

Falar de Si: O discurso narrativo como recurso para a subjetividade**Talking about You: The narrative discourse as a resource for subjectivity**

DOI:10.34117/bjdv6n11-088

Recebimento dos originais: 19/10/2020

Aceitação para publicação: 05/11/2020

Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu

Doutoranda no Programa de Pós-graduação da FFCLRP – USP

Instituição: Universidade Paulista – UNIP

Endereço: Av. Carlos Consoni, 10 - Ribeirão Preto/SP, 14024-270

E-mail: josianebartholomeu@usp.com

Filomena Elaine Paiva Assolini

Livre-docente da FFCLRP – USP

Instituição: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP

Endereço: Avenida dos Bandeirantes, 3.900 - Vila Monte Alegre, Ribeirão Preto/SP, 14049-900

E-mail: elainefdoc@ffclrp.usp.br

RESUMO

Objetivamos investigar as possibilidades de os sujeitos-estudantes do ensino fundamental falarem de si, por meio do discurso narrativo, instaurado nas práticas pedagógicas. Fundamentamo-nos na Análise de Discurso pecheuxtiana, na psicanálise freudo-lacanianiana e na Ciências da Educação. O *corpus* é constituído por narrativas escritas, produzidas por sujeitos-estudantes do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola pública. Desse *corpus* destacamos um recorte para análises que apontam para algumas considerações parciais: a) há situações de ensino que proporcionam atividades didático-pedagógicas lúdicas e desafiadoras, que fazem sentido para os sujeitos-estudantes, permitindo-lhes ocupar o lugar de “intérpretes-historicizados”; b) atividades linguísticas que consideram a memória discursiva do sujeito-estudante, instigam perguntas, relatos, exposição de dúvidas, possibilitando que se relacionem com o processo polissêmico da linguagem; c) o discurso narrativo é uma alternativa para que os sujeitos-estudantes “falem de si” e expressem a sua subjetividade - condições basilares para que tenham vez e voz no contexto escolar e na sociedade.

Palavras-Chave: Discurso narrativo, Falar de si, Subjetividade, Análise de discurso.

ABSTRACT

We aim at investigating the possibilities of subjects-students in elementary school to speak about themselves, through narrative discourse, established in pedagogical practices. We are based on Pecheuxtian Discourse Analysis, Freud-Lacanian psychoanalysis and Educational Sciences. The corpus consists of written narratives, produced by 5th grade students from a public school. From this corpus we highlight a cutout for analysis that points to some partial considerations: a) there are teaching situations that provide playful and challenging didactic-pedagogical activities, which make sense to the subjects-students, allowing them to occupy the place of "interpreter-historicized"; b) linguistic activities that consider the discursive memory of the subject-student, instigating questions, accounts, exposition of doubts, allowing them to relate to the polysemic process of language; c) narrative discourse is an alternative for subject-students to "talk about themselves" and express their subjectivity - basic conditions for them to have a turn and a voice in the school context and in society.

Keywords: Narrative speech, Talking about oneself, Subjectivity, Discourse analysis.

1 INTRODUÇÃO

1.1 TESSITURA TEÓRICA: ANÁLISE DE DISCURSO

A Análise de Discurso francesa, doravante AD, na qual nos filiamos e mobilizaremos, irrompeu em meados dos anos 1960, sustentada pelas reflexões de Michel Pêcheux, que articula três campos do conhecimento científico: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Teoria do Discurso, sendo esse tripé atravessado por uma quarta referência - a Psicanálise. De acordo com Brandão (2004), a AD nasceu tendo como base a interdisciplinaridade, pois ela era a preocupação não apenas dos linguistas, mas de historiadores e de alguns psicólogos. Orlandi (2012) define a AD como efeito de sentido entre interlocutores, colocado como forma de conhecimento que se faz no entremeio, propondo uma relação única entre língua e discurso, considerando a discrepância entre sua teoria e prática de análise.

