

A ESCRITA E A REESCRITA: OS GESTOS DA FUNÇÃO-AUTOR-LEITOR

Eliane Marquez da Fonseca FERNANDES
Universidade Federal de Goiás (UFG)
elianemarquez@uol.com.br

...o comentário não tem outro papel (...) senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro. Deve (...) dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito.

Michel Foucault, *A Ordem do discurso*.

A busca da interpretação

Partimos da consideração de que o texto escrito, como objeto de interpretação, não é uma unidade fechada e, muito menos, um produto acabado, mas um trabalho lingüístico e discursivo, processado por um enunciador num jogo que envolve escolhas, negociações de sentido e re-elaborações. Desse modo, entendemos que o ato de redigir um texto leva o autor a deixar marcas discursivas inscritas em sua materialidade para serem interpretadas pelo “outro” leitor.

Neste artigo, nosso objetivo é lançar um olhar investigativo sobre textos produzidos, em situação escolar, para tentar vislumbrar como atua o aluno-autor ao agenciar saberes na ação de produzir a materialidade discursiva e, num segundo gesto, reler e reescrever seu produto. Nossa reflexão recai sobre a noção de autoria para sondar os procedimentos de escrita e de reescrita, processados por estudantes da última série do Ensino Médio.

Esses jovens, ao realizarem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em alta percentagem, têm sido avaliados como fracos nas habilidades de produção textual. Outros pesquisadores como Lemos (1983), Britto (1985), Geraldi (1985 e 1986) e Barros (2002) ecoam a crítica de que os textos escolares apresentam circularidade de raciocínio e abuso do lugar-comum. Sentimos a necessidade de tentar interpretar como o texto do estudante organiza sua discursividade. O aluno, na posição de autor, vislumbra seu interlocutor-leitor? O aluno-autor consegue alçar-se ao lugar de leitor de seu próprio texto? A troca de papéis entre autor e leitor permite alterações positivas na reescrita?

Para tanto, tomamos como linha teórica a Análise do Discurso originada na França a partir de concepções delineadas por Bakhtin, Pêcheux e Foucault. Em Bakhtin (1995 e 2000), fomos buscar os conceitos de *língua como o lugar da ideologia*, do *dialogismo* e da *atitude responsiva ativa*. Em Pêcheux (1990), recolhemos a noção de *interpretação de redes de sentido*, geradas em dadas *condições de produção*, sem perder de vista a idéia de *interdiscurso*. Em Foucault (2006), temos a reflexão sobre a *função-autor* como as relações de um sujeito submetido a *regras*

sociais na circulação e funcionamento dos discursos. Essas linhas discursivas serão retomadas no decorrer do artigo para proceder à investigação de algumas das possibilidades interpretativas de uma unidade, como o texto, que pode sempre ter sentidos outros. Justamente porque “os sentidos estão sempre ‘administrados’, não estão soltos” (ORLANDI, 2002, p. 10).

Os já-ditos teóricos

Nossa investigação toma o texto escolar como um processo discursivo no qual o sujeito, tocado pela história, situa-se na necessidade de construir sentidos.

A partir de Bakhtin (1995, 2000), compreendemos que o texto do aluno, como todos os acontecimentos sociais, está historicamente entrelaçado a outros acontecimentos e que sua produção é fruto da comunicação humana, estabelecendo um diálogo em continuidade ininterrupta. Por isso, vemos que o texto escolar não existe desconectado do ambiente educacional ou da complexidade das relações fora da escola. Assim, a teoria acerca do *dialogismo* se estabelece como forma de inter-relação entre os humanos e todo dizer desencadeia uma *atitude responsiva ativa*, isto é, toda e qualquer fala ou texto é uma réplica a algo que os precede. O professor entende que os alunos, por meio da linguagem, estabelecem uma interação socialmente organizada e estão construindo formas de dizer direcionadas a um interlocutor previsto.

