

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGÜÍSTICA APLICADA

AUTORIA DE ALUNOS-ESCRITORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
POSSIBILIDADE OU UTOPIA

DISSERTAÇÃO

LUCIANA SPECHT

Pelotas, RS, Brasil

2007

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGÜÍSTICA APLICADA

AUTORIA DE ALUNOS-ESCRITORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: POSSIBILIDADE
OU UTOPIA

Luciana Specht

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Letras. Área de concentração: Lingüística Aplicada.

ORIENTADOR: Dr. Hilário I. Bohn

Pelotas

2007

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGÜÍSTICA APLICADA

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

AUTORIA DE ALUNOS-ESCRITORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: POSSIBILIDADE
OU UTOPIA

elaborada por
Luciana Specht

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

Dr. Hilário I. Bohn
(Presidente/Orientador)

Dra. Maria Marta Furlanetto (UNISUL)

Dr. Vilson J. Leffa (UCPel)

Pelotas, 2007.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado amor à vida e ao ensino e, acima de tudo, determinação e persistência.

A meu pai, pelo amor, carinho, paciência, incentivo e por tantas coisas que têm me proporcionado, como, por exemplo, a possibilidade de cursar este Mestrado.

À minha mãe e à minha vó, que apesar de não estar mais neste plano, certamente contribuíram e torceram muito para a realização deste trabalho.

Ao curso de Mestrado em Letras/Linguística da Universidade Católica de Pelotas, sob a coordenação da professora Dra. Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, pessoa extremamente dedicada, compreensiva e exemplo de profissional a todos os seus alunos.

Ao Dr. Hilário I. Bohn, meu orientador, pessoa que já conhecia de nome e tive o privilégio de conviver e, entre tantos ensinamentos, proporcionou-me uma renovação do amor pelo ensino. Também não poderia deixar de mencionar sua paciência, sua dedicação, seu carinho e sua orientação segura e, acima de tudo, a confiança depositada em mim e em meu trabalho. Realmente muito obrigada Dr. Hilário I. Bohn, ou simplesmente ‘professor Hilário’, como costumava chamá-lo nas minhas orientações e nos meus e-mails!

A todos os professores deste curso, especialmente à Maria da Glória di Fanti e a Vilson J. Leffa, exemplos de competência profissional e dedicação para com seus alunos.

Às colegas Mariane e Rose, exemplos de força e de persistência e, sobretudo, pelas palavras de consolo nos momentos mais difíceis.

À minha amiga Flávia Medianeira de Oliveira, pelas orientações e conselhos extremamente úteis tanto em termos acadêmicos como em termos pessoais.

À Instituição que possibilitou a realização desta pesquisa, às alunas que participaram e à professora responsável pela turma, muito obrigada.

À Nilsa que foi fundamental na realização deste trabalho. Enfim, a todos acima mencionados, os meus sinceros agradecimentos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 REVISÃO DA LITERATURA.....	14
1.1 A ANÁLISE DE DISCURSO: O SURGIMENTO DE UMA TEORIA CRÍTICA DA LINGUAGEM.....	14
1.1.1 As três épocas da AD.....	16
1.1.2 Pressupostos teóricos da AD relevantes a este estudo.....	20
1.1.2.1 Sujeito e Discurso.....	20
1.1.2.2 Formação Discursiva.....	23
1.2 AUTORIA: A BUSCA PELO DESLOCAMENTO DE SENTIDOS.....	25
1.2.1 As contribuições de Foucault ao estudo da autoria.....	25
1.2.2 Os estudos de Orlandi sobre autoria.....	27
1.2.2.1 Paráfrase e Polissemia.....	29
1.2.3 O equívoco na concepção de Pêcheux.....	32
1.2.4 Autoria na LE.....	34
2 METODOLOGIA.....	41
2.1 ESTUDO-PILOTO: A CONSTRUÇÃO DAS BASES DE UMA METODOLOGIA DE PESQUISA.....	41
2.2 DEFINIÇÃO DA LINHA METODOLÓGICA.....	44
2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA METODOLOGIA.....	45
2.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E DE CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	46
2.4.1 Critérios de seleção.....	46
2.4.2 Caracterização das participantes.....	46
2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	48
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	49
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	51
3.1 O QUE DIZEM OS TEXTOS DAS ALUNAS-ESCRITORAS DE LI.....	51
3.2 O QUE DIZ A ENTREVISTA EM LM REALIZADA COM AS ALUNAS.....	65
3.2.1 O processo metafórico como forma de estabilização de sentidos na entrevista das alunas-escritoras.....	72
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....	84

REFERÊNCIAS.....90

ANEXOS.....96

LISTA DE SIGLAS

AAD-69 Primeira fase da AD, também chamada de Análise Automática do Discurso

AD Análise de discurso de linha francesa

AD-2 Segunda fase da AD

AD-3 Terceira fase da AD

LE Língua estrangeira

LI Língua inglesa

LM Língua materna

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Permissão solicitada às alunas para a publicação dos textos 1 e 2 e da entrevista realizada com as mesmas

Anexo B – Instruções para a elaboração dos textos 1 e 2

Anexo C – Primeiras sugestões de temas para o texto 1

Anexo D – Sugestões efetivas de temas para o texto 1

Anexo E – Sugestões de temas para o texto 2

Anexo F – Texto 1 produzido pelas alunas

Anexo G – Texto 2 produzido pelas alunas

Anexo H – Perguntas da entrevista oral e individual com as alunas

Anexo I – Transcrição da entrevista realizada com as alunas

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística Aplicada
Universidade Católica de Pelotas

AUTORIA DE ALUNOS-ESCRITORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: POSSIBILIDADE OU UTOPIA

Autora: Luciana Specht

Orientador: Hilário I. Bohn

Atualmente, pesquisas sobre a autoria têm sido desenvolvidas a fim de se compreender a relação do sujeito com os sentidos na língua materna e na língua estrangeira (ORLANDI, 2004; CARMAGNANI, 2001). Tal compreensão é possível, uma vez que a autoria refere-se à unidade, originalidade, coerência, progressão, não-contradição textual (ORLANDI, 2004) e à produção de sentidos (ORLANDI, 1998). Em vista disso, o presente estudo tem como objetivo discutir e compreender a autoria em textos de alunos-escritores de língua estrangeira fundamentado na Análise de Discurso Francesa. Para tanto, foram convidadas a participarem desta pesquisa cinco alunas de graduação de Letras em Inglês de uma universidade privada do Sul do Brasil. Essas alunas produziram dois textos em língua inglesa e realizaram uma entrevista oral e individual em língua materna sobre suas concepções de autoria e de produção textual em língua inglesa. Os resultados sugerem que a interpretação das alunas permaneceu estabilizada em ambos os textos, pois não conseguiram produzir outros sentidos. Em outras palavras, elas apenas propuseram, por exemplo, soluções para os temas, mas não as desenvolveram. Outro aspecto que contribuiu para a estabilização dos sentidos nos textos das alunas refere-se aos títulos, desprovidos de originalidade, pois não ofereceram, por exemplo, indagações quanto aos temas a serem desenvolvidos. Com relação à entrevista, observou-se que algumas das alunas não se consideram inseridas no contexto sociocultural e ideológico da língua inglesa e, além disso, acreditam que a produção textual na língua-alvo está relacionada apenas à estrutura e ao léxico. Por isso, a autoria é praticamente impossível nesse contexto, a menos que a linguagem passe a ser concebida não apenas como uma estrutura, mas como parte do contexto sócio-histórico e ideológico. Assim, as alunas poderão produzir sentidos e não apenas reproduzi-los e, possivelmente, a autoria poderá se instituir.