Na AD, o discurso é o lugar de materialização da linguagem, da ideologia e da língua, ou seja, é a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. Brandão (2004) afirma que a linguagem enquanto discurso não serve apenas para comunicação ou suporte do pensamento, ela é interação, um modo de produção social, sem neutralidade, naturalidade e inocência, por isso é o lugar específico para a manifestação da ideologia. Ela é um sistema-suporte das representações ideológicas, portanto, é um dos “espaços” em que a materialidade ideológica se concretiza. Pêcheux (1975) conclui essa relação entre língua-discurso-ideologia dizendo que não há discurso sem sujeito como também não há sujeito sem ideologia: “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Ao articularmos discurso e ideologia é necessário que reflitamos brevemente sobre dois conceitos fundamentais em AD, quais sejam: Formação Ideológica (FI) e Formação Discursiva (FD). Haroche afirma que:

Cada Formação Ideológica constitui um conjunto complexo de atividades e representações que não são nem individuais nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às posições de classe, em conflito uma com as outras. Dessas Formações Ideológicas, fazem parte, enquanto componentes, uma ou mais Formações Discursivas interligadas (HAROCHE, 1971 apud ORLANDI, 1987, p. 27).

Dessa forma, entendemos que a FI é um conjunto de atitudes e representações que nos constitui, tendo como seu componente principal uma ou várias FD's interligadas. Podemos dizer, então, que os discursos são governados por Formações Ideológicas (BRANDÃO, 2004, p. 47).

A FD é, segundo Pêcheux (1995, p. 160), como (...) aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito.

É a FD que permite aos sujeitos falantes, situados numa determinada conjuntura histórica, a possibilidade de concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras (BRANDÃO, 2004), ou seja, falar o mesmo, de forma diferente, várias linguagens em uma única. Podemos perceber a presença da heterogeneidade, dos múltiplos sentidos que, mesmo tentando traçar limites, acaba deslocando fronteiras.

Mobilizemos outros conceitos fundamentais para a AD e importantes para nosso trabalho, que são “sentidos” e “sujeitos”. Voltemo-nos a Orlandi (2012) quando discute que o sujeito se encontra na necessidade de “dar” sentido. E pergunta: O que é “dar” sentido? Para a pesquisadora, “sentido” para o sujeito que fala é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possível gestos de interpretação (p. 64).

[...] o sujeito que interpreta, lê a partir de sua posição de sujeito, o sujeito leitor crítico, lê refletindo sobre sua posição de sujeito, sobre suas condições de produção de sua leitura (...) não interpreta, apenas, ele compreende [...] (ORLANDI, 2012, p. 14).

Assolini (1999), pautada na perspectiva discursiva, afirma que sentido e sujeito não podem ser pensados separadamente, pois o sentido não é algo que se dá independentemente do sujeito. Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo, simultaneamente. Segundo Pêcheux (1995), o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante) mas é marcado pelas FI's que circulam no processo sócio- histórico, em que as palavras, expressões e proposições são produzidas - isto é, reproduzidas. Em síntese, as palavras mudam de sentidos de acordo com as Formações Ideológicas sustentadas por aqueles que as empregam.

O sujeito na AD é resultado da interpelação do indivíduo pela ideologia, não sendo, assim, o centro do discurso. O sujeito, de acordo com os ensinamentos de Pêcheux, não é dono de seu discurso, mas um efeito.

[...] o sujeito, na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação atual (lugar) no mundo para a sua posição no discurso. Essa posição- material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva). (ORLANDI, 2012, p. 99).

A(s) posição(ões) que o sujeito assume perante o discurso é essencial para sua constituição, causando diferentes efeitos de sujeito(s), de sentido(s) que, segundo Orlandi (2012), são sujeito e sentido - como já discutimos acima, inseparáveis: ao produzir sentido, o sujeito se produz, ou seja, o sujeito se produz, produzindo sentido. Essa movimentação é considerada como a constituição histórica do sujeito, seu acontecimento simbólico, pois não é possível sentido sem história. Daí o equívoco como condição do significar, sendo o mais importante deles, o que cria a ilusão referencial, o da literalidade (ORLANDI, 2012, p. 57).

Assim, segundo Orlandi (2007), compreender o que é efeito de sentido é compreender a necessidade de uma ideologia na constituição dos sentidos nos sujeitos. Afirma que:

[...] falar em “efeitos de sentido” é aceitar que está sempre em jogo diferentes formações discursivas, na relação de diferentes sentidos. Temos, então, a presença do equívoco, do sem-sentido, do sentido-outro e, conseqüentemente, em “um” sentido. Ai se situa o trabalho do silêncio (ORLANDI, 2007, p. 22).