O exercício escolar não é o resultado de uma criatividade subjetiva, mas é a permuta de idéias e de ideais partilhados socialmente. Dessa maneira, o estudante está, historicamente, inserido numa época e em grupos sociais que lhe oferecem um conjunto de formas discursivas. Essas discursividades refletem posturas ideológicas da sociedade nas quais se inscreve o produtor do texto. Segundo a filosofia bakhtiniana, a consciência, não se fundamenta em aspectos fisiológicos ou biológicos, mas nos fatos sócio-ideológicos, por isso a linguagem não é só o *reflexo* do mundo. O aluno, nem sempre, tem a compreensão de que os dizeres *refratam* as verdades, isto é, distorcem-nas, dessa forma, produz um texto marcado pelo que acredita ser o “real”. Ao colocar sua produção no espaço da contradição, o estudante não percebe que a ideologia fala por meio de suas palavras mesmo que haja marcas de *heterogeneidade*.

A partir de Pêcheux (1990), entendemos que os *papéis sociais* desempenhados pelo aluno incidem sobre os *efeitos de sentido* construídos num texto. Esses sentidos estão envolvidos numa complexidade, pois o texto escolar não se circunscreve a uma percepção prevista do sentido das palavras, mas é o resultado das relações socialmente dispostas na *memória discursiva do contexto* em que vive esse jovem. Cada produtor de um texto só pode falar do lugar que ocupa no discurso, isto é, as formulações de um estudante não se ligam

apenas a escolhas segundo regras da língua, mas envolvem um conjunto de valores inscritos no *interdiscurso*.

Desse modo, um dizer escolar está sempre marcado pelas *condições de produção* que circundam o texto, assim encontramos marcas indicadoras do interdiscurso tanto no processo de produção quanto no de leitura. Com isso, devem ser consideradas as *formações imaginárias* que o aluno tem em relação a si mesmo, em relação ao interlocutor, bem como em relação aos papéis desempenhados por si no evento comunicativo da avaliação escolar. O estudante não tem clareza de que todos os dizeres estão interligados a enunciados já-ditos anteriormente e que o falante, embora inserido numa *memória discursiva* e numa *formação ideológica*, tem a ilusão de ser a fonte do sentido.

Para Foucault (2002a), todo enunciado faz parte de um conjunto de outros enunciados, portanto o texto do aluno está como que imerso em *campos enunciativos* com relações no passado ou no futuro. No caso do texto escolar, não podemos perder de vista que todo enunciado supõe uma série de discursos que coexistem em torno dele, não é apenas um exercício com finalidade específica. Esse exercício é um *acontecimento* irrepetível porque está situado socialmente e mantém marcas da *singularidade* do aluno num conjunto de *regularidades* discursivas.

Em *A ordem do discurso* (2006), o filósofo afirma que a produção de discursos sofre *controle* por três tipos de mecanismos:

- (1) Os *procedimentos externos* podem realizar uma interdição, uma exclusão ou uma força de verdade para controlar o que se diz ou se escreve. Assim o aluno, submetido a normas escolares e a relações sociais e políticas, já tem conhecimento do que pode e do que deve ser dito na atividade escrita que desenvolve.
- (2) Os *procedimentos internos* podem monitorar os dizeres por meio do comentário, da autoria ou da disciplina. Dessa forma, o estudante submete-se às concepções educacionais de autoria, aos comentários do corretor bem como às exigências da disciplina pedagógica.
- (3) Os *procedimentos de circunscrição dos falantes* podem exercer controle por meio de rituais, de grupos fechados ou de princípios específicos. Entendemos que o texto produzido na escola está ligado, ainda, a determinados rituais de avaliação que atuam como princípios organizadores.

Em *O que é um autor?* (2002b), Foucault discute a relação do texto com o autor, aquela figura humana, que se colocaria exteriormente ao produto escrito, responsável pelo que é dito. A autoria não é mais vista como uma marca de individualidade, mas é concebida como uma *função* de forma que o texto nunca reenvia o interlocutor para o escritor, nem para o

momento da produção, “mas para um ‘alter-ego’ cuja distância relativamente ao escritor pode ser maior ou menor” (p.55). O professor-leitor não percebe o estudante como uma voz individualizada, mas como um educando a ser observado e controlado. O nome do aluno-autor exerce um determinado papel discursivo e, na representação desse papel, dessa função, o jovem conduz escolhas, faz cortes e delimitações, imprimindo ao texto o seu modo de ser.