Palavras-chave: autoria; língua estrangeira; escritura; discurso.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística Aplicada
Universidade Católica de Pelotas

AUTHORSHIP OF STUDENTS WRITING IN A FOREIGN LANGUAGE: POSSIBILITIES OR UTOPIA

Author: Luciana Specht

Advisor: Hilário I. Bohn

Research on authorship has recently developed an understanding of the relationship between the writer and the meanings produced in mother tongue and in foreign language (ORLANDI, 2004; CARMAGNANI, 2001). Such a comprehension seems possible because authorship refers to the unity, originality, coherency, progression, non-textual contradiction (ORLANDI, 2004) and to the meaning production of a text (ORLANDI, 1998). In view of this, the present study intends to discuss and understand the authorship revealed in texts of students writing in a foreign language, discussions are based on the French Discourse Analysis principles. For this purpose, five undergraduate language students of English from a private university in Southern Brazil were invited to write two texts in English and participated in an oral, individual interview in mother tongue about their authorship and writing conceptions in English as a foreign language. Results suggest that the students' interpretation remained stable in both texts, because they were unable to produce new meanings in their writing. In other words, they only proposed, for instance, solutions for the themes, but did not develop them. Another aspect that contributed for the stabilisation of the meanings on the students' texts refers to the titles, they were short of originality because they did not offer, for instance, inquiries about the themes to be developed. Concerning the interview, it was observed that some of the students do not consider themselves part of the sociocultural and ideological context of English as a foreign language, and besides, students believe that the writing in English is only related to the structure and to the lexicon of the target language. Because of this, authorship becomes practically impossible to show in this context, unless the language can be seen not only as a structure but also as part of the sociohistorical and ideological context. In this case, students could produce meanings and not only reproduce them and authorship could be present.

Key-words: authorship, foreign language; writing; discourse.

INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre a constituição da autoria têm sido desenvolvidas nos diversos níveis de ensino por autores como Orlandi (1996, 1998, 2002, 2004); Carmagnani (1998, 1999, 2001) e Coracini (1999, 2003a, 2003b). Essas pesquisas buscam compreender, entre outras coisas, a relação do sujeito com os sentidos, sendo que essa relação efetiva-se por meio do texto oral ou escrito tanto na língua materna (LM) quanto na língua estrangeira (LE). Tal compreensão é possível, uma vez que a autoria refere-se à unidade, originalidade, coerência, progressão, não-contradição textual (ORLANDI, 2004, p. 69) e à produção de sentidos¹ (ORLANDI, 1998, p. 203). Desse modo, percebe-se que a autoria realiza-se no processo de produção textual (oral ou escrita).

A produção do texto escrito, por exemplo, é particularmente importante para a sociedade, tendo em vista que, por meio da escritura², é possível documentar idéias, materializar os discursos em um contexto sócio-histórico e produzir sentidos. A escritura é uma atividade individual, mas está ligada às práticas sociais em determinados momentos sócio-históricos e ideológicos. Entretanto, a escritura tem sido percebida, em muitos casos, apenas como um modo de cumprir tarefas e obter notas em avaliações escolares (BOHN, 2003; CARMAGNANI, 1998; CORACINI, 1999; ORLANDI, 1996), o que acaba dificultando ou, até mesmo, impossibilitando a constituição da autoria no âmbito escolar/acadêmico, já que a mesma está relacionada à produção de sentidos.

Apesar da relevância da autoria, observa-se que na literatura há uma carência de estudos acerca desse tema, particularmente em LE, talvez pelo fato de que o processo de constituição da autoria tende a ser mais complexo na língua-alvo do aprendiz. Esse processo envolve não apenas o conhecimento de competências lingüísticas (aspectos gramaticais e lexicais, por exemplo) e de competências cognitivas (processos mentais envolvidos na elaboração do texto), mas também o domínio de competências discursivas na língua-alvo (outra discursividade).

O desenvolvimento dessas competências é relevante a fim de que o sujeito constitua-se como autor na LE e inscreva-se nessa língua. Nesse processo de inscrição do sujeito na LE tende a ocorrer o conflito entre ambas as línguas na medida em que, segundo Coracini (2003a, p. 142), a LE é a língua do estranho, do diferente, enfim, do outro, isto é, de uma outra discursividade, pelo fato de que “o sujeito entra em contato com outros aspectos socioculturais, outra ideologia, outra

¹ *Produzir sentidos* pode ser entendido como produzir significados sobre um determinado objeto e não apenas reproduzir significados (pré) estabelecidos.

² Considerarei o termo *escritura* para referir-me ao processo de produção textual ao invés do produto final, ou seja, a redação.

história” (BOLOGNINI, 2003, p. 191-2). Revuz (1998, p. 217) também compartilha de algumas das idéias de Coracini, ao afirmar que a aprendizagem de uma LE possibilita questionamentos, perturbações naquilo que já está inscrito no sujeito com as palavras da LM. Em outros termos, o sujeito já apresenta uma história com a LM, a qual possui uma carga afetiva, sendo que essa história interfere na sua maneira de abordar a LE (REVUZ, 1998, p. 217). Por outro lado, a LM é responsável por abafar/interditar os desejos que constituem o sujeito, possibilitando-lhe a impressão de completude, de unicidade e de origem de seu dizer, capaz de exercer um controle (total) diante de si e do seu próprio interlocutor (CORACINI, 2003a, p. 148).

Haja vista a relação conflituosa entre ambas as línguas no processo de inscrição do sujeito na língua-alvo, torna-se pertinente que tal relação seja problematizada no contexto escolar/acadêmico a fim de estimular questionamentos salutareis, dos quais podem surgir, por exemplo, indagações acerca da diversidade cultural entre a LM e a LE e questionamentos sobre a possibilidade da produção de sentidos diversos entre as línguas. No entanto, para que isso venha a ocorrer é importante que a linguagem não seja concebida apenas como um instrumento de comunicação, tampouco como um modo de transmissão de informações.

A linguagem é condição de possibilidade do discurso porque pressupõe as condições de produção possíveis para a efetivação das relações entre os indivíduos e a realidade em um dado momento histórico. O discurso, por sua vez, medeia tais relações por meio da linguagem (ORLANDI, 2002a, p. 15). Daí, a importância dos estudos discursivos, como, por exemplo, da Análise de Discurso Francesa (AD)³ de filiação peuchetiana que fundamentará esta pesquisa para a compreensão acerca da autoria, uma vez que os sujeitos produzem sentidos no/pelo discurso. Assim, o discurso torna-se o lugar privilegiado para tentar compreender a relação do sujeito com o mundo e, conseqüentemente, do sujeito com os sentidos.