Silêncio é um conceito importante em AD - e também alicerça nosso trabalho, fazendo-nos compreender que estar em silêncio corresponde a um modo de estar no sentido e que, de certa maneira, as palavras emanam silêncio. Há silêncio nas palavras, o querer dizer algo utilizando certas palavras e não outras, ou seja, todo dizer tem uma relação próxima com o não-dizer. O silêncio lembra a “respiração”, a tomada de fôlego da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido (ORLANDI, 2007). Tendo nosso trabalho análises de narrativas escritas, o estudo sobre o silêncio/silenciamento é necessário, pois:

[...] o silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio, nos levam a colocar que o silêncio é fundante (ORLANDI, 2007, p. 14).

O silêncio fundador é o que existe entre as palavras, o não dito, que dá abertura de recuo significante, possibilitando o significar ou o (res) significar, ou seja, sem ele, nada significaria. É importante esclarecer que o silêncio aqui discutido é o silêncio simbólico, histórico - pensando sujeitos e sentidos - e não enquanto ausência de ruído, de sonoridade. O silêncio, portanto, é fundamental e, por isso, fundante para que haja produção de sentidos, para que possibilite a eminência do dizer.

Tendo apresentado alguns importantes conceitos da AD, iremos nos deter, agora, à seção que aborda a distinção entre narrativa e discurso. Cumpre ressaltar que na seção dedicada às análises discursivas outros conceitos e definições poderão ser mobilizados.

2 NARRATIVA E DISCURSO: BREVES CONSIDERAÇÕES

De acordo com Barthes (2011), há incontáveis narrativas e uma variedade de gêneros narrativos distribuídos no e pelo mundo: a narrativa pode ser amparada pela linguagem oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto, mito, lenda, fábula, novela - ela está presente em todos os tempos e lugares, em todas as sociedades e começa com a própria história da humanidade. Está presente nos inúmeros desenhos rupestres espalhados pelas cavernas, em que o homem pré-histórico contava como foi a caça de algum animal que lhe servia de alimento. Não há grupos de humanos sem narrativa, sem sua escritura no mundo. Portanto, a narrativa é um mecanismo importante para que o homem seja visto dentro da sociedade. Podemos tomar a história como exemplo de que a vida em sociedade adquire forma e sentido pela narrativa da ação do homem sobre seu meio.

Aristóteles (1996) define narrativa (diegesis) como um dos dois modos da imitação poética (mimesis), sendo o outro a representação direta dos acontecimentos, com atores dramatizando para um público. Assim, temos a diferenciação entre poesia narrativa e poesia dramática. Essa diferenciação já se fazia presente (GENETTE, 2011) no terceiro livro de *A república*, escrito por Platão.

Para Platão (apud GENETTE, 2011), a maneira de dizer o que se tem a dizer, divide-se, teoricamente, em imitação (mimesis) e simples narrativa (diegesis), definida como tudo o que o poeta narra, falando em seu próprio nome, sem fazer referência à outra pessoa que fala. Em contrapartida, a imitação baseia-se na ação daquele que se faz passar pelo personagem. Para Ricouer (1994, p. 60), enquanto a mimese platônica afasta a obra de arte dois graus do modelo ideal que é seu fundamento último, a mimese de Aristóteles tem só um espaço de desenvolvimento: o fazer humano, as artes de composição.

Genette (2011, p. 259) afirma que a “diferença entre as classificações de Platão e Aristóteles reduz-se, assim, a uma simples variante de termos, ou seja, para Aristóteles a ‘imitação poética’ é dividida em duas ações: poesia narrativa e poesia dramática, sendo esta última, marcada pela representação”. Para Platão, a imitação propriamente dita e a simples narrativa compreendem tudo o que o poeta narra em seu próprio nome.

Ademais, nem Platão nem Aristóteles se preocuparam com o valor representativo da narrativa (representação de acontecimentos verbais e não verbais) - o que faz dela um instrumento importante dentro da sociedade.

É por meio da linguagem oral, escrita ou pictórica que emerge a oportunidade de narrar e, assim, registrar emoções, sentimentos, frustrações. A narrativa, por utilizar a linguagem, passa a ser um produto cultural, uma versão na qual se representa a realidade (VYGOTSKY, 1979).

Todorov (2006) define a narrativa como um texto que representa a temporalidade; e Ricoeur (1994), nessa mesma perspectiva, afirma que a verdade de toda obra narrativa é o caráter temporal da experiência humana e que o mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal. É importante frisar que a temporalidade aqui mencionada não se refere ao tempo cronológico, mas ao tempo dos acontecimentos.