“uma certa quantidade de discursos são providos da função ‘autor’, ao passo que outros são dela desprovidos. (...) A função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade.” (FOUCAULT, 2002b, p.46).

Entender a autoria como uma função nos leva a relacionar as escolhas promovidas pelo aluno-autor a uma apropriação de textos do interdiscurso em gestos de seleção ou no estabelecimento de oposições. Assim, a função autor atua como um “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.” (FOUCAULT, 2006, p.26). No trabalho escolar, o aluno-autor não é o sujeito jurídico e institucional matriculado na escola e proprietário do texto, assim como não é o discípulo que, no papel de aprendiz, é responsável pela autenticidade de um exercício obrigatório, mas é um “eu” que congrega uma pluralidade de vozes em dispersão. Esses “eus” não se distribuem uniformemente, colocam-se de modos diferentes tanto na posição desempenhada quanto em seu funcionamento e, também, podem dar lugar a outros “eus” enunciadores.

A escola como parte das instituições sociais, não se situa isolada dos discursos que permeiam, historicamente, a sociedade, está povoada de rituais da palavra, de grupos doutrinários e da apropriação de discursos que estabelecem um controle sobre os professores e sobre os estudantes. Para Foucault,

“O que é um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?” (FOUCAULT, 2006, p. 44-45).

Temos que considerar que o ponto de interrogação empregado aí é mero recurso retórico, o que observamos na citação acima é a afirmação de que a escola controla a apropriação de discursos. De fato, o texto produzido como atividade escolar é regido por um conjunto de forças, embora, quase sempre, essas formas de controle não sejam levadas em conta no processo avaliativo. Acreditamos que o denominado “fracasso da redação” esteja ligado exatamente às práticas educacionais que adotam a atividade de escrita como um exercício disciplinar com finalidade

avaliativa. O aluno perde de vista o interlocutor como um sujeito socialmente constituído, tem como objetivo a nota e exerce a sua função autor muitas vezes de modo descuidado.

O autor-leitor

O aluno, na função autor, agencia seus saberes em operações específicas e complexas do redigir, atendendo a um feixe de controles discursivos. O estudante submete-se a procedimentos de escolha e procede a uma organização controlada discursivamente.

Na visão bakhtiniana, os textos se constroem dialogicamente em relação a outros, por isso “todo autor é sempre um leitor que se apropria de textos para compor um novo texto formado por discontinuidades e por dispersões” (GREGOLIN, 2001, p. 65). Isso ocorre porque o sujeito produtor do discurso incorporou vozes já legitimadas pela sociedade, essas vozes não são absorvidas de modo organizado, mas vêm permeadas por contradições e dispersões. Com isso, vemos que o texto escolar, criticado negativamente por ser uma “colcha de retalhos” de lugares comuns, carrega vestígios da materialidade do interdiscurso, não é criação original da mente estudantil. Conforme Gregolin (2001, p.65),

“Toda produção de textos é, por isso, um processo que se realiza por um gesto de organização de discursos, retirados do passado, da tradição. Por estar ligado, assim, a uma memória discursiva, esse gesto se define pelo que inclui e pelas suas faltas. Incluindo e excluindo, fazendo recolhas, o autor-leitor executa operações que regulam a escrita e constroem um novo objeto de leitura, com sua nova organização de espaço e de tempo.”

A exigência de originalidade, por parte do aluno, na produção do texto escolar, insere-se em uma contradição perversa. Ora, se texto escolar, ou melhor, qualquer texto, se constrói a partir da organização de escolhas sobre a memória discursiva, não há como conceber a possibilidade de um estudante escapar à noção de autoria foucaultiana. O trabalho escrito do aluno, fatalmente, inscreve-se em operações controladas discursivamente e, ao exercer a função de autor, não se posiciona diferentemente de qualquer outro autor. Para Gregolin (2001, p.65),

“Quando o autor lê o trabalho do outro e produz um novo texto, ele explicita sua relação com um saber, criando o espaço de uma ‘representação’, de uma figuração em que ocorre a substituição de um trabalho de lacuna por uma presença de sentido. Ao inscrever sua leitura no texto, o autor se mostra como sujeito de um fazer e traz o corpo para a fala enunciadora. Nesse sentido, o autor-leitor se inscreve como corpo e como palavra enunciadora. A análise das organizações do sentido implicadas nessas operações interpretativas pode **revelar o lugar de onde esse autor-leitor fala**, pois seus recortes são feitos em um tecido de tradição.” (grifos nossos).