Após a exposição de alguns dos pressupostos que subsidiarão teoricamente esse trabalho, passo a apresentar a justificativa da pesquisa, que busca contribuir para o estudo sobre a autoria, particularmente em LE, tendo em vista a carência de estudos acerca desse tema e sua relevância social na medida em que cabe ao autor interpretar (significar) os sentidos que constituirão o seu texto. A interpretação do sujeito pode ser estabilizada (paráfrase) ou não (polissemia) (ORLANDI, 2004, p.21). Na paráfrase, o sujeito apenas repete os significados pré-estabelecidos e, assim, a

³ A Análise de Discurso teve seu início na França. No entanto, alguns estudiosos brasileiros consideram a possibilidade de eliminar o termo *francesa* em virtude do grande desenvolvimento da área no Brasil; ver, por exemplo, Costa (2005, p. 45).

autoria não se estabelece, enquanto que, na polissemia, o sujeito pode produzir outros sentidos e constituir-se enquanto autor.

Além disso, a presente pesquisa poderá proporcionar subsídios para o crescimento e o aprimoramento da minha prática pedagógica e, eventualmente, dos colegas de profissão. A escolha pela área de LE está relacionada à minha área de atuação profissional como professora de língua inglesa (LI), a qual me possibilitou a interação com alunos de diversos contextos escolares. Por meio dessa interação, surgiram inúmeros questionamentos, como, por exemplo, o porquê da dificuldade de constituição da autoria de vários alunos-escritores de LI. Tais questionamentos me instigaram a buscar subsídios teóricos a fim de compreender melhor a autoria nos textos dos meus alunos, bem como procurar auxiliá-los em termos práticos para a constituição da mesma. A partir disso, como professora de LI, optei em estudar a constituição da autoria do aluno de Letras em LI em virtude de que o profissional de Letras tem função importante no desenvolvimento da habilidade de autoria, já que cabe ao professor de linguagem encorajar e ensinar a expressão escrita na escola, bem como possibilitar a produção de sentidos tanto em LE como em LM. Sendo assim, foram convidadas a participar desta pesquisa cinco alunas⁴ do sexto semestre de Letras em LI de uma universidade privada do interior do RS. Essas alunas produziram dois textos em LI e realizaram uma entrevista oral e individual em LM que versava sobre a concepção de autoria e de produção textual em LI.

Tendo em vista as explanações anteriores, passo a apresentar os objetivos da presente pesquisa. O objetivo geral é discutir e compreender a autoria em textos de alunos-escritores de LE. Os objetivos específicos, por sua vez, são quatro. O primeiro deles é conceituar a noção de autoria, de acordo com a literatura da área. O segundo é compreender se os alunos-escritores produzem sentidos na LE ou se apenas traduzem significados⁵ da LM para a LE. O terceiro é discutir as implicações pedagógicas dos resultados da análise dos dados. O quarto é compreender a relação estabelecida entre LM e LE.

Esses objetivos justificam-se em função dos questionamentos que norteiam este trabalho. O primeiro deles busca compreender se há a manifestação ou não da autoria nos textos dos alunos-escritores de LE. Em caso afirmativo, como isso acontece. O segundo diz respeito a se os alunos-

⁴ Utilizarei o termo *alunas* para referir-me aos sujeitos que participaram desse estudo, tendo em vista que todos são do sexo feminino. Nos demais casos, mantereí *alunos* para referir-me aos sujeitos de modo geral e não, especificamente, às participantes desta pesquisa.

⁵ Significados podem ser entendidos como tudo aquilo que está disponível e estabilizado na memória discursiva, enquanto que os sentidos podem ser modificados.

escritores produzem sentidos na LE ou se apenas traduzem significados da LM para a LE. O último procura compreender que efeitos de sentido são produzidos pelos alunos-escritores.

Para realizar os objetivos e responder a esses questionamentos, a presente pesquisa está dividida em quatro capítulos, além desta Introdução. No primeiro capítulo, discuto questões teóricas relevantes ao estudo proposto. No segundo, descrevo o Estudo-Piloto realizado para esta pesquisa, bem como as etapas realizadas para coletar, analisar os dados e constituir o *CORPUS* da análise. No terceiro, discuto os resultados obtidos à luz da AD. No capítulo final, apresento as conclusões e limitações deste trabalho, assim como as sugestões para futuras pesquisas.

1 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, discuto os pressupostos teóricos que fundamentam o presente trabalho. O capítulo divide-se em duas seções. Na primeira, apresento um breve histórico do surgimento e do desenvolvimento da AD e uma sucinta exposição dos conceitos principais dessa linha de discurso relevantes a este trabalho, tais como sujeito, discurso e formação discursiva. Na segunda seção, apresento alguns trabalhos prévios realizados por Foucault sobre autoria na LM, bem como os estudos de Orlandi a esse respeito, enfocando os conceitos de paráfrase e polissemia. Também discorro, nesta seção, sobre a concepção de equívoco trabalhada por Pêcheux, a qual é relevante para o desenvolvimento da autoria. No que tange à autoria em LE, apresento algumas pesquisas prévias a esse respeito. Também discuto a importância da inscrição do sujeito na língua-alvo e destaco a escritura como possibilidade de construção de sentidos e, conseqüentemente, da constituição da autoria na LI.

1.1 A ANÁLISE DE DISCURSO: O SURGIMENTO DE UMA TEORIA CRÍTICA DE PRODUÇÃO DA LINGUAGEM

No início do século XX, a investigação acerca da linguagem - a Lingüística - passa a ser reconhecida como estudo científico a partir dos trabalhos de Saussure, considerado o *pai da Lingüística moderna* (FARACO, 2004, p. 27). A obra responsável pelo estabelecimento dessa nova ciência é *Curso de Lingüística Geral*⁶, publicada em 1916.

Nessa obra, Saussure (1995, p. 16) propôs a separação entre língua e fala. Para ele, a língua refere-se à parte social da linguagem, sendo exterior ao indivíduo e considerada um sistema abstrato (ideologicamente neutro). Na concepção de Saussure, “a língua não era apreendida na sua relação com o mundo, mas na estrutura interna de um sistema fechado sobre si mesmo. Daí *estruturalismo*: é no interior do sistema que se define, que se estrutura o objeto” (MUSSALIM, 2001, p. 102) [grifo

⁶ Essa obra não foi escrita por Saussure. Ela foi produzida, após a sua morte, por Bally e Sechehaye e com a colaboração de Riedlinger (FURLANETTO, 2006, p. 129). Por isso, desde a sua publicação há a suspeita de o livro não expressar fielmente o pensamento de Saussure (ILARI, 2004, p. 55). Sendo assim, atualmente, alguns pesquisadores têm se dedicado a revisitar os estudos de Saussure; ver, por exemplo, Furlanetto (2006, p. 128-9).

do autor]. A fala, por sua vez, é individual e dela “o indivíduo é sempre senhor” (SAUSSURE, 1995, p. 21). Além disso, ela é “circunstancial e variável” (ORLANDI, 2002b, p. 24), pois depende de cada indivíduo e do contexto sócio-histórico para se manifestar. Por isso, Saussure a desconsiderou dos estudos lingüísticos e instituiu a língua como o objeto de estudo da Lingüística. A partir disso, a linguagem foi estudada desvinculada de quem a utilizava (do indivíduo) e do contexto sócio-histórico. Em decorrência disso, primou-se pelas relações estruturais e formais entre os seus elementos.

