o que torna a escrita tão difícil e inacessível a vários sujeitos, pois é como se eles estivessem em um confessionário, apaziguando seus pecados (Pfeiffer, 1995).

Desta forma, não fica difícil perceber que são muitos os motivos pelos quais escrever e sustentar um dizer é discursivizado como difícil. Ainda mais na escola, que os alunos escrevem por obrigação, em contexto de avaliação de habilidades. Para Pacífico (2012), os sujeitos-alunos escrevem para os professores no intuito de ganharem nota ao serem avaliados; além disso, os sentidos permitidos pela instituição escolar sobre determinado assunto, já estão construídos. Quem tem voz de autoridade e poder na escola? O livro didático. Ele que determina as respostas *corretas* para o conteúdo ensinado, seja ele gramatical, de interpretação de texto, de matemática etc.; ele que legitima o que pode ser interpretado. Se o sujeito-aluno dá uma resposta fora da fórmula, ele fica à margem. A escola anseia pela repetição formal, não pela repetição histórica, que está relacionada ao acesso ao arquivo. Assim, a autora propõe os conceitos de fórmula-leitor e função-leitor. No primeiro, os leitores ficam presos ao sentido legitimado pela instituição escolar e se apoiam em experiências pessoais para a interpretação e para dar exemplo de quaisquer conteúdos que estejam aprendendo em sala de aula. Já no segundo, o leitor consegue fazer uma leitura sócio-histórica dos discursos, consegue questionar os sentidos que já estão legitimados e deslocar a compreensão para a história (Pacífico, 2012). As posições discursivas de fórmula-leitor e de função-leitor afetam a constituição da autoria, uma vez que a depender da posição que o sujeito ocupa ao ler e interpretar, ele terá, ou não condições para assumir-se como autor.

O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele his-

toriciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo. O que só repete (exercício mnemônico) não o faz (Orlandi, 1996, p. 70).

Se a instituição escolar (e não somente ela) propiciar um acesso fecundo ao arquivo, à memória discursiva que é construída por sentidos históricos, é possível que os sujeitos-alunos consigam assumir a posição discursiva de autor, que exige um grande esforço para controlar os sentidos, para que o texto escrito e o texto oral não dispersem de uma formação discursiva para outra. A autoria, mais do que qualquer outra posição que possa ser assumida pelos sujeitos, precisa do acesso à memória discursiva, para que haja espaço para a argumentação, para produzir um texto que se inscreva no social de acordo com aquilo que é exigido do sujeito.

Criatividade

Assinalados os conceitos acima, o que pode e deve ser dito sobre o que é criatividade ou sobre o que é ser criativo no contexto social em que vivemos? Compreendemos que diversas áreas do conhecimento se debruçam sobre o conceito de criatividade. Para a Psicologia, por exemplo, ela pode ser um constructo que diz respeito à capacidades e habilidades de inteligência e cognição; ou uma habilidade subjetiva que diz respeito à forma como o sujeito apreende o contexto em que vive. Para a Educação, a criatividade pode ser uma qualidade ou habilidade do sujeito, seja ele aluno ou professor, que diz respeito à capacidade de criar coisas novas e originais em sala de aula. São diversas perspectivas que, acreditamos, compõem um todo social e histórico do que é ser criativo ou fazer algo com criatividade. Em outras palavras, a partir da AD, compreendemos que não existe uma verdade única ou absoluta sobre determinada questão, quando o assunto é a criatividade isso não muda. Uma definição específica sobre o que é criatividade não é o único sentido que existe sobre essa noção, pois, antes de tudo, entendemos que a criatividade é uma construção social e histórica, o que nos leva à questão: o que é considerado ser criativo/criatividade no momento histórico e social em que vivemos?

Para o psicólogo bielorrusso Vigotski (2009), autor de referência nas áreas de Educação e Psicologia Escolar, a atividade criadora envolve a criação do novo, seja nas artes, nas ciências ou na técnica. Tudo o que foi feito por mãos humanas (mundo da cultura) veio da capacidade de imaginação e criação do homem. O autor considera que o alicerce da criação está ligado à capacidade de combinar informações já conhecidas com novas informações, formando um novo conjunto onde todas estejam juntas. A capacidade de criação não está relacionada apenas à fantasia e ao lúdico, mas com a realidade do dia a dia, em interações entre o sujeito-ambiente e sujeito-sujeito. Baseando-se na teoria de Vigotski, De Castro (2006) argumenta que “[...] a imaginação e a criação não surgem do nada, mas são frutos de experiências anteriores do sujei-

to, nas quais os elementos que as compõem são recombinações e reelaborados formando um todo novo” (p. 57).