Para dialogar com Ricoeur trazemos Genette (2011), que toma a narrativa como representação de um acontecimento ou uma série de acontecimentos - reais e fictícios - a qual se materializa na linguagem, mais especificamente na linguagem escrita. Bruner (1991) acredita que narrativa é mais que um instrumento mental de construção da realidade- é também organizadora da memória e da experiência humana. Frisa, também, que a preocupação central quando se discute a narrativa não é jeito em que o texto é construído, mas o modo em que ele funciona um instrumento mental de construção da realidade. Portanto, a narrativa é definida como a forma pela qual podemos representar a realidade, os acontecimentos, sentimentos, ou seja, a experiência humana.

É necessário esclarecermos que o foco de nossos estudos não é a narrativa enquanto história, mas a narrativa enquanto discurso e forma de materialização da subjetividade. Para tanto, é necessário que destaquemos algumas disparidades entre narrativa e discurso.

A narrativa é considerada discurso quando é dirigida pelo narrador ao leitor/ouvinte para afirmar ou dizer “mais do que diz a história”. A significação na narrativa é marcada pelo desenvolvimento dos acontecimentos, pelos fatos que se desenrolam durante a narração, diferentemente do discurso, no qual o ato de falar - da movimentação da palavra, da prática de linguagem (oral ou escrita) - é o ponto central dos sentidos. Dessa forma, as diferenças se reduzem a uma oposição entre a objetividade da narrativa e a subjetividade do discurso. Contudo, é necessário apontar que se trata de uma objetividade e uma subjetividade, definidas por critérios de ordem linguística: é “subjetivo” o discurso que marca a presença do eu de forma direta ou não.

[...] este eu não se define de nenhum modo como a pessoa que mantém o discurso, do mesmo modo que o presente, que é o tempo por excelência do modo discursivo, não se define de nenhum modo como o momento em que o discurso é enunciado, sem emprego, marcando a coincidência do acontecimento descrito com a instância do discurso que o inscreve (GENETTE, 2011, p. 279).

Em contrapartida, a objetividade da narrativa se define pela ausência do narrador, ou seja, os acontecimentos são colocados como se produzem, à medida que aparecem no horizonte da história. Ninguém fala aqui: “os acontecimentos parecem narrar-se a si mesmos” (GENETTE, 2011).

Dessa forma, no discurso, alguém fala - e o próprio ato de falar é o ponto central das significações. Na narrativa, como vimos, ninguém fala, e em nenhum momento, durante a explanação, sentimos a necessidade de perguntar, de localizar “aquele que fala” para entender o significado do texto.

Genette (2011) acrescenta que as essências da narrativa e do discurso quase nunca se encontram intactas (sem atravessamentos de uma na outra): há sempre uma pitada de narrativa no discurso e vestígios de discurso na narrativa. Contudo, a inserção de elementos narrativos no discurso não é suficiente para emancipar este último, pois eles são dependentes do locutor que está presente em último plano e pode intervir, a qualquer momento, sem que esse movimento seja considerado uma invasão. Em contrapartida, qualquer intervenção de elementos discursivos na narrativa é entendida como infração, como um corpo estranho dentro da estrutura. Portanto, a narrativa introduzida no discurso se transforma em elemento do discurso; já o discurso introduzido na narrativa permanece discurso. Podemos dizer, então, que a “pureza” da narrativa pode ser preservada, enquanto o discurso se modifica.

A razão dessa diferença é, segundo Genette (2011), simplória, mas constitui um caráter decisivo da narrativa: no discurso, modo natural de linguagem, o mais aberto e universal não tem nenhuma pureza a preservar, contudo, a narrativa, pelo contrário, é uma forma particular que possui restrições e exclusões, como a recusa do presente, da primeira pessoa etc. O discurso pode “narrar” sem deixar de ser discurso, já a narrativa não pode “discorrer” sem sair de si mesma. Por outro lado, a narrativa não pode se abster do discurso, pois ficaria sem atrativo (GENETTE, 2011).

3 DISCURSO NARRATIVO: MATERIALIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Para Tfouni (2005), a função da narrativa é organizar, por meio da linguagem, as interações, conhecimentos e experiências no ou sobre o mundo, isto é um local de representação da subjetividade, que se instala por meio de mecanismos linguísticos discursivos. Assolini (1999) complementa, afirmando que, pela narrativa, é possível (re) organizarmos e (re) elaborarmos experiências pessoais. Assim, a narrativa é um instrumento que possibilita o novo, a criação e a (re) elaboração. O discurso narrativo, contemplado neste trabalho, está dentro do discurso lúdico - tipologia estabelecida por Orlandi (2009) -, que vem a ser o lugar no qual o dizer não busca ser obsessivamente transparente, o que o torna aberto a uma multiplicidade de sentidos.