Em meio a esse contexto estruturalista e somando-se a releitura de Freud por Lacan e a releitura de Marx por Althusser (HENRY, 1993, p. 14), surge na França, na segunda metade da década de 60, a AD, cujo fundador foi Pêcheux. Motivado inicialmente por questões de cunho político, Pêcheux procurou romper com o estruturalismo vigente na época, uma vez que este desconsiderava a relação do sujeito com o contexto sócio-histórico. Para tanto, Pêcheux propôs um novo objeto de estudo: o discurso. Com o intuito de compreender esse novo objeto, são articulados “o sujeito, a história e a língua” (ORLANDI, 2006, p. 13) e, a partir dessa articulação, é estabelecida a relação do sujeito com o sentido. Em vista disso, a AD passa a ser percebida como uma possibilidade de compreensão, de intervenção e de uma ação transformadora na sociedade. Além disso, a AD também possibilita que a linguagem seja estudada não apenas em relação ao sistema interno, mas também em relação ao contexto sócio-histórico.

Percebe-se, pois, a importância da relação entre linguagem e exterioridade para a AD (ORLANDI, 2002a, p. 16). Entende-se por exterioridade as condições de produção do discurso, isto é, os sujeitos, a situação e a memória discursiva⁷ (ORLANDI, 2006, p. 15). Com o intuito de estudar o processo de produção da linguagem e sua relação com a exterioridade, a AD articula três regiões do conhecimento científico (PÊCHEUX & FUCHS, 1993, p. 163-4):

a) o materialismo histórico, como teoria das informações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;

b) a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;

c) a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Essas três regiões de conhecimento são atravessadas por uma teoria psicanalítica do sujeito. Tal teoria é fundamentada em pressupostos freudo-lacanianos especialmente no que se

⁷ Esses conceitos serão explicitados na subseção 1.1.2.1.

refere à questão do inconsciente⁸ estruturado como linguagem. De acordo com Lacan (apud DOR, 1989, p. 107), a linguagem estrutura o sujeito ao mesmo tempo em que o divide. Em outros termos, o sujeito constitui-se e perde-se na linguagem que o causou, sendo considerado como efeito de linguagem.

Essa concepção de sujeito é fundamental para a AD e perpassa sua trajetória de construções e desconstruções. De acordo com Maldidier (2003, p. 96), “era sem dúvida preciso que a teoria fosse construída, para que sua desconstrução possibilitasse iluminações, questionamentos”. A trajetória da AD é dividida em três fases que revelam os “embates, as reconstruções, as retificações” (GREGOLIN, 2004, p. 60), evidenciando a evolução do pensamento teórico dessa linha de discurso, a qual será discutida na próxima subseção.

1.1.1 As três épocas da AD

A primeira época da AD, também chamada de Análise Automática do Discurso (AAD-69), marca a fase inicial dos trabalhos de Pêcheux (1966 a 1975). Na tentativa de romper com a concepção instrumental da linguagem que visava apenas à comunicação, Pêcheux busca reformular o objeto da Lingüística proposto por Saussure (HENRY, 1993, p. 26), ou seja, a língua e passa a concebê-la como a “base dos processos discursivos, nos quais estão envolvidos o sujeito e a História” (GREGOLIN, 2004, p. 61). Nesse sentido, Pêcheux propõe um novo objeto para a Lingüística, o discurso, concebido enquanto processo e não como produto pronto, mas como trabalho em construção.

Para estudar o processo de produção discursiva, concebido por Pêcheux (1993, p. 311) como “uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma”, ele procurou desenvolver um dispositivo que possibilitasse a leitura automática de um conjunto de discursos. Esses discursos seriam previamente selecionados e organizados, de acordo com critérios que possibilitassem a homogeneidade e a estabilidade das condições sócio-históricas de produção (PÊCHEUX, 1993, p. 312). Em outras palavras, a AAD-69 trabalha com a análise de discursos pouco polêmicos, uma vez que eles possibilitam “menor carga polissêmica, isto é, uma menor abertura para a variação do sentido devido a um maior silenciamento do outro (outro discurso, outro sujeito)” (MUSSALIM,

⁸ A presente pesquisa não vai abordar o inconsciente, apesar de reconhecer a sua importância.

2001, p. 117). Dessa maneira, procurou-se suprimir qualquer forma de heterogeneidade na análise (GRIGOLETTO, 1998, p. 17).

No que diz respeito aos procedimentos de análise desses discursos, a AAD-69 os realiza em etapas, conforme mencionados por Mussalim (2001, p. 118):

a) num primeiro momento, é realizada a seleção de um *corpus* fechado de seqüências discursivas (como, por exemplo, um manifesto político);

b) num segundo momento, é feita a análise lingüística de cada seqüência. Para tanto, são consideradas as construções sintáticas (as relações estabelecidas entre os enunciados) e o léxico (levantamento do vocabulário);

c) a seguir, é efetuada a análise discursiva a partir da relação de sinonímia (substituição de uma palavra por outra dentro do contexto) e de paráfrase (seqüências substituíveis entre si no contexto);

d) finalmente, busca-se mostrar que as relações de sinonímia e de paráfrase são decorrentes de uma mesma estrutura produtora do processo discursivo.

Desse modo, tem-se, nessa fase, “uma rigidez na seqüência das etapas da análise, que partia da análise sintática de enunciados elementares para chegar à frase interpretativa de seqüências do *corpus* e, assim, remontar à análise dos processos discursivos” (GRIGOLETTO, 1998, p. 17). Em vista disso, na AAD-69 inexistiam as condições teóricas para a postulação do interdiscurso, isto é, “da alteridade, do heterogêneo sobre o discurso” (GRIGOLETTO, 1998, p. 17).

Na AAD-69, segundo Malidier (2003), surgem as primeiras noções de pré-construído (a reformulação da pressuposição no novo terreno do discurso) e de interdiscurso (ainda em fase embrionária), sob a forma do *já ouvido, já lá* e também a idéia do não-dito constitutivo, bem como as concepções iniciais de formação discursiva e condições de produção⁹. Na AAD-69, também se postula a concepção não subjetiva da subjetividade. De acordo com essa concepção, “os sujeitos acreditam que utilizam seus discursos quando na verdade são seus servos assujeitados e seus suportes” (PÊCHEUX, 1993, p. 311). Nesse sentido, o sujeito não é dotado de intenção e, tampouco, é a origem/fonte de seu discurso (PÊCHEUX, 1993, p. 133).

Portanto, na AAD-69, os sujeitos são assujeitados, uma vez que eles são levados ainda que inconscientemente a assumirem lugares pré-estabelecidos e a seguirem regras sociais que os conduzem, por exemplo, a agir de uma determinada maneira e não de outra, de acordo com o lugar

⁹ As concepções de interdiscurso e condições de produção serão explicitadas na subseção 1.1.2.1, enquanto que a aceção de formação discursiva será mencionada na subseção 1.1.2.2.

que assumem (COSTA, 2005, p. 20). Essa concepção de assujeitamento é fundamentada nas teses althusserianas sobre os aparelhos ideológicos. Tais aparelhos (as organizações policiais, jurídicas e militares, por exemplo) visam à manutenção dos mecanismos de exploração social e econômica através da repressão e da ideologia. Conforme Costa (2005, p. 18-9), a ideologia, de acordo com a concepção de Althusser, é responsável pelo assujeitamento dos indivíduos, ou melhor, pela destituição de suas individualidades, fazendo com que eles colaborem para a reprodução social e econômica. Também contribui para essa teoria de natureza não subjetiva a psicanálise, através da releitura de Freud realizada por Lacan, conforme mencionada na seção 1.1.