Para Martínez (1997), psicóloga contemporânea que se dedica a estudar aprendizagem e criatividade, existem indícios de um consenso entre as diversas áreas que estudam a criatividade:

[...] existe certo consenso em admitir que a criatividade pressupõe uma pessoa que, em determinadas condições e por intermédio de um processo, elabora um produto que é, pelo menos em alguma medida, novo e valioso (Martínez, 1997, p. 9).

Além disso, a aprendizagem criativa é um processo da subjetividade que se manifesta na condição social e também individual. A autora ainda diz que a criatividade nos processos de aprendizagem aparece a partir de pelo menos três elementos: a personalização da informação; a confrontação com o dado; e a produção, geração de ideias próprias e novas que transcendem o dado. Assim, o contato do aluno com o conhecimento não se dá de forma passiva, mas de forma ativa e transformadora (Muniz; Martínez, 2015). Para as autoras, a criatividade é entendida como algo que emerge através da “ação profundamente implicada do sujeito” (Muniz; Martínez, 2015, p. 1042), pois é aí que ocorre a expressão de recursos subjetivos construídos no decorrer das vivências da pessoa. Nessa perspectiva, a escrita se manifesta de forma criativa quando o aluno consegue se implicar no que está produzindo, dando o sentido que construiu subjetivamente ao longo do tempo à ação que está desempenhando autenticamente.

Para Csikszentmihalyi (2009),

[...] an idea or product that deserves the label ‘creative’ arises from the synergy of many sources and not only from the mind of a single person. It is easier to enhance creativity by changing conditions in the environment than by trying to make people think more creatively (Csikszentmihalyi, 2009, p. 1).

Ou seja, o autor considera que a criatividade não está necessariamente no sujeito, pois ela advém de várias fontes, inclusive, seria mais fácil propiciar a criatividade fazendo mudanças no contexto do que forçar uma atitude criativa de alguém. Além disso, a criatividade resultaria da interação de três instâncias: da cultura e suas regras simbólicas; de uma pessoa que leve inovação a um campo simbólico; e especialistas que reconheçam e validem a inovação. Segundo Csikszentmihalyi (2009) essas três instâncias, em conjunto, seriam necessárias para que algo criativo aconteça.

Oliveira e Alencar (2010) destacam que a criatividade está presente nas diversas faces da vida humana, especialmente nas que se referem à educação e ao trabalho. Segundo as autoras, a criatividade pode ser desenvolvida, construída ou incitada, e a escola, por ser um espaço educativo privilegiado, deve trabalhar para a promoção da criativida-

de, seja por parte dos alunos, dos professores ou do corpo pedagógico. Porém, em sua história, a instituição escolar tem uma natureza disciplinadora, avaliativa e que prepara os sujeitos para lidarem com as leis que regem o contexto social, como já apontava Foucault (1987). Sendo tão cercada por disciplina e uma rotina repetitiva e que, por séculos privilegiou a cópia e a memorização em detrimento da construção de sentidos diversos por meio da argumentação, a escola cerceia os sujeitos que a frequentam, seja por impor o que pode e deve ser ensinado (e como deve ser ensinado) por meio do livro didático, seja pela difícil tarefa imposta ao sujeito-aluno que deve aprender o que for ensinado da maneira como for ensinado. Todas essas questões e outras, podem afastar a escola e, consequentemente, os alunos, do que a ciência chama de criatividade.

Compreendemos que não importa a área do conhecimento ou o pesquisador que estude a criatividade, as definições são várias e formam um *continuum* de discordâncias, mas também de consensos. A criatividade está sempre relacionada à inovação, a não repetição e à utilização de seu produto para fins de trabalho ou adaptação ao contexto em que se vive. A partir disso, considerando o aspecto de inovação e não repetição, compreendemos que a polissemia também é uma vicissitude da criatividade, visto que ela oferece a possibilidade dos sentidos serem outros. Não é possível discursivizar polissemicamente o tempo todo, assim como não é possível ser criativo ou atingir a criatividade o tempo todo. A partir disso, compreendemos que a polissemia é uma possibilidade do sujeito-aluno inscrever-se no que a contemporaneidade chama de criatividade. Nosso intuito é analisar, a partir da AD, como e se os sujeitos-alunos conseguem argumentar polissemicamente sobre determinada questão, assumindo a posição discursiva de autor.