Conforme as posturas pêcheutianas, o contexto discursivo insere marcas específicas no texto. Assim, o texto escolar não atua de modo diferente, a produção do aluno deixa evidentes

indícios dos papéis desempenhados pelo estudante e pelo professor no ambiente educacional institucionalizado. Com a finalidade de exemplificação, observamos dois textos (escrita e reescrita) de um mesmo aluno da última série do Ensino Médio, produzido no mês de agosto de 2004.

O exercício da função autor

O tema proposto pelo professor é acompanhado de uma coletânea (proposta em anexo) que questiona as concepções acerca do valor do dinheiro em nosso meio social. Esse aluno estuda em um colégio de classe média em Goiânia e a carência econômica não o oprime, mas há um conflito entre valores monetários concretos e valores abstratos como amor, honestidade, respeito, tranqüilidade, saúde. A proposta evidencia a imagem que o professor faz do aluno, pois o pressupõe como um jovem que valoriza o consumo, mas não despreza os valores humanos. Pedagogicamente, tem a expectativa de que o estudante faça um questionamento crítico e espera que, como autor, ele saiba expor as contradições ideológicas. A pergunta da proposta “*Afinal, tudo o que o dinheiro compra é barato?*” quer desencadear uma reflexão acerca dos valores pessoais do aluno. A temática sugere que os objetos têm um preço e as pessoas também. Mas, implicitamente, apresenta o discurso ambíguo de que o dinheiro compra tudo que é barato e o que não pode ser comprado é caro, valioso.

1ª Versão CRI	A ganância	25/08/2004
<p>Toda pessoa que tem dinheiro quer ter sempre mais, não se contentam com o que tem como se o que tivessem fosse pouco.</p> <p>Um bom exemplo disso são os políticos. Os salários deles são o que diríamos elevadíssimos que “compraria” qualquer nível de vida e eles são os mais corruptos e mais ladrões que qualquer pessoa de uma favela que rouba pela fome.</p> <p>O dinheiro é necessário, não se pode negar, tudo depende dele, a alimentação, saúde, transporte, diversão, mas para que ter rios e rios de dinheiro, porque não se contentar apenas como o necessário para ter uma vida boa, tranqüila, saudável, sem abusar dos outros pra cada dia ter mais.</p> <p>É um fato de que pessoas ricas de mais, não todas mais a maioria, são hipócrita e gostam de humilha os mais humildes.</p> <p>E fica a pergunta: - Será que compensa poder comprar tudo e ser infeliz? A reflexão é fundamental para isso.</p>		

Deparamo-nos, na versão 1, com um acúmulo de formas intensificadoras como a reiteração da palavra “*mais*”, além dos termos “*elevadíssimos*”, “*tudo depende dele*”, “*rios e rios*”, “*maioria*”, “*comprar tudo*”. A seleção insere um discurso que estabelece um efeito de dissidência entre “*os vorazes X os frágeis*”. As hipérboles geram uma intensificação dos aspectos negativos do dinheiro, no estabelecimento de uma fronteira maniqueísta entre “*bons X maus*”, entre “*a ambição X os valores abstratos*”. Esse discurso dual reproduz o senso comum do contexto social que não

entende fronteiras diluídas. A função autor repete, num eco de sua memória discursiva, a cisão entre os aspectos negativos e os positivos como se o dinheiro não pudesse conviver com outros valores. O aluno-autor parece apagar a própria voz ao reproduzir o discurso dominante de que “dinheiro não traz a felicidade”. Consideramos que isso se deve à formação imaginária que construiu acerca do discurso escolar ou religioso. Esse apego ao politicamente correto está fundado na imagem que o aluno-autor faz de seu interlocutor. Percebemos a formação imaginária do leitor conservador que visualiza: o professor. Pior: escreve para um interlocutor-avaliador, trabalha para persuadir um professor idealizado, “armado” com uma caneta vermelha.