Na segunda época da AD (AD-2) (1975 a 1979), a concepção de máquina estrutural fechada começa a ser questionada. Esse questionamento é desencadeado pelos conceitos de formação discursiva e de interdiscurso (GRIGOLETTO, 1998, p. 20). Segundo Pêcheux (1993, p. 314), a formação discursiva passa a ser concebida não mais como um espaço estrutural fechado, mas passa a ser constituída por elementos exteriores provenientes de outras formações discursivas. Tais elementos podem ser compreendidos como os já-ditos (o interdiscurso).

Nessa fase, tem-se a definição do quadro epistemológico (MALDIDIÉ, 2003, p. 38) e são explicitadas as referências à teoria da subjetividade de natureza psicanalítica e à interpelação ideológica de Althusser, o que possibilita um deslocamento sobre o discurso, sendo que este passa a ser discutido de modo mais aprofundado no que tange às questões do sujeito e do sentido (p. 39). Tanto o sujeito quanto o sentido não são mais dados *a priori*, mas, de acordo com Maldidier (2003, p. 51), eles passam a ser determinados sócio-historicamente (produzidos na/pela história). Pêcheux também estabelece, nessa fase, a relação entre ideologia e inconsciente (p. 43). Cabe destacar que esses *assujeitamentos* (da ideologia e do inconsciente) são mascarados pela ilusão do sujeito de ser a fonte de seu dizer.

A partir disso, surge a teoria dos dois esquecimentos¹⁰ com o intuito de explicitar essa *ilusão* do sujeito. Na AD-2, segundo Maldidier (2003), tem-se a explicitação da maior parte dos conceitos, tais como pré-construído, interdiscurso, intradiscurso, heterogeneidade e enunciação, sendo que esta é compreendida de modo oposto às teorias enunciativas empiricistas, as quais concebem o sujeito intencional e como fonte de sentido de um dizer que lhe é transparente. Cabe ressaltar que tais conceitos sofreram alterações/reformulações no decorrer das fases da AD.

No que tange à concepção de subjetividade, o sujeito continua sendo concebido como “puro efeito do assujeitamento à maquinaria da formação discursiva” (Pêcheux, 1993, p. 314), ou

¹⁰ Essa teoria será explicitada na subseção 1.1.2.1.

seja, ele não é a fonte de seu discurso, apenas reproduz os discursos de outros, pois, segundo Pêcheux (1993, p. 30), o sujeito é ideologicamente interpelado. Com relação aos procedimentos de análise, a AD-2 apresenta poucas inovações (PÊCHEUX, 1993, p. 314).

O que parece diferenciar a AAD-69 da AD-2 é que nesta os discursos são menos *estabilizados*, já que são produzidos por condições menos homogêneas (MUSSALIM, 2001, p. 120). Nesse sentido, na AD-2 tem-se “o movimento em direção à heterogeneidade” (GREGOLIN, 2004, p. 62), ou melhor, a possibilidade de manifestação do outro, tendo em vista que os discursos nessa fase são menos estáveis.

Na terceira época da AD (AD-3) (1980), ocorre a desconstrução da maquinaria fechada na medida em que se acentua o primado da alteridade sobre o discurso e sobre o sujeito, bem como o aprofundamento do conceito de interdiscurso (GRIGOLETTO, 1998, p. 20). Decorrente desse aprofundamento, tem-se na AD-3 a alteração da tradicional ordem fixa dos procedimentos de análise do discurso, sendo este concebido, até então, como homogêneo e veiculado sob condições de produção estáveis e homogêneas (PÊCHEUX, 1993, p. 315).

Na AD-3, também ocorrem modificações na concepção do sujeito, o qual já não é apenas assujeitado, mas também desejante. Percebe-se essa modificação nas próprias palavras de Pêcheux (1988, p. 301) ao afirmar que “é preciso *ousar se revoltar*” [grifo do autor]. Nesses termos, desfaz-se na teoria de Pêcheux a concepção de indivíduos absolutamente assujeitados, provenientes de formações discursivas fechadas sobre si mesmas e postula-se, então, a possibilidade de resistência do sujeito, uma vez que, de acordo com Pêcheux (1988, p. 301), “não há ritual sem falhas”.

Para explicitar a possibilidade do sujeito rebelar-se (resistir à ideologia), Pêcheux recorre à psicanálise. Essa possibilidade de resistência pode ocorrer material e inconscientemente, por exemplo, por meio do lapso e do ato falho. Segundo Costa (2005, p. 32), na AD-3, ocorre a inserção definitiva da psicanálise para fundamentar a concepção não-subjetivista do sujeito fundamentalmente por influência dos trabalhos de Authier-Revuz. Para tanto, Authier-Revuz recorre à releitura de Freud, realizada por Lacan e também ao princípio dialógico de Bakhtin. Segundo Bakhtin (2004, p.123), o diálogo não é compreendido apenas como uma das formas de interação verbal, mas “num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas de toda a comunicação verbal de qualquer tipo”. Nesses termos, pode-se dizer que toda comunicação verbal é dialógica, já que implica na interação entre o locutor e o interlocutor, bem como entre o dito e o já-dito.

Portanto, é possível perceber que os trabalhos de Pêcheux possibilitaram uma nova reflexão acerca dos estudos da linguagem e contribuem, ainda hoje, decisivamente para a compreensão do discurso em relação ao contexto sócio-histórico e ideológico. Tendo em vista que a AD apresenta concepções próprias para o estudo do discurso, na próxima subseção serão discutidas algumas dessas acepções, as quais serão utilizadas ao longo deste trabalho.

1.1.2 Pressupostos teóricos da AD relevantes a este estudo

Nesta subseção, discuto conceitos teóricos importantes da AD e que serão utilizados na discussão acerca da autoria. Cabe salientar que esses conceitos foram propostos, de acordo com o *corpus* na medida em que a AD estabelece a sua análise fundamentada naquilo que os dados apresentam.

1.1.2.1 Sujeito e Discurso

O sujeito na AD não é considerado a origem, a fonte absoluta de seu dizer e do sentido, haja vista que outras vozes o constituem e estão presentes no seu dizer, ainda que o sujeito não tenha consciência disso (BRANDÃO, 1997, p. 92). No que tange ao sujeito moderno, Orlandi (2006, p. 20) o define como “livre e submisso ao mesmo tempo”. Livre porque ele pode tudo, porém, ele precisa submeter-se à língua para realizar tudo o que deseja. Por isso, fala-se que o sujeito é assujeitado, ou seja, ele está sujeito à (língua) para ser sujeito de (do que diz) (ORLANDI, 2006, p. 19). Outro modo mais radical, ainda segundo Orlandi (2006, p. 19), de se referir ao assujeitamento e “que decorre do vínculo radical do sujeito ao simbólico, é dizer que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia”. Cabe ressaltar que o assujeitamento não se dá de forma radical e absoluta, uma vez que a própria língua oferece meios, tais como o lapso, a falha e o equívoco para que o sujeito possa romper, ainda que em determinados momentos, com esse assujeitamento.

Com relação à interpelação do sujeito pela ideologia, é importante destacar que tal interpelação ocorre por meio do simbólico e, a partir disso, tem-se um efeito ideológico no qual o sujeito coloca-se na origem de seu dizer (ORLANDI, 2006, p. 19). Essa impressão de ser a origem de seu dizer decorre do fato de que o sujeito do discurso é constituído pelo esquecimento que o determina. Na AD, postulam-se dois tipos de esquecimentos: o esquecimento n° 1 e o esquecimento n° 2.