Análises

Os seguintes recortes foram retirados de uma pesquisa realizada com 19 sujeitos-alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Ribeirão Preto – SP, conforme aprovação do Comitê de Ética da FFCLRP-USP. O objetivo da pesquisa foi investigar como esses sujeitos-alunos discursivizam sobre a aprendizagem e os usos da produção textual escrita. Foram realizados quatro encontros na escola, com duração de uma hora a uma hora e meia, dos quais o primeiro foi para apresentação da pesquisadora e da pesquisa e aconteceu na sala de aula do 5º ano; no segundo encontro, foi realizada a exibição do documentário *Pro Dia Nascer Feliz* na biblioteca da escola, seguida de roda de conversa para discussão do documentário e do tema que surgiu durante a conversa, qual seja, a importância da escrita e seu uso como linguagem formal e/ou informal; no terceiro, foi realizada a leitura da história *De Carta em Carta* no pátio e no anfiteatro da escola, seguida de roda de conversa para discussão da história e do tema que emergiu, qual seja, escrita, linguagem formal e informal e seus usos na vida cotidiana; no quarto e último encontro, na sala de aula do 5º ano, os sujeitos-alunos produziram um texto com o tema *Eu, a escola e a escrita*.

Além das discussões, os sujeitos-alunos também produziram pequenos textos escritos após cada roda de conversa; portanto, os recortes que analisamos foram retirados de um *corpus* constituído por textos orais e escritos.

Recorte 1 – Discussão oral – Sujeitos-alunos (SA), Sujeito-professor (SP), Pesquisadora (P):

P: Vocês acham que se forem escrever uma carta aqui na escola e uma carta em casa vai ter diferença?

SA: Siiim. Você pode usar gírias. A gente usa gíria em casa.

P: Então em casa você pode escrever de um jeito que você não escreve na escola? Vocês acham melhor escrever em casa ou na escola?

SA: Em casa! Você fica sozinho, pode escrever na cama, pode escrever deitado.

P: E por que na escola vocês não podem escrever do jeito que vocês querem?

SA: A gente tava estudando sobre palavras informais e palavras formais com a professora X [...] Se eu for falar com a J usando palavras informais não tem problema porque ela é minha amiga, mas se eu for falar com você, eu tenho que falar palavras formais.

P: Então pra você as palavras formais são importantes nesses momentos de falar com pessoas *importantes*?

SA: Isso.

SA: Se for com pessoas importantes então quer dizer que os amigos dela não são importantes?

SA: Mas é importante! Se eu for falar com a diretora, por exemplo, eu não tenho tanta intimidade. Com meus amigos eu posso falar do jeito que a gente fala.

Recorte 2 – Discussão oral – Sujeitos-alunos (SA), Sujeito-professor (SP), Pesquisadora (P):

P: Vocês estão tentando dizer que quando a gente escreve dentro da escola, o que a gente escreve aqui tem um uso diferente do uso que a gente faz da escrita fora da escola?

SA: Sim!

SA: Não!

SA: Tem certas ocasiões, tipo, se eu for procurar um emprego eu tenho que ter uma linguagem formal, agora se eu tô, tipo, saindo com os meus amigos eu posso falar uma linguagem informal.

Recorte 3 – Discussão oral – Sujeitos-alunos (SA), Sujeito-professor (SP), Pesquisadora (P):

P: E vocês escrevem aqui na escola?

SA: Sim.

P: E fora da escola?

SA: Sim!

SA: Não!

SA: Mais ou menos!

SA: Só na lição de casa.

SA: Eu só leio. Em casa eu só leio.

SA: Tia, eu escrevo mensagem do WhatsApp.

P: E vocês acham que mensagem do WhatsApp é válido...?

SA: Não.

SA: Não... praticamente um pouquinhinho sim.

SA: Porque você não sabe se foi a pessoa, se saiu da pessoa mesmo ou se ela pegou virtual.

SA: Não, eu digo conversas particulares mesmo e não texto, aí você conversa qualquer coisa, conversa errado, não coloca acento, essas coisas.

SA: Eu acho que não porque a maior... quando alguém me manda mensagem, até cliente da minha mãe. Por exemplo, eu pergunto assim: você já leu estrelas e planetas? Aí a pessoa manda "n" ou não sem o til.

SA: Mas todo mundo faz isso.

SA: Todo mundo tem preguiça.

SP: Mas você acha que isso atrapalha a escrita?

SA: Mas eu não faço isso no....

SP: Mas você acha que isso é uma forma de praticar o que se aprende na escola? Ou é uma conversa por conversar?

SA: Não.

P: Então vocês acham que é errado escrever assim?

SA: Sim!

SA: Não! É só um jeito de abreviação.