Quando narramos, visamos um outro interlocutor (CARREIRA, 2002); no caso do discurso narrativo, um narratário. No entanto, segundo a psicanálise, além do “eu” que narra e do “tu” que

escuta, há um Outro lugar - o da linguagem -, no qual o sujeito faz ouvir sua própria mensagem. Esse lugar é chamado de “lugar da verdade” (SAFOUAN, 1993). Essa “verdade” pode vir acompanhada da ficção que, dentro de uma narrativa, vem no lugar de um fato, atribuindo-lhe sentido, podendo ser verdade ou ficção. Carreira (2002) diz que a ficção traz uma verdade que não ocorre. Ela se direciona à existência de um sujeito que narra, pois, sem ele, o fato não ganha forma de narrativa- mas, ressaltemos, é um sujeito que só existe porque narra.

Assim, segundo a pesquisadora, há verdades nas narrativas de ficção, uma realidade fantástica, uma realidade na ficção. Essa realidade na ficção remete à sua realidade psíquica, aos seus desejos e angústias, à sua verdade velada, escondida, silenciada. Verdade, pois fala de si; ficção porque fala de si, utilizando cenários e personagens que não existem. Portanto, a ficção é uma verdade camuflada, pois, assim como afirma Carreira (1997), a verdade pode e deve ser encontrada na ficção e não detrás dela. É importante ressaltar que a “verdade”, sobre a qual estamos nos reportando, é a que queremos contar, mas que escondemos por algum motivo.

Em se tratando de narrativas infantis, foco de nossas análises, podemos encontrar tanto fato como ficção, pois elas misturam elementos de suas vidas, fazendo, com isso, preenchimentos imaginários, de buracos de sentidos. O discurso narrativo, então, pode ser o caminho pelo qual o sujeito tem a oportunidade de falar de si de forma disfarçada, oculta, utilizando-se da ficção com “pitadas” de realidade para exprimir o que sente, o que incomoda, no intuito de desabafar, confortar-se, de realizar o irrealizável. Por meio do discurso narrativo os indivíduos podem:

[...] efetuar sozinhos ou com ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser, de transformarem-se, a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (FOUCAULT, 1994, p. 2).

No entanto, se observarmos as narrativas infantis “construídas” no contexto de sala de aula, notaremos um apagamento do sujeito em sua singularidade - uma falta de oportunidade para que seja considerado o que emerge entre os significantes (CARREIRA, 2002) em detrimento à adequação de uma estrutura legitimada, perpetuada e sem criatividade, de cumprimento de um currículo que nega o sujeito e, então, negando a possibilidade de ocupar o lugar de intérprete-historicizado (ASSOLINI, 2013). Em outros termos, falar de um lugar que permita se desvincular dos processos parafrásticos e das regiões de sentido, cristalizados e legitimados pela instituição escolar.

Concordamos com Assolini (2013) quando afirma que o sujeito estudante deve ser estimulado a romper com o silêncio dos sentidos, ao qual, muitas vezes, é submetido. O conceito intérprete-

historicizado surgiu para confrontar a concepção de intérprete como literal e dirigida, que exclui os processos identificatórios do sujeito e as possibilidades de ocupar diferentes posições no discurso. Esclarecemos que, nesse conceito, a interpretação é semelhante à leitura historicizada de um texto, o que significa que o leitor deverá refletir sobre as condições de produção desse texto - não somente o sentido preciso, rigoroso, como também, o sentido socio-histórico. Segundo Carreira (2002), as crianças são treinadas a reproduzirem histórias bem organizadas, prontas, anulando a possibilidade de se trabalhar com enigmas, não havendo espaço para que o sujeito lute com eles e se envolva com seus desejos.