O esquecimento n° 1, também chamado de esquecimento ideológico, é de natureza inconsciente e decorre do modo pelo qual o sujeito é afetado pela ideologia (ORLANDI, 2002a, p. 35). Por meio desse esquecimento, o sujeito coloca-se como a fonte/origem de seu dizer. Em vista disso, ele tem a impressão de que os sentidos emanam dele (PÊCHEUX, 1988, p. 174). O esquecimento n° 2, por sua vez, é da ordem da enunciação e caracteriza-se por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente. Nesse esquecimento, o “sujeito-falante *seleciona* no interior de uma formação discursiva que o domina [...] *um enunciado, forma ou seqüência, e não outro*” (PÊCHEUX, 1988, p. 173) [grifo do autor]. Desse modo, ocorre uma tentativa ilusória do sujeito de controlar o seu discurso por meio da autocorreção. Em outras palavras, o sujeito, ao procurar explicitar, aprofundar e formular mais adequadamente o seu pensamento tem a impressão de que os sentidos emanam dele e que ele pode controlar tudo o que diz (PÊCHEUX & FUCHS, 1993, p. 177).

Nesse sentido, o sujeito para a AD é extremamente importante porque ele está intrinsecamente relacionado à linguagem e, conseqüentemente, ao discurso. Pode-se dizer que a linguagem para a AD, segundo Brandão (1997, p. 91), não é um mero instrumento de comunicação, de transmissão de informação ou suporte do pensamento, ela é muito mais do que isso, já que a linguagem possibilita a interação entre os sujeitos. Dessa maneira, ela também é conflito, confronto ideológico, uma vez que as relações estabelecidas entre os interlocutores nem sempre são harmoniosas. Então, estudar a linguagem não envolve apenas os aspectos lingüísticos, mas também os extralingüísticos (a exterioridade). Podemos relacionar a exterioridade às condições de produção dos discursos, as quais incluem, na concepção de Orlandi (2006, p. 15), os sujeitos, a situação e a memória.

Tendo em vista que a noção de sujeito concebida pela AD já foi mencionada anteriormente, serão discutidas, agora, a situação e a memória. A situação divide-se em dois níveis: o contexto imediato e o contexto mais amplo, denominado “lato”. É importante mencionar que esses dois níveis são divididos apenas com o intuito de proporcionar uma melhor compreensão, pois

eles funcionam conjuntamente. O primeiro deles corresponde ao aqui e ao agora do dizer (as circunstâncias da enunciação). O segundo, por sua vez, compreende ao contexto sócio-histórico e ideológico mais amplo.

É possível exemplificar esses dois níveis por meio de uma sala de aula, na qual a situação imediata corresponde ao contexto da sala onde participam o professor e os alunos. Por outro lado, o contexto mais amplo diz respeito ao fato de que numa sociedade como a nossa o saber é distribuído por um conjunto institucional hierarquizado, onde o saber está relacionado com o poder. Dessa maneira, tudo o que ocorre na sala de aula não pode estar desvinculado de um contexto mais amplo e é por meio desse vínculo que a situação imediata adquire sentido (ORLANDI, 2006, p. 15). No que tange às relações estabelecidas entre o professor e os alunos na situação imediata, pode-se dizer que tais relações são reguladas pelas relações de poder socialmente instituídas que determinam as posições-sujeito do professor e dos alunos. Pêcheux (1988, p. 171) acredita que é a determinação do inconsciente e da ideologia que possibilita a todo sujeito que ele “*funcione, isto é, tome posição, em total consciência e em total liberdade [...]*” [grifo do autor]. Na verdade, o sujeito desconhece que sofre determinações (inconsciente e ideológica, por exemplo) em seu discurso. Sendo assim, “a tomada de posição não é, de modo algum, concebível como *um ato originário* do sujeito-falante: ela deve ser compreendida como o efeito, na forma-sujeito [...]” (PÊCHEUX, 1988, p. 172) [grifo do autor], sendo esta a denominação elaborada por Pêcheux para indicar que o sujeito é determinado pela ideologia (BRANDÃO, 1997, p.92).

A memória discursiva, por sua vez, é trabalhada, de acordo com Orlandi (2006, p. 21), pela noção de interdiscurso¹¹. Orlandi (p. 21) recorre à palavra *família* para exemplificar a memória discursiva. De acordo com a autora, tal palavra já foi dita inúmeras vezes e em diferentes circunstâncias no contexto histórico, ou seja, enunciada em condições de produção específicas e provavelmente apresentou significados diferentes, sendo que esse conjunto de enunciações constitui a memória da palavra *família*. O sujeito, contudo, esquece das inúmeras vezes que essa palavra foi dita e significada. A partir disso, pode-se inferir que nem sempre se tem o controle de como os sentidos se constituem nos/pelos sujeitos. Portanto, “todo dizer se acompanha de um dizer já-dito e esquecido que o constitui em sua memória. A esse conjunto de enunciações já ditas e esquecidas e que são irrepresentáveis é que damos o nome de interdiscurso” (ORLANDI, 2006, p. 22).

¹¹ Segundo Pêcheux (1988, p. 166-7), a linguagem está articulada em dois eixos: o intradiscurso e o interdiscurso. O primeiro refere-se à sequencialidade da fala (a linearidade do dizer), enquanto que o segundo diz respeito ao eixo vertical, onde se situam todos os dizeres já-ditos (as formulações já feitas e esquecidas) e que retornam ao discurso. Em vista disso, menciona-se que a memória é constituída pelo esquecimento. Cabe ressaltar que tanto o intradiscurso como o interdiscurso se atravessam e se complementam.

Quanto ao discurso, propriamente dito, ele é um lugar de interação e confronto entre o lingüístico e o ideológico, sendo que a base material do discurso (o sistema formal de análise) é a língua. Articulando-se a essa base, tem-se o processo discursivo, ou melhor, o lugar da produção de efeitos de sentido (PIRES, 1999, p. 12).

Pêcheux (1993, p. 172) considerou o discurso como efeito de sentido entre os interlocutores. Tal efeito pode ser entendido como os diferentes significados possíveis que um enunciado pode assumir a partir da formação discursiva na qual esse enunciado é (re) produzido. Assim sendo, o discurso é o processo decorrente da inscrição da língua na história, sendo esta regida pelo mecanismo ideológico (ORLANDI, 2005, p. 63). Esse *efeito* ocorre devido ao fato de que os sujeitos estão inseridos em determinadas circunstâncias e são afetados pelas suas memórias discursivas (já-ditos) (ORLANDI, 2006, p. 15). Essa noção de discurso opõe-se à concepção de linguagem no sentido de instrumento de comunicação e de transmissão de idéias (conforme mencionada por Brandão nesta subseção) e que foi amplamente criticada por Pêcheux (1993, p. 25) desde a AAD-69. Essa crítica decorre do fato de que, para Pêcheux, essa concepção serve para mascarar a relação da ideologia com a prática política (p. 25). Nesses termos, ele concebe o discurso como o lugar capaz de romper com a concepção instrumental tradicional da linguagem e interferir nas questões de ordem social e política (HENRY, 1993, p. 25). Para tanto, Pêcheux busca elaborar teórica e empiricamente uma concepção original sobre o discurso (HENRY, 1993, p. 26), sendo que tal concepção, segundo Malidier (2003, p. 16), foi amadurecida, explicitada e retificada nas três épocas da AD.