A adesão a esse juízo de valor apaga a marca singular do aluno, pois, na função autor, julga que o poder do discurso dominante parece ser mais forte que o seu próprio. Ao desempenhar o papel de um aprendiz da produção textual, não confia em suas próprias idéias para convencer o leitor, assim eclipsa as vozes que valorizam a moeda. Essa postura é muito comum em qualquer situação escolar brasileira, pois o poder do professor-leitor leva o estudante a simular valores com os quais não comunga totalmente.

Embora a proposta apresentada direcione o educando a escrever para um leitor virtual, o aluno-autor não perde de vista a situação concreta na qual produz o texto e as formações imaginárias que construiu. Tem presente que está fazendo uma atividade escolar, que a situação vivida é uma simulação e que o leitor a quem se dirige faz uma avaliação de suas habilidades e concepções. O jovem quer ser aprovado, quer ser aceito, logo registra não o que pensa, mas o que imagina que o outro pensa. Ao simular essa adesão, mimetiza a voz da tradição, faz um arremedo do que considera a voz do outro/leitor.

Temos, no desfecho da 1ª versão de CRI: *“E fica a pergunta: - Será que compensa poder comprar tudo e ser infeliz? A reflexão é fundamental para isso.”* Por que o aluno-autor pede mais reflexão para um problema que, à primeira vista, parece simples? Essa última sentença permite-nos dizer que há uma abertura para uma outra visão do problema. A necessidade de se “refletir” mais sobre o fato lança uma insegurança em relação a outros efeitos de sentidos a serem apresentados sobre a questão do dinheiro. A 1ª versão, entregue no dia 25/08/2004, foi avaliada e depois de três dias devolvida, a partir daí, aluno decidiu, por conta própria, refazer o texto.

A função-autor-leitor

O autor-leitor de outros textos, agora, assume um novo papel: a de leitor-avaliador de seu próprio produto. Nessa atitude, depara-se com a formação imaginária que faz de si mesmo, percebe a artificialidade da posição tomada, dialoga com seus enunciados e com sua memória discursiva. Na posição de leitor, observa, criticamente, os efeitos produzidos por suas próprias

palavras e isso o leva a uma revisão de seu próprio papel como autor. A releitura provoca um distanciamento da função autor e o conduz uma avaliação da posição leitor. Segundo Garcez (1998), a releitura permite ao aluno-autor encarar o texto como um “objeto” distanciado e uma reavaliação dos papéis discursivos ali impressos. O trabalho de reler permite ao aluno-autor fazer novas intervenções em seu projeto de dizer e a realimentar as formações discursivas. O jovem promove um diálogo como o próprio texto, joga com os papéis de leitor e de autor e faz alterações.

Na 2ª versão, os caminhos trilhados pelo aluno parecem se abrir para uma seleção mais próxima da sua subjetividade contraditória. As escolhas executadas permitem interpretar que o enunciador é capaz de perceber o maniqueísmo como problemático. Surpreendemo-nos pela organização lingüística que indica a presença de um autor que reflete sobre suas escolhas.

2ª Versão CRI	Sabe usar!	s/d
<p>Que o dinheiro é fundamental não se pode negar. Quem vai ao supermercado sem dinheiro, ou se veste sem tê-lo? Ninguém, ele é inevitável.</p> <p>O mundo de hoje, ou melhor, as pessoas de hoje no mundo extremamente capitalista querem mais e mais sem se contentar com o suficiente para ter vida boa e tranquila.</p> <p>Os que tem pouco, sabe das dificuldades, da falta que ele faz e feliz é aquele que sonha em crescer, em ter condições melhores de vida e não em ter rios e rios de dinheiro. E os que o tem com fartura querem cada vez mais acumular bens, cédulas nos bancos, não importa o que tem que fazer ou por cima de quem tenham que passar.</p> <p>Um bom exemplo disso são os políticos, seus salários estão extremamente superior ao de trabalhadores comuns e mais extremo ainda que aquele que ganha salário mínimo, com ele já podiam levar uma vida super tranquila e até mesmo luxuosa e por incrível que pareça são os que mais (robam) roubam e roubam milhões que são por direito daqueles que realmente trabalham, pagam seus impostos para ter direitos no país e porque políticos que são “representantes” do povo fazem isso?! porque querem mais e mais.</p> <p>O dinheiro em mãos erradas ou nos pensamentos de pessoas erradas para gerar conflitos, mortes e guerra como no caso dos Estados Unidos atacar o Iraque e os conscientes sabem que a única razão foi o poder que é gerado pelo dinheiro, aqui pelo petróleo que vale muito.</p> <p>A conclusão que se pode tirar é que o mundo está com problemas que está devido a cabeças egoístas e gananciosas que estão no poder e até mesmo “do nosso lado”.</p>		