4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E CORPUS

A pesquisa foi desenvolvida com sujeitos-estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública, situada na periferia de uma cidade do interior paulista. O referida pesquisa nasceu da inquietude do sujeito-professor, responsável pela sala de aula, em romper o processo tradicional de ensino-aprendizagem que, em alguns casos, não oferece margem ao estudante para ocupar o lugar de intérprete-historicizado. Segundo Assolini e Lastória (2013), o conhecimento escolar não deve ser constituído como um produto acabado, mas, sim, apreendido como resultante do confronto entre diferentes alternativas de compreensão do mundo - cuja socialização requer a mediação do docente - e formas diversificadas de organização e estratégias de ensino que permitam a mobilização do estudante para a apropriação do conhecimento. Destaquemos que todas as atividades propostas neste projeto foram amplamente discutidas com os integrantes do grupo de estudos denominado GEPALLE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento, no qual o sujeito-professor está inserido desde 2012. O GEPALLE é composto por estudantes de graduação, pós-graduação, professores, mestres e doutores de diferentes áreas. O grupo dedica-se a estudar e pesquisar temáticas relacionadas à alfabetização, à leitura, ao letramento, às práticas pedagógicas escolares e à formação de professores. Os encontros acontecem no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores, o LAIFE, em uma universidade pública do interior paulista.

Para alicerçar o plano de aula, o sujeito-professor selecionou previamente os livros que seriam utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, levando em consideração as preferências dos alunos, sendo que, para isso, houve observação atenta do professor quando os alunos estavam em contato com livros – o que foi percebido um favoritismo pelos contos de fadas. Depois dessa análise, chegamos ao livro *Os três lobinhos e o porco mau*, do escritor grego Eugene Trivizas (1996), o qual faz uma releitura atualizada e divertida do clássico *Os três porquinhos e o lobo mau*. O livro não estava disponível na

biblioteca da escola, logo os alunos não o conheciam. O plano de aula foi dividido em quatro fases com duração de três dias no total: análise da capa; construção de uma narrativa a partir da análise da capa; leitura do livro pelo professor; e discussão da história. Trabalhamos, primeiramente, a análise da capa, instigando a percepção mais aguçada, levando-os a olharem para além do que viam. Os contos de fada nas escolas são legitimados e sistematicamente cristalizados, não sobrando espaço para o novo, para as novas (re) leituras. Com este trabalho percebemos o quanto os alunos estranham e são resistentes ao diferente, ao novo.

4.1 ANÁLISES DISCURSIVAS

Analizamos produções linguísticas escritas realizadas por sujeitos-estudantes do ensino fundamental, sendo assim, dispomos de amplo *corpus* que é "(...) como fragmento correlacionado de linguagem e situação" (ORLANDI, 1997, p. 82). A análise se deterá em fatos discursivos dessas narrativas, realizadas em condições favoráveis de produção e que abarcou atividades de leitura e interpretação da obra de maneira criteriosa. A capa do livro, com o título ocultado, foi tomada para observação e, em seguida, sugerido que se iniciasse a elaboração da narrativa. De acordo com o referencial metodológico que sustenta nossos estudos, a interpretação é infinita, pois sempre há outros sentidos para serem descobertos, desvendados e deslocados. Segundo Ginzburg (1988) as marcas são pistas e, para atingi-las, é preciso teorizar, ou seja, é preciso estabelecer possíveis relações entre os funcionamentos discursivos que remetem às formações ideológicas referentes ao sujeito. Apresentamos, a seguir, um recorte de narrativa escrita por um sujeito-estudante, com base na capa do livro acima citado. As "sequências discursivas de referência", SDR, (Courtine, 1981) a serem analisadas estão sublinhadas.

Recorte:

"Era uma vez um porquinho e três lobos um dia os lobos estavam comendo porquanto o porquinho estava comtruido uma casa na floresta naorde o porco estava o porco podia pegar o porquinho e matar mas o lobo falou eu não vou fazer iso com o porquinho ele é muito legal La na floresta tinha uma pombinha muito bonita e também tinha muitas arvores bonita e o lobos ficou muito felizes porque não tinha matado o porquinho ele viveram amigos pela floresta porisso o lobo amava o porquinho um dia ele tentou matar o porquinho mas ele não conseguiu matar o porquinho e o porquinho fugiu do lobo" (PH).