1.1.2.2 Formação Discursiva

A noção de formação discursiva foi introduzida, na AD, por Foucault e reformulada por Pêcheux que a relacionou à ideologia (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 240-1). A formação discursiva, segundo Pêcheux (1988, p. 160), “determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc), a partir de um determinado contexto sócio-histórico” [grifo do autor]. Segundo

Orlandi (2006, p. 17), formação discursiva é “aquilo que numa formação ideológica¹², dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito”. Ainda segundo a autora (p. 17), as formações discursivas são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas, sendo que as palavras adquirem seu sentido a partir da formação discursiva na qual são produzidas, uma vez que a formação discursiva é o lugar onde ocorre a constituição do sentido (PÊCHEUX, 1988, p. 162). Ou seja, “as palavras, expressões, proposições adquirem seu sentido em referência às posições dos que as empregam, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (ORLANDI, 2006, p. 17).

Cabe destacar também que as formações discursivas interpelam os sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações ideológicas que lhes são correspondentes (PÊCHEUX, 1988, p. 161) [grifo do autor]. Entretanto, o sujeito não se percebe determinado pelas formações ideológicas dominantes, ou melhor, não se sente assujeitado pela ideologia tampouco pelo inconsciente (p. 163).

Pode-se dizer que, num primeiro momento, as formações discursivas foram consideradas como espaços homogêneos, autônomos e fechados sobre si mesmos. Essa concepção foi revista e ampliada na última fase de Pêcheux quando ele passou a considerar as formações discursivas como espaços heterogêneos e contraditórios em constante movimento, sendo difícil delimitar as fronteiras entre esses espaços (PÊCHEUX, 1993, p. 314). Essa ampliação no conceito de formação discursiva é decorrente do aprofundamento da concepção de interdiscurso, o qual passa a constituir as formações discursivas, e isso possibilita a heterogeneidade das mesmas. Ainda com relação ao interdiscurso, cabe ressaltar que essa instância, segundo Pêcheux (1988, p. 215), “determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação [...]”.

Após a discussão de alguns dos conceitos próprios à AD e relevantes a este trabalho, tais como sujeito, discurso e formação discursiva, na próxima seção discuto a autoria a partir de uma concepção discursiva.

¹² Formação ideológica é o conjunto complexo de atitudes e de representações, as quais não podem ser consideradas nem individuais, nem universais, mas que estão relacionadas às posições de classes em conflitos umas com as outras (BRANDÃO, 1997, p. 91).

1.2 AUTORIA: A BUSCA PELO DESLOCAMENTO DE SENTIDOS

Nesta seção, discuto propriamente o objeto de estudo desta pesquisa, a autoria, destacando os estudos prévios realizados em LM por Foucault (1998, 2003) sobre autoria até os trabalhos mais recentes de Orlandi (2002, 2004, 2006). A seguir, apresento as pesquisas realizadas por Carmagnani (1998, 1999, 2001) sobre a autoria em LE. Por fim, discuto os estudos de Coracini (2003a, 2003b) a esse respeito. Perpassando a esses estudos, serão enfatizadas as pesquisas de Revuz (1998), Coracini (2003a, 2003b) e Bolognini (2003) acerca da relação entre LM e LE.

1.2.1 As contribuições de Foucault ao estudo da autoria

Ao falarmos de autoria é importante remetermos aos trabalhos de Foucault¹³ (1998, 2003), um dos primeiros autores a estudar essa concepção. Embora Foucault não conceba a autoria na escola, seus estudos fornecem subsídios para o aprofundamento dessa concepção a partir de uma noção discursiva.

Em seus trabalhos, Foucault postula a *morte do autor* na medida em que se tem o apagamento das características individuais daqueles que escrevem nos textos. Para o autor, “a marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua ausência; é-lhe necessário representar o papel de morto no jogo da escrita” (FOUCAULT, 1998, p. 36-7). Ainda para esse autor, “na escrita não se trata de manifestação ou da exaltação do gesto de escrever, nem da fixação do sujeito numa linguagem; é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito da escrita está sempre a desaparecer” (FOUCAULT, 1998, p. 35). Nesse sentido, para Foucault (2003, p. 26), o autor passa a ser entendido “não como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas [...] como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”.

¹³ Apesar de Foucault ter sido um filósofo, seus estudos foram decisivos para a AD ao introduzir, por exemplo, o conceito de formação discursiva (conforme já mencionado na subseção 1.1.2.2), o qual foi posteriormente reformulado por Pêcheux (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 240).

Nas palavras de Foucault (1998, p. 45):

O nome de autor serve para caracterizar um modo de ser do discurso: para um discurso, ter um nome de autor, o fato de se poder dizer *isto foi escrito por fulano* ou *tal indivíduo é o autor*, indica que esse discurso não é um discurso cotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto [grifo do autor].

Com o intuito de ampliar a discussão sobre o autor, Foucault propõe a concepção da função-autor. Na AD, a função-autor, segundo Furlanetto (2006, p. 123), é tida como a posição discursiva assumida pelo sujeito. Tal função, segundo Foucault, apresentaria quatro características básicas (p. 56-7):

1) está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula os universos discursivos;

2) não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização;

3) não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas;

4) não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários *eus* em simultâneo, a várias posições sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar.

Para Foucault, o surgimento da noção de autor constitui o momento de individualização na história das idéias, do conhecimento, da literatura, da filosofia e das ciências. Foucault considera a existência de duas noções (acepções) da função-autor. A primeira constitui-se a partir da concepção de obra, onde só há autor quando uma obra pode ser associada a esse autor. A segunda refere-se à fundação da discursividade, isto é, são autores responsáveis por estabelecerem “a possibilidade e a regra de produção de outros textos”, tais como Freud e Marx (FOUCAULT, 1998, p. 58). Conseqüentemente, para Foucault, o autor reduz-se a um número “restrito e privilegiado de produtores *originals* de linguagem” (ORLANDI, 2004, p. 69) [grifo do autor]. Logo, conversas cotidianas e decretos, por exemplo, seriam desvinculados da função-autor. Para se exercer tal função deve existir uma assinatura que representa implicações judiciais e a responsabilidade perante

a tudo o que se escreve. Cabe ressaltar que só começaram a existir autores, na acepção de Foucault (1998, p. 47), a partir do momento em que os discursos se tornaram transgressores e, assim, foi possível se exercer a punibilidade em relação ao autor.

Portanto, os trabalhos de Foucault são relevantes a esta pesquisa, uma vez que eles possibilitam conceber a autoria a partir de uma perspectiva discursiva. Nessa perspectiva, o sujeito pode ser compreendido como o princípio de agrupamento do discurso e foco de sua coerência. No entanto, para fins específicos deste trabalho, o qual busca compreender a autoria no âmbito acadêmico, as reflexões de Foucault não seriam suficientes, já que ele não se dedicou a estudar a autoria nesse contexto. Além disso, não se pode afirmar que as alunas que farão parte desta pesquisa podem ser consideradas “fundadoras de discursividade” ou “produtoras de uma obra”, como propõe Foucault (1998, p. 58). Assim sendo, com o intuito de dar continuidade aos estudos de Foucault sobre autoria e ampliá-los para o contexto escolar/acadêmico, busquei respaldo teórico em Orlandi.