Essa versão denominada “*Sabe usar!*” relativiza o título da versão anterior “*A ganância*”. A alteração estabelece uma mudança de ponto de vista do aluno-autor. Os efeitos de sentido da 2ª versão nos levam a perceber uma tentativa de aproximar-se do outro-leitor. A opção pelo emprego do imperativo e o reforço de entonação emotiva dado pelo ponto de exclamação não são escolhas casuais. A busca de um diálogo indica uma tentativa de aproximar-se do leitor. Assim, as escolhas da função autor deixam surgir uma nova voz que questiona os limites rígidos entre as ideologias, pois insere a possibilidade de convivência entre os discursos do dinheiro e da felicidade. No percurso temático, o primeiro título traz o discurso do pessimismo e da infelicidade, mas o segundo título considera que o “*uso*” envolve responsabilidade. Esse título deixa implícita a idéia de

conciliação entre dinheiro e felicidade se houver sabedoria no uso. Dessa forma, o efeito responsivo ativo obtido descarta a conotação de o dinheiro ser um fenômeno apenas negativo.

O efeito autor em diálogo com o efeito leitor conjuga vozes num jogo de “discordâncias X concordâncias”. Vemos que, pelo menos, três linhas discursivas apresentam exemplos expressivos na 2ª versão. A primeira linha contempla o discurso “necessidade X ambição” nas seguintes escolhas lexicais: “*é fundamental*”, “*é inevitável*”, “*querem mais e mais sem se contentar*”, “*ter rios e rios de dinheiro*”. Essas opções parecem introduzir uma fissura no discurso. A segunda linha discursiva opõe “riqueza X pobreza” nos termos: “*os que têm pouco*”/“*sonha em crescer*” X “*os que o tem com fartura*”/“*acumular bens*” muito ligado aos arquétipos sociais. Na terceira linha, evidencia-se o discurso das injustiças opondo “aproveitadores X prejudicados” por meio de uma crítica: “*seus salários [dos políticos] estão extremamente superior*” ou “*roubam milhões*” X “*trabalhadores comuns*” ou “*ganha salário mínimo*”.

O percurso temático sofreu modificações em relação ao discurso da infelicidade trazida pelo dinheiro. Não há mais uma conexão precípua entre dinheiro e hipocrisia ou abuso de poder. Desde o primeiro parágrafo, deparamo-nos com um questionamento acerca das oposições em relação ao valor do dinheiro. Esse metal não é visto como causa/efeito de negatividade, mas como ponto de ambigüidade. Insere-se uma fissura no discurso da negatividade, passa-se à reflexão: “*O dinheiro é imprescindível para viver, traz dificuldades a quem não o possui e há pessoas que são capazes de tirar o que é devido a outrem.*” Ao praticar a releitura do texto, o autor questiona as certezas e imobilidades desses princípios e personifica uma voz mais ambígua ao duvidar de que se pode viver sem o dinheiro. Na 2ª versão, o enunciador pressupõe que seu leitor o observa e o julga por meio de suas escolhas. Por isso, faz opções que considera mais convenientes para evitar arquétipos condensados no discurso dos “vorazes X fracos”. Apreende-se o discurso da “necessidade financeira X a perda dos valores abstratos”. Há, portanto, um deslocamento de postura quanto à ambição e à necessidade. Essa 2ª versão mostra uma ênfase na necessidade do dinheiro.