No recorte 1, a questão da informalidade em oposição à formalidade se sobressai no que se refere ao modo de usar a linguagem em relação aos interlocutores, isto é, se são *pessoas importantes*, ou não, os sujeitos-alunos discursivizam sobre a linguagem dentro e fora da escola. Diante da pergunta sobre as diferenças da escrita no espaço escolar e no espaço familiar, os sujeitos-alunos indicam as coerções da instituição escolar e a suposta liberdade da escrita em ambiente doméstico, pois segundo eles “escrever em casa é melhor”, pois podem usar gírias, ficar mais à vontade (escrever deitado), não se atter às regras formais (como o uso da acentuação correta) e até mesmo escreverem por WhatsApp ou mídias digitais (recorte 3), que não requer a grafia correta esperada em uma folha de papel. Esses sentidos apontam para o prazer da escrita perpassada pela tecnologia, em oposição à escrita escolar. A diretora, no recorte 1, é mencionada como uma figura importante na escola, uma pessoa com quem não se tem intimidade, portanto, cabe aos sujeitos-alunos utilizarem a linguagem formal para se dirigirem a ela.

Compreendemos, a partir dos recortes, o sujeito-diretor como a autoridade de poder máxima, a quem os sujeitos-alunos, sujeitos-professores e demais sujeitos-funcionários devem respeitar, sendo o uso da linguagem formal um tratamento de respeito para com a diretora. A linguagem informal pode ser utilizada com os amigos e pessoas próximas, que também são importantes, mas não com alguém que exerce uma função de poder. Isso significa que os sujeitos compreendem que os usos linguísticos não são neutros, mas sim, atravessados por questões ideológicas e de poder, as quais ficam mais acentuadas na instituição escolar e podem afetar a autoria, uma vez que a subjetividade pode sofrer maior controle, ou seja, controla-se o uso da língua(gem); controla-se a inscrição do sujeito na escrita.

No recorte 3, os sujeitos-alunos dizem escrever fora da escola só para fazer a lição de casa, outros ficam em dúvida, um diz que só faz leitura e outro que só mensagem do WhatsApp, prevalecendo o sentido de que escrever fora da escola só acontece em ocasiões específicas e com propósito diferente do que se escreve na escola. Um dos argumen-

tos utilizados é que a escrita pelas mídias digitais não é formal, é, pois, errada, não é válida. Inclusive, argumentam eles que quem escreve errado é porque tem preguiça. Para nós, essa formulação é a paráfrase do discurso dominante na instituição escolar, pois muitos professores atribuem as dificuldades de escrita à preguiça dos alunos. É a ideologia que funciona e cria esse efeito de naturalização do sentido; logo, os próprios alunos repetem-no.

Para Telles et al. (2011), o espaço virtual abre caminho para que os sujeitos tenham a ilusão de liberdade necessária para se expressarem e argumentarem em um mar de discursos heterogêneos. As mídias virtuais se apresentam como um possível espaço de resistência de minorias, de quebra de silenciamentos, pois são diversas vozes a nível global tentando quebrar discursos dominantes, fazendo um uso polissêmico da escrita digital. Compreendemos que o ambiente virtual assume um lugar diferente dos demais, pois, se entendido como possibilidade de resistência, não faria sentido o sujeito ficar preso às regras gramaticais. Assim, a escrita na internet propicia a liberdade necessária para romper com a norma padrão.

Podemos observar que os sentidos que os sujeitos-alunos trazem sobre a escrita virtual são conflitantes, um acha que não é errado, outro que é errado e outro que é só um jeito de abreviação. Podemos analisar que eles não conseguem argumentar a favor dessa escrita, pois a consideram errada. O sujeito-professor interdita possibilidades de sentidos quando pergunta se escrever virtualmente é uma forma de praticar o que se aprende na escola ou se essa forma de escritura (sem acento, por exemplo), atrapalha a escrita, como se só existisse uma. Vale lembrar que, para a escola, de fato, existe apenas uma que é legitimada: a que segue a norma padrão, ou seja, a linguagem formal. Compreendemos que toda escrita é escrita válida, obedeça ela às normas ou não, inclusive a escrita de “conversar só por conversar”. Assim, entendemos que, apesar de os alunos indiciarem um movimento de resistência à linguagem formal, ainda são impelidos a se apoiarem na paráfrase e reproduzir o discurso dominante que dá poder à *escrita da lei*. Nesse caso, a subjetividade dos sujeitos-alunos não consegue se desgarrar dos sentidos dominantes.