Levando em consideração a memória discursiva postulada pelo fundador da AD, Pêcheux, a memória dos sentidos - constituída pela relação dialética que se estabelece entre língua e história, como o “já-lá”, como aquilo que fala antes, em outro lugar, e que torna possível todo dizer e retorna sob a forma do pré-construído (ORLANDI, 2000) - traz resquícios de relações com a leitura em que está sentida e tratada como um lugar de produção de sentido, no momento em que se utiliza da expressão tradicional dos contos de fadas: “Era uma vez”. Chama-nos a atenção os segmentos: “o porco podia pegar o porquinho e matar” / “não vou fazer iso com o porquinho ele é muito legal” / “não tinha matado o porquinho” / “o lobo amava o porquinho” / “tentou matar o porquinho, mas ele não conseguiu matar o porquinho”. O que nos mobiliza são suas condições internas, refletidas na “confusão” entre as personagens: “o porco querendo matar o porco” - nos levando a pensar em dificuldades afetivas, posto que, na história, o porco é quem quer comer o lobo e, logo, lobo e porco são de espécies diferentes. O ato falho do sujeito em indicar que o porco quer matar outro porco remete às formações do inconsciente que emergiram durante a escrita da narrativa. A repetição da palavra “matar”, da qual o autor faz uso várias vezes, causa-lhe sofrimento e angústia, pois, ao mesmo tempo em que coloca sua vontade, seu desejo de matar, ele regride, classificando o ato como errado, observando a qualidade do “porquinho”. Essas repetições podem ser entendidas como a busca de um sentido, de satisfação, de desejo e, assim, vão se repetindo em busca de uma elaboração (FREUD, 1914). Carreira (1997) ressalta que “repetir não significa, necessariamente, dizer com as mesmas palavras, mas dizer sempre o mesmo (p. 62)”; é retomar, produzir movimento. Discorrendo sobre o significante lacaniano, Longo (2011) destaca que as palavras nunca chegariam a uma verdade completa (...) “embora elas possam se estender infinitamente, têm o limite de não dizer tudo. Só dirão parcialmente, já que a realidade total e o saber estão além de seus domínios, e infinita é a nossa ignorância” (LONGO, 2011, p. 47).

Assim, percebemos que a narrativa foi utilizada como meio para que o sujeito falasse de si sem se expor. Segundo Tfouni (2001), os sentidos mobilizados na memória dos sujeitos, nesses casos, tornam-se insuportáveis, fazendo com que os mesmos se percam no discurso, causando a dispersão. Os sujeitos utilizam-se da narrativa de ficção para contarem algo que os incomoda - uma verdade velada que pode e deve ser encontrada na ficção. Essa verdade a qual nos referimos é o que o inconsciente quer demonstrar. Assim, ao narrar uma história, o sujeito-estudante esconde a verdade, engana a si e aos possíveis leitores, impossibilitando que a tomemos ao ‘pé da letra’, como diz Lacan, pois as narrativas de ficção são sempre, de certa forma, relatos de experiências pessoais. A deriva está presente nesses tipos de textos, ou seja, refere-se ao fato de que o sentido pode ser outro(s). Nesses casos, os sujeito-estudantes utilizaram-se de uma história, de uma narrativa, para contarem as suas histórias,

fazendo com que o interlocutor, quem lê, mobilize sua memória discursiva e atribua outros sentidos aos textos. De acordo com a teoria socio-histórica do letramento postulada por Tfouni (2005), a narrativa é uma ação que respira subjetividade, lugar em que o sujeito pode materializar seus sentimentos, auxiliando em sua organização simbólica.

O sujeito-professor, inquieto com as colocações do sujeitos-estudantes, buscou, com o auxílio da assessoria pedagógica da escola, alguns saberes sobre os contextos histórico, social, cultural, ideológico e familiar, no qual esses sujeitos-estudantes estão inseridos.

Percebemos no fragmento indícios de ameaças, de violência doméstica, mas também, de arrependimento. A palavra “matar” é utilizada pelo sujeito-estudante, contudo há contradição quando se utiliza a expressão “amava”, causando confusão de sentimentos pela figura familiar - uma vez que ele tenta, inconscientemente, matar um membro da família. No entanto, o sentimento de amor se materializa na expressão: “o lobo amava o porquinho”. De acordo com a mediadora da escola, o sujeito-estudante, mora com a posição de sujeito-mãe e com a posição de sujeito-tio que, depois da morte da avó materna e do tio, vivencia, cotidianamente, conflitos familiares. Podemos supor que a repetição da palavra “matar” nos remete a algo que ainda não está superado, elaborado para o sujeito-estudante: “a morte”, a perda (CARREIRA, 2002). Por meio da interpretação do recorte, tendo como suporte a psicanálise freudo-laciana e a AD, percebemos indícios de que as personagens da narrativa estavam incorporadas em figuras familiares: sujeito-mãe e o sujeito-tio. Sendo assim, de acordo com nossas exposições, concluímos que o sujeito-estudante utilizou as construções de textos requisitadas pela escola para falar de si - de fatos que vivencia e não esqueceu -, de experiências ocorridas dentro do contexto familiar em que predominaram relações marcadas pela violência física ou psicológica, por parte, no caso dos recortes acima, dos pais e familiares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o fragmento acima, percebemos que há a possibilidade de os alunos se utilizarem de narrativas para falarem de si. Segundo Foucault (1994), o si vai de encontro a uma atividade de escrita constante. O si é algo sobre o qual há assunto para escrever. Não é uma atividade contemporânea, é uma tradição antiga, enraizada, mas que a escola, enquanto aparelho ideológico escolar - AIE - (ALTHUSSER, 2012) por razões que aqui não é possível esclarecer, ainda insiste em não valorizar. Sendo assim, chegamos a alguns resultados parciais que indicam: a) que em condições favoráveis e adequadas de produção, ou seja, em situações de ensino-aprendizagem, que proporcionam atividades didático-pedagógicas lúdicas e desafiadoras e que façam sentido para os sujeitos-estudantes,