O aluno teria mudado de opinião entre a 1ª e a 2ª versão? Ou teria apenas deixado a sua voz aparecer? Não cremos que tenha ocorrido uma mudança de postura ideológica tão radical repentinamente. Consideramos que os efeitos de sentido obtidos indicam uma libertação dos limites que o aluno julga serem do professor-leitor e percebe que há outros leitores para seu texto. Isso contribui para um trabalho de responsividade mais efetiva: a apresentação de conceitos menos rígidos acerca dos valores sociais que estabelece para si e para o outro como ser humano. O aluno-autor aproxima-se do aluno-leitor, amadurece a percepção acerca da mobilidade dos discursos contraditórios. Percebe que o posicionamento submisso da 1ª versão não atingiu o seu objetivo de captar a simpatia do leitor-professor. Essa mudança no comportamento discursivo é primordial para

o conhecimento das habilidades de escrita que precisa desenvolver. O aluno não mudou as próprias concepções, apenas trabalhou o texto com uma responsividade aberta a muitos leitores virtuais.

A escrita e a reescrita: uma dimensão pedagógica

A releitura da 1ª versão e o julgamento da função autor permitem uma abertura na vontade de verdade da voz do aluno. No seu gesto de autoria, entende o produto como propriedade sua, sente-se autorizado a fazer as alterações que considera necessárias. É a esse gesto que denominamos *função-autor-leitor*, primordial para haver um amadurecimento da relação do aluno com o texto. Cada escolha realizada pelo aluno-autor *reflete* uma relação de contigüidade entre o sujeito criador e o objeto de sua criação e *refrata* os sentidos que considera imprescindíveis no diálogo autor-leitor. Esse autor que representa a si mesmo numa percepção negativa em relação ao dinheiro na 1ª versão, ao fazer a revisão, dialoga com seus próprios princípios.

O insucesso atribuído ao aluno-autor nos textos escolares nada mais é do que o poder distorsivo das formações imaginárias nos gestos da função autor. Quando o estudante assume a *função-autor-leitor de seu próprio texto*, procede a uma revisão da autoria executada anteriormente, de modo a reinterpretar seus dizeres e efetuar novas escolhas significativas. Desse modo, o jovem se constitui como sujeito e como autor ao proceder uma reinterpretação da função-autor, inserindo-se no processo histórico da construção do outro-leitor. O trabalho de escrita e reescrita permite uma vivência da própria individualidade, uma compreensão mais profunda das estratégias textuais como objeto simbólico e um desenvolvimento das habilidades do manejo da língua.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da linguagem*. Traduzido por M. Lahud e Y. F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. Traduzido por M. E. Galvão e G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, D. L. P. Estudos do texto e do discurso e questões de ensino no Brasil. In: VALENTE, A. (org.) *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. 5. ed. Petrópolis: Vozes. 2002. p. 101-112.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos – um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula-leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985. p.109-120.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de L. F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Tradução de J. A. B. Miranda e A. F. Cascais. 4. ed. Lisboa: Passagens, 2002b.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de L. F. Almeida Sampaio. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UnB, 1998.

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula-leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

GERALDI, J. W. Prática de produção de textos na escola. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas, nº 07, 1986.

LEMOS, C. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*. V. III. SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, 1983.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. A Análise Automática do Discurso. Traduzido por E. Orlandi. In: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: UNICAMP, 1990. p. 61-161.

ANEXO

TEMA - O VALOR DO DINHEIRO

Criado há milhares de anos, o dinheiro tem ocupado mentes e corações da maioria da humanidade há muito tempo. Muitas pessoas ricas só pensam na forma de ganhar mais e acumular a riqueza que têm. Outros, pobres, vivem na angústia de ganhar o mínimo para sobreviver. Alguns vivem do capital aplicado, mas há também quem vende a sua força de trabalho e nada mais tem na vida. O dinheiro é importante para se viver na modernidade, no entanto, não podemos viver sem ele e não podemos viver em função dele.

AFINAL, TUDO O QUE O DINHEIRO COMPRA É BARATO?