Ademais, é importante observar que no recorte 1, um dos sujeitos-alunos insiste em argumentar que a linguagem formal deve ser utilizada com pessoas importantes e a linguagem informal com os amigos. Quando o sujeito-aluno diz que ao estudar sobre palavras formais e informais com a professora X aprendeu seus usos, está sustentando um argumento favorável às variações linguísticas, o que ele faz não só uma vez, mas duas, pois depois exemplifica “Se eu for falar com a diretora, por exemplo, eu não tenho tanta intimidade. Com meus amigos eu posso falar do jeito que a gente fala”. Compreendemos que o sujeito-aluno consegue sustentar um argumento a partir da formação discursiva com a qual se identifica: cada variante linguística deve ser usada de acordo com a situação de enunciação. Ou, aos olhos da AD, o sujeito-aluno está considerando o jogo de formações imaginárias, isto é, quem é a direto-

ra para que eu lhe fale assim? Quem sou eu para falar assim com ela?
Quem é minha amiga?

Funcionamento discursivo semelhante encontramos no recorte 2, quando o sujeito-aluno reforça a oposição formalidade/informalidade ao dizer que “[...]se eu for procurar um emprego eu tenho que ter uma linguagem formal, agora se eu tô, tipo, saindo com os meus amigos eu posso falar uma linguagem informal”. Podemos analisar que o uso de *tenho* ao referir-se à linguagem formal cria o efeito de sentido de obrigatoriedade na ocasião referida, ou seja, *procurar emprego*; por outro lado, o uso de *posso* ao falar sobre a linguagem informal, sugere o sentido de que há possibilidade de *escolhas lexicais* (ilusão nº 1) para o sujeito falar informalmente com os amigos. A formulação, introduzida por *agora*, que parece funcionar no fio discursivo como um conectivo adversativo, segue com o uso de *tô* que se liga aos amigos (“[...] agora se eu tô, tipo, saindo com os meus amigos”), ou seja, uma marca linguística de informalidade.

Esses sentidos são reforçados no meio escolar e social. O interdiscurso sobre os usos linguísticos repercute no intradiscurso dos sujeitos-alunos e afeta o modo como eles se inscrevem subjetivamente na linguagem. Essas questões, associadas às dos outros recortes, indiciam que os sujeitos-alunos podem ser impelidos a repetir o que aprendem na escola ou, ainda, que a instituição escolar falha no que se refere ao acesso ao arquivo, pois os sujeitos-alunos são capturados a argumentar, predominantemente, a partir de um lugar que permite apenas a paráfrase em detrimento da criatividade ou da polissemia de sentidos.

Os próximos recortes foram produzidos pelos sujeitos-alunos em forma de texto escrito. A proposta de redação tinha o tema *Eu, a escola e a escrita* e foi realizada no último dia de pesquisa, quando todas as discussões, por meio da oralidade, acerca do assunto já haviam sido feitas. Durante a pesquisa, como já pontuamos, foram utilizados os seguintes materiais para discussão: o documentário *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim, o livro *De carta em carta*, de Ana Maria Machado e o poema *O apanhador de desperdícios*, de Manoel de Barros.

Recorte 4 – Sujeito-aluno C – Produção textual:

Título: Eu, a escola e a escrita

Eu quero aprender tudo da escola e a escrita, não ter dificuldade na matemática ser jogador de futebol ter a minha casa e minha família. E gostei desses quatro dias.

Recorte 5 – Sujeito-aluno H – Produção textual:

Eu me chamo H, eu tenho 11 anos, nasci em Brazil, no estado de São Paulo, em Ribeirão preto. Eu tenho duas cachorras e um gato e eu gosto de desmontar eletrônicos.

A minha escola é grande, tem vários alunos e professores. desde semana passa uma moça chamada (omitido) para ela fazer uma pesquisa da faculdade. Essa pesquisa foi muito legal.

A escrita é muito importante para a fala, comunicação, etc. Eu não gosto muito de escrever, mas, quando tenho eu me esforço.

No recorte 4, o sujeito-aluno C escreve sobre a escola, sobre si mesmo e sobre a escrita, mas faz isso sem desenvolver uma argumentação sobre a escrita em sua vida, marca, brevemente, seu desejo em relação à escola e à profissão. Importante destacar que ele deseja não ter dificuldade em matemática. Pacífico (2012) argumenta que os alunos, em sala de aula, têm grande dificuldade para começar a escrever um texto, pois alegam não saber por onde começar. Essa dificuldade está relacionada ao trabalho que o sujeito tem em lidar com o interdiscurso e fazer sua inscrição nele para produzir o intradiscursivo. É trabalho do autor penetrar em discursividade e assumir a responsabilidade por determinados sentidos e não por outros, o que não é tarefa fácil (Coracini, 2007).