é permitido a ele ocupar o lugar de intérprete-historicizado, o que lhes possibilita atribuir e produzir sentidos a partir de sua memória discursiva; b) atividades linguísticas fundamentadas teoricamente e baseadas em portadores de textos diferenciados proporcionam aos sujeitos-estudantes a aprendizagem de diferentes gêneros discursivos, instigando-os a perguntas, relatos de experiências, exposição de suas dúvidas a respeito dos mais diversos assuntos e temas tratados em sala de aula, assim como outras formulações, o que lhes permite ocupar o lugar de sujeitos que se relacionam prazerosamente com o processo polissêmico de linguagem, contribuindo para que entendam a língua em seu funcionamento; c) o discurso narrativo é uma alternativa para que os sujeitos-estudantes “falem de si” e expressem a sua subjetividade, condições basilares para que tenham vez e voz em sala de aula, no contexto escolar e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado. 12 reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

ARISTÓTELES. São Paulo: Ed. Nova Cultura, 1996.

ASSOLINI, F. E. P. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. Diferentes Linguagens no Ensino Fundamental. 1ª ed. Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 33-51

. Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria. 2003. 269 p. Tese, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Depto. de Psicologia e Educação. Ribeirão Preto, 2003.

. Pedagogia da leitura parafrástica. 1999. 236 p. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP. Ribeirão Preto, SP: 1999.

BRANDÃO, H. H. N. Introdução à análise do discurso. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2004.

BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. *Critical Inquiry*, v.18, n.1, pp. 1-21, 1991.

CARREIRA, A. F. Era uma vez três sereias. 1997. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP. Ribeirão Preto, SP: 1997.

. Contando minha história. São Paulo: Pancast, 2002.

COURTINE, J. J. Definicion d'orientations théoriques et construction de procedures en analyses du discours. *Philosophiques*, 1982.

FREUD, S. (1915-1916). Conferências introdutórias sobre psicanálise (parte I e II). In: STRACHEY, J. (org). (1976). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. 15. FOUCAULT, M. As técnicas de si. Paris: Gallimard, 1994.

GENETTE, G. Fronteiras da narrativa. In: BARTHES, R. Análise Estrutural da Narrativa. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

GINZBURG, C. O queijo e os vermes. São Paulo: Companhia das letras, 1987. LONGO, L. Linguagem e Psicanálise. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso (1975): uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pucinelli Orlandi. 3ª ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

MARTINS, V.S. LARCHERT, J.M. As “Minorias” nos Espaços de (Re) Existência. *Revista Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 66533-66539, sep. 2020.

ORLANDI, E.P. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

. Discurso e leitura. 9 ed. São Paulo: Cortez editora, 2012.

RICOEUR, P. Tempo e Narrativa. Tomo I. Campinas SP: Papyrus, 1994. SAFOUAN, M. A palavra ou a morte: como é possível uma sociedade humana? Campinas: Papyrus, 1993.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. In: SIGNORINI, I. (org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 77-94.

. Letramento e alfabetização. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

. Letramento e autoria – uma proposta para contornar a dicotomia oral e escrita. Revista da ANPOLL publicada pela associação de pós-graduação e pesquisa em letras e linguística, Campinas, 2005.

TODOROV, T. As estruturas narrativas. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Trad. de M. Resende. 42 ed. Lisboa: Ed. Antídoto, 1979.