COLETÂNEA:

1. Muito cedo, na história da humanidade, surgiu a necessidade de um instrumento monetário que servisse como intermediário nas trocas, como medida e reserva de valor. Segundo diferentes épocas e regiões esse instrumento teve diversos suportes materiais: plumas, conchas, grãos de cacau, ouro ou prata. Suas funções também se diversificaram: a moeda permitiu contar, pagar e poupar, mas também expressar o preço dos bens e o valor dos serviços, além de saldar dívidas. Finalmente, terminou por traduzir o grau de confiança que se deposita na organização social da comunidade.

A moeda resolve alguns problemas, mas também cria outros. Gera seus próprios paradoxos. Instaura um espaço social homogêneo e coerente – o mercado – mas cria dentro desse espaço desigualdades, ou seja, uma hierarquia econômica. Define a riqueza e, de forma indissociável, a pobreza. Converte-se em atributo do poder, mas também num meio para impugná-lo. Estabelece as fronteiras de um território monetário, para abri-lo imediatamente aos mercados internacionais... Vilipendiada pelos moralistas, rejeitada pelos utopistas, às vezes ignorada até pelos economistas, a moeda está, porém, onipresente em nossa realidade cotidiana. Ao facilitar o intercâmbio e liberar a economia, ela contribuiu para alguns decisivos avanços da civilização. (Internet – História do dinheiro- 2002)

2. Nisan Guanaes – Discurso a formandos de Propaganda em São Paulo- 2001

Primeiro: Não paute sua vida, nem sua carreira, pelo dinheiro. Ame seu ofício com todo o coração. Persiga fazer o melhor. Seja fascinado pelo realizar, que o dinheiro virá como consequência. Quem pensa só em dinheiro não consegue sequer ser nem um grande bandido, nem um grande canalha. Napoleão não invadiu a Europa por dinheiro. Hitler não matou seis milhões de judeus por dinheiro. Michelangelo não passou 16 anos pintando a Capela Sistina por dinheiro. E, geralmente, os que só pensam nele não o ganham. Porque são incapazes de sonhar. E tudo que fica pronto na vida foi construído antes, na alma. A propósito disso, lembro-me de uma passagem extraordinária, que descreve o diálogo entre uma freira americana cuidando de leprosos no Pacífico e um milionário texano. O milionário, vendo-a tratar daqueles leprosos, disse: “Freira, eu não faria isso por dinheiro nenhum no mundo.” E ela responde: “Eu também não, meu filho”. Não estou fazendo com isso nenhuma apologia à pobreza, muito pelo contrário. Digo apenas que pensar em realizar tem trazido mais fortuna do que pensar em fortuna.

3. Palavras como Dinheiro, Crédito e Lucro ganharam tanta importância quanto as que embalavam os sonhos dos nossos antepassados como: Amor, Família, Vida e até mesmo Sonho e Felicidade. A falta de dinheiro ou a sua busca tem tomado grande parte do tempo do homem moderno. É fato que até certo nível de enriquecimento que gere conforto, segurança e liberdade de ação, o dinheiro constitui um forte aliado da Felicidade, então, o homem busca uma companhia para compartilhar suas conquistas e se depara com a ilusão de ser querido, admirado e respeitado, enquanto seu ego disfarça sua vaidade. O homem moderno ainda quer ser feliz pelo que tem de posses efêmeras, mas estabelece sua principal meta para alcançá-la, no Dinheiro farto. A paz, o Amor e a Família ficam quase sempre em segundo plano. Tem gente que nem consegue dormir preocupada com o amanhã.

4. Frase sobre dinheiro: Administrar dinheiro é fácil. Difícil é administrar a falta dele.

5. O que as pessoas são capazes de fazer pelo dinheiro?



Dissertação- Redija um texto dissertativo debatendo o tema: Tudo o que o dinheiro compra é barato?

Carta- Redija uma carta para o diretor do FMI, expondo sua opinião sobre o valor do dinheiro.

Narração- Redija uma narrativa sobre um personagem em conflito por causa do dinheiro. Caracterize bem o personagem e o espaço durante todo o texto. Trabalhe o tempo.