Levando em consideração que, apesar de sabermos que cada aluno tem acesso a determinados arquivos, que não são os mesmos, necessariamente, para todos, no tocante a esta pesquisa todos os sujeitos-alunos tiveram acesso ao mesmo arquivo (*Pro dia nascer feliz*, de João Jardim, *De Carta em Carta*, de Ana Maria Machado e *O apanhador de desperdícios*, de Manoel de Barros), e que foram feitas discussões em rodas de conversa, os sujeitos-alunos poderiam argumentar mobilizando muitos sentidos; porém, o sujeito-aluno C diz querer “aprender tudo da escola e a escrita”, não levando adiante a argumentação para sustentar sua escrita, deslocando-a para assuntos que não foram discutidos durante a pesquisa. E ainda mais do que argumentar com os tópicos das discussões, para que a autoria se instaurasse, seria necessário que os sujeitos-alunos fizessem uma interpretação sócio-histórica dos sentidos, aliando o *novo* conhecimento ao interdiscurso para formular o intradiscursivo, de forma singular e subjetiva. Entendemos que isso se dá porque na escola o esperado do aluno é a repetição formal, o que já está legitimado pelo livro didático ou pelo professor, ir além daquilo é sair da fórmula parafrástica e utilizar-se de sentidos polissêmicos e da criatividade (Pacífico, 2012). Isso nos leva ao estudo de Pfeiffer (1995) que diz que na escola a autoria está no “limiar da repetição formal com a repetição histórica” (p. 91). Em outras palavras, a escola, por focar tanto na reprodução de conteúdos e no ensino das regras gramaticais e ortográficas, acaba tirando o espaço de interpretação do sujeito-aluno, ele é interditado, os sentidos possíveis são silenciados em detrimento daqueles legitimados e esperados.

No recorte 5, o sujeito-aluno H, tenta controlar os sentidos do texto separando o *eu*, a *escola* e a *escrita* em parágrafos diferentes, e ele sucede nessa tentativa, pois o texto é interpretável, não é contraditório, e o sujeito-aluno se coloca em primeira pessoa, indicando uma inscrição na escrita e sinalizando que se apoia na subjetividade para fazer sentido. Afirmamos isso porque, ao discursivizar sobre a escrita, no último parágrafo, o sujeito-aluno faz ranger os sentidos valorizados pela instituição escolar, quais sejam, de que os alunos devem gostar de ler e escrever. Ao contrário disso, ele inscreve-se na FD que constrói sentidos de que muitos alunos só escrevem porque precisam escrever, não porque gostam de fazê-lo. Porém, ele não desenvolve a argumentação, oportunidade que ele poderia ter aproveitado para expor os argumen-

tos que justificam seu (des)gosto pela escrita. A escrita do sujeito-aluno H flui, indicando como se dá sua relação com aquela, mas, ao mesmo tempo repete os sentidos sobre a função da escrita. Então, apesar de se aproximar bastante da autoria, o sujeito-aluno ainda fica no limiar entre ela e a repetição formal. Vejamos o próximo recorte:

Recorte 6 – Sujeito-aluno B – Produção textual:

A escrita, que bom que existe a escrita,
ela faz parte da minha vida.
Se ela não existisse
Nossa vida seria triste.
Muita gente quer saber e também conhecer,
a bela da escrita
que atraiu a nossa vida.
Gosto da escrita, mas não sei porque
e também, quem é que vai saber?
A escrita que nos envadiu sem dó nem piedade
e isto existe em qual quer idade.

Podemos observar que o sujeito-aluno B faz uso do gênero poesia para produzir seu texto, demonstrando conhecimento sobre como muitos poemas se estruturam, ao fazer rimas, por exemplo: Se ela não existisse/Nossa vida seria triste. Além disso, podemos analisar que se trata de um texto que produz sentidos outros aos que surgiram durante a pesquisa: a bela escrita que existe e que se gosta e não se sabe o porquê; a tristeza que seria a vida se a escrita não existisse; a escrita que não tem piedade das pessoas, não importa a idade que elas têm. São sentidos que já existem no meio social, porém ganham uma interpretação diferente ao que comumente se faz. Por exemplo, sabemos que a alfabetização é necessária para que sujeitos circulem em determinados meios sociais, sem ela não se pode avançar nos anos da educação básica ou sequer chegar ao ensino superior. Podemos dizer que essa é uma face da escrita em que ela nos invade sem dó nem piedade, não importando a idade? Em nossa compreensão, sim. O sujeito-aluno faz uma repetição histórica de sentidos, conseguindo dar seguimento aos sentidos em discurso. Há um encontro fecundo entre interdiscurso e intradiscursivo, provocando uma atualização de sentidos. O sujeito-aluno, ao utilizar “minha vida” e “nossa vida” e “(eu) gosto da escrita” e ela “nos envadiu”, indica que o sujeito-aluno concebe a escrita como sua e como nossa, do outro também, movimento que marca a linguagem como constituição da subjetividade do sujeito e, no caso deste recorte, como prática da autoria.

Considerações Finais

Compreendemos que a formação do sujeito-aluno na escola pública brasileira passa por questões históricas e ideológicas, como a constante falta de investimento e os cortes orçamentários da educação, que incidem nas formas possíveis de o professor e a equipe pedagógica trabalharem na escola e em sala de aula. Por ser um país de muitas lutas sociais, em que a educação aparece como uma possibilidade de

ascensão de classe socioeconômica, o caráter obrigatório de estar na escola para um fim estabelecido, para *um futuro melhor* recai sobre os sujeitos-alunos desde muito cedo no processo de ensino-aprendizagem. Essa relação é perigosa, no sentido de que é possível que desde os anos iniciais do processo de escolarização, os sujeitos-alunos se vejam impelidos a aprender a escrita, no caso dessa pesquisa, para apenas um objetivo, qual seja: utilizar a linguagem escrita formal para conseguir um emprego ou um bom futuro e para se comunicar com pessoas importantes. Sabemos que a linguagem escrita não se restringe apenas a estas possibilidades, ela é muito mais ampla, cheia de lugares criativos e imaginativos que os sujeitos-alunos e sujeitos do processo pedagógico podem visitar. Porém, a questão é: como possibilitar, na escola pública brasileira, que os sujeitos-alunos e sujeitos-professores se engajem nos outros vieses da escrita? Como possibilitar a autoria e a criatividade? Como mediar o processo de aprendizagem de forma que os sujeitos-alunos consigam se apoiar em suas próprias subjetividades para produzir discursos?

Com base nos resultados desta pesquisa, constatamos que os sujeitos-alunos fazem muito uso da repetição formal e, muitas vezes, têm dificuldades em controlar os sentidos do texto, condição necessária à autoria. Lembrando que o controle de sentidos, para a AD, é ilusório, pois o sujeito do inconsciente, afetado pelos esquecimentos número 1 e número 2 (Pêcheux, 2014a; 2014b) não tem controle sobre o discurso, o que acontece é a ilusão desse controle, necessária à autoria. Apesar disso, alguns sujeitos-alunos assumem a posição discursiva de autor, mesmo sendo barrados por questões como a necessidade de reproduzir o que discurso dominante determina que é importante. Compreendemos que essas questões barram o que é cientificamente e socialmente considerado como criativo. Se as condições de produção discursivas presentes no contexto escolar não propiciam que os sujeitos-alunos saiam da repetição formal, o encontro com o novo, com a mudança, com a criatividade fica distante. É contraditório cobrar do sujeito-aluno um posicionamento criativo ou criador quando as práticas pedagógicas e os sentidos permitidos dentro da instituição escolar estão tão enraizados na repetição.

A polissemia e a autoria são possíveis quando o sujeito consegue dar unidade ao texto e interpretar ancorado à memória discursiva. A escola tem muito a ganhar se considerar esta perspectiva, pois não há apenas uma forma de apresentar e ler o texto. O aluno não aprende sozinho e o professor não é professor sem o aluno. Existe um jogo de interlocuções e saberes compartilhados, pois no meio social estamos sempre nos relacionando com o outro. Os poderes que as ideologias dominantes exercem não são os únicos existentes e muitas práticas pedagógicas podem ser criadas para oferecer aos sujeitos a possibilidade de serem autores daquilo que escrevem.

Sugerimos que, no que concerne ao ensino da língua portuguesa, da escrita, da leitura e tudo que envolve o processo ensino-aprendizagem da língua(gem), as condições de produção sejam valorizadas, pois

são elas que determinam o que é importante ser trabalhado em sala de aula em dado momento histórico. As condições de produção podem funcionar como um termômetro para que se saiba como propiciar ao sujeito-aluno um contexto em que ele possa questionar e criticar o que e como está aprendendo, quais os usos que ele pode fazer daquilo que está sendo apresentado na escola, no sentido de que seja possível que ele perceba que a educação, a escola, a linguagem escrita são muito amplas se pensadas fora dos objetivos já legitimados pela norma padrão: a aprendizagem pode e deve ser criativa, inventiva, autoral, provocante, prazerosa e desafiadora. É um direito do sujeito-aluno.

O acesso ao arquivo também é um direito do sujeito-aluno. Para que este consiga argumentar é necessário que lhe sejam apresentadas as diversas possibilidades de leitura, interpretação e escrita, as variadas formas que esta já tomou na história, os infinitos e diferentes assuntos sobre os quais escrever e argumentar. Quando as práticas pedagógicas não incluem o acesso à memória discursiva, nega-se o direito ao sujeito-aluno poder escolher o que lhe faz sentido, o que é relevante para que ele aprenda apoiando-se em sua subjetividade.

Desta forma, sugerimos que sejam realizadas pesquisas com sujeitos-professores para que seja possível chegar a uma maior compreensão de como se dão as práticas pedagógicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, pois consideramos que este processo é dialético, sendo necessário saber também da visão do sujeito-professor sobre o assunto. A partir destas pesquisas, com enfoques em diferentes sujeitos que compõem a educação brasileira, será possível pensar estruturalmente em como possibilitar que os sujeitos-alunos tenham a escolha e a autonomia para serem criativos, sendo responsáveis por aquilo que escrevem, em um processo de autoria.

Recebido em 18 de março de 2019
Aprovado em 24 de junho de 2019

Notas

- 1 Compreendemos que os sujeitos enunciam a partir das posições discursivas que ocupam. Se um sujeito é aluno em uma escola, entendemos que ele produz o discurso a partir desta posição, portanto, damos-lhe a nomeação sujeito-aluno.
- 2 Para Pêcheux (2014a; 2014b) existem dois esquecimentos que afetam o sujeito. O esquecimento nº 1, de ordem ideológica e inconsciente, que torna possível a ilusão de controle dos sentidos do que dizemos, não nos dando conta de que retomamos os sentidos já existentes; e o esquecimento n. 2, que diz respeito à questão: por que enunciamos desta forma e não de outra? Por meio desse esquecimento o sujeito tem a ilusão de controle do que se diz e de que aquilo só pode ser dito daquela forma específica para produzir o sentido que deseja.

Referências

- BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a Teoria da Análise de Discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem – Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 15, n. 1, p. 171-182, jan./jun. 2011.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A Celebração do Outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Entre a Modernidade e a Pós-Modernidade: discurso e ensino. **Educação**, Porto Alegre, v. 37 n. 36, p. 400-411, set./dez. 2014.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity**: flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper Collins, 2009.
- DE CASTRO, Ana Luisa Manzini Bittencourt. O Desenvolvimento da Criatividade e da Autonomia na Escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky. **Revista Psicopedagogia**, Pinheiros, v. 23, n. 70, p. 49-61, 2006.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos: Editora Claramuz, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.
- MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. **Criatividade, Personalidade e Educação**. Campinas: Papirus, 1997.
- MUNIZ, Luciana Soares; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. A Expressão da Criatividade na Aprendizagem da Leitura e da Escrita: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1039-1054, out./dez. 2015.
- NARZETTI, Claudiana Nair Pothin. Michel Pêcheux, Ciência, Ideologia e Análise do Discurso. In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS DO DISCURSO, 1., 2008, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2008. P. 523-534.
- OLIVEIRA, Eni da Luz Lacerda; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. Criatividade e Escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadoras educacionais. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 245-260, jul./dez. 2010.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Linguagem e seu Funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. A Escrita da Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001. P. 31-58.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e Conhecimento Linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e Autoria nas Redações de Universitários**: discurso e silêncio. Curitiba: Appris, 2012.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999. P. 49-58.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, François; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 5. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2014a. P. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 5. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2014b.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. (2014). A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, François; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 5. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2014. P. 159-250.

PEREIRA, Anderson de Carvalho. **Letramento e Reificação da Escrita.** Campinas: Mercado das letras, 2011.

PESSOA, Fernando. **Obra Essencial de Fernando Pessoa:** prosa íntima e de autoconhecimento. 11. ed. Lisboa: Assírio; Alvim, 2017.

PFEIFFER, Cláudia Regina Castellanos. **Que Autor É Este?** 1995. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PIRIS, Eduardo Lopes. A Argumentação numa Perspectiva Materialista do Discurso. **Linha D'Água,** São Paulo, v. 29, n. 2, p. 97-121, dez. 2016.

TELLES, Cynara Maria Andrade et al. O Sujeito-Criança na Rede Eletrônica: movimentos de sentidos. **Texto Digital,** Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 13-36, jan./ jun. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

Noilma Alves Martins é mestrandona em Psicologia: processos culturais e subjetivação pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7639-0533>

E-mail: noilmaamartins@gmail.com

Soraya Maria Romano Pacífico é doutora em Ciências, área: Psicologia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. Profa. Dra. nos programas de Psicologia e de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2973-3254>

E-mail: smrpacifico@ffclrp.usp.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>>.