1.2.2 Os estudos de Orlandi sobre autoria

A discussão acerca da autoria tem sido desenvolvida por Orlandi (1996, 2002, 2004, 2006) em várias de suas obras. O interesse por tal discussão pode ser decorrente do fato de que a autoria, na concepção de Orlandi (2004, p. 71), possibilita uma melhor compreensão do sujeito na AD e, além disso, a autoria está relacionada à interpretação.

Com o objetivo de iniciar tal discussão proposta por Orlandi (2002, p. 74), é importante mencionar que essa autora também compartilha de algumas noções propostas por Foucault sobre autoria, como, por exemplo, ao considerar o autor como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações” (ORLANDI, 1996, p. 61). Diferentemente de Foucault, a autora propõe que “a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria” (ORLANDI, 1996, p. 61) e argumenta que é possível atribuir um alcance maior em graus ao princípio da autoria, sendo este necessário para qualquer discurso, inclusive ao escolar/acadêmico. De acordo com Orlandi (1996, p. 61), a unidade faz parte do texto e ela constitui-se a partir da articulação das inúmeras posições que o sujeito pode ocupar no mesmo. Além disso, a autora também acredita nas várias funções do sujeito falante: locutor, enunciador e autor.

As duas primeiras são consideradas funções enunciativas e foram propostas, segundo Orlandi, por Ducrot. Por sua vez, a função-autor é uma função discursiva do sujeito (ORLANDI, 2002, p. 74). O locutor é aquele que se representa como “eu” no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse *eu* constrói. Para Orlandi (2002, p. 74), a função-autor é aquela que mais sofre determinações sociais, tais como as regras institucionais da universidade na medida em que se exige do autor coerência e unidade, mesmo sabendo que o sujeito é disperso (pode ocupar várias posições, de acordo com o contexto sócio-histórico). A função-autor constitui-se toda a vez que “o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim” (ORLANDI, 2004, p. 69). Nesses termos, ao explicitar o princípio da autoria é possível compreender o que produz o apagamento do sujeito, como, por exemplo, as representações sociais que, nas palavras de Orlandi (1996, p. 78):

delimitam um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz. É da representação do sujeito como autor na função-autor que mais se cobra sua ilusão de ser origem e fonte de seu discurso. É nessa função que sua relação com a linguagem está mais sujeita ao controle social.

Orlandi também acredita que o sujeito só pode ser considerado autor a partir do momento em que a sua produção textual é passível de interpretação (de significação). A autora (2004, p. 89) considera que a interpretação faz parte do sujeito, ou melhor, ele significa, atribui sentidos a todo e qualquer objeto simbólico, já que não há sentido sem interpretação. Cabe destacar, porém, que a interpretação proposta neste trabalho não está relacionada ao sujeito psicológico (absolutamente livre e dono de seu dizer). Ela refere-se ao sujeito que inscreve o seu dizer no interdiscurso, na história a fim de poder interpretar (Rodriguez, 1998, p. 58). Orlandi (2004, p. 31) considera que a interpretação, na AD, está relacionada com a ideologia, sendo que esta é compreendida como “a interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários. A ideologia não é, pois, ocultação, mas função necessária entre a linguagem e o mundo”. Logo, interpretar é compreender como um objeto simbólico produz sentidos em uma determinada direção que é sempre regida por condições de produção específicas, as quais aparecem como imutáveis e universais. Sendo assim, o sujeito tem a impressão do sentido único e verdadeiro (ORLANDI, 2006, p. 25).

De acordo com Orlandi (2004, p. 21), a interpretação pode ser estabilizada ou não, isto é, o sujeito pode (re) produzir os sentidos pré-estabelecidos/cristalizados ou pode produzir outros sentidos. Para Orlandi (2004, p. 22), “o espaço da interpretação é o espaço do possível, da falha [...], do equívoco¹⁴, em suma: do trabalho da história e do significante, em outras palavras, do trabalho do sujeito”. Para que essa interpretação possa ocorrer, é preciso que o sujeito inscreva o seu dizer no interdiscurso (na memória). A partir disso, ele historiciza o seu dizer, ou seja, produz outros sentidos em decorrência do contexto sócio-histórico (ORLANDI, 2004, p. 70). Daí, a importância do autor ou da função discursiva proposta por Orlandi na medida em que cabe ao autor encontrar o espaço da falha, do equívoco para poder romper com os sentidos pré-estabelecidos, o que nem sempre é uma tarefa fácil, pois os sentidos já se encontram (pré) estabelecidos/naturalizados em virtude da construção da ideologia.

A fim de que o sujeito possa exercer a função de autor, Orlandi (1998, p. 203; 2002, p. 54) propõe que, na produção textual (oral ou escrita), o sujeito deve romper com os sentidos pré-estabelecidos, construindo outros sentidos em seu texto. Isso é possível, tendo em vista que a linguagem articula-se por meio de dois processos: parafrásticos e polissêmicos, os quais serão explicitados na próxima subseção.

1.2.2.1 Paráfrase e Polissemia

De acordo com Orlandi (2002, p. 36), ao concebermos a linguagem em termos discursivos, é difícil o estabelecimento de limites estritos entre o mesmo e o diferente porque todo o funcionamento da linguagem ocorre pela articulação dos processos parafrásticos e dos processos polissêmicos.

Os processos parafrásticos dizem respeito ao retorno aos mesmos dizeres, ou melhor, são produzidas diferentes formulações do mesmo dizer cristalizado. Desse modo, a paráfrase refere-se à estabilização dos sentidos, sendo considerada como a matriz do sentido, pelo fato de que o sentido necessita se apoiar na memória, nos já-ditos (ORLANDI, 2002a, p. 38).

Por outro lado, a polissemia corresponde à ruptura dos processos de significação, isto é, ao deslocamento dos mesmos sentidos. Nesses termos, a polissemia pode ser considerada como fonte

¹⁴ Esta concepção será explicitada na subseção 1.2.3.

da linguagem, possibilitando a diversidade dos sujeitos e dos sentidos (ORLANDI, 2002a, p. 36). Do contrário, não haveria motivo para dizer, pois tudo já estaria dito e sem a possibilidade de modificação.

Na concepção de Orlandi (1983, p. 21), há uma tensão entre os processos parafrásticos e os processos polissêmicos, sendo que essa tensão entre o texto e o contexto histórico-social é constitutiva do discurso. Orlandi (1996, p. 86) salienta que essa tensão pode ocorrer, por exemplo, “na existência da regra e da exceção, do previsível e do imprevisível, do certo e do indeterminado, do legítimo e daquilo que tem de se legitimar, do que já é e do que pode ser, do estabelecido e do que muda”.

Ainda segundo essa autora, o discurso não pode ser considerado apenas como transmissão de informação. Isso porque o social é constitutivo da linguagem, a qual se sedimenta (paráfrase) e porque é fato social a linguagem está sujeita a mudanças (polissemia). Essa condição de mudança da linguagem demonstra que nem os sujeitos nem os sentidos são completos, definitivos. Dessa maneira, os sujeitos e os sentidos podem “escorregar, deslizar, derivar para outros sentidos, outras posições”, sendo que o deslize e a deriva são tidos como o efeito metafórico¹⁵ (ORLANDI, 2002, p. 53).

No entanto, muitas vezes, os sujeitos não conseguem (ou talvez nem tentem) desestabilizar os sentidos, ocorrendo a cristalização e a repetição destes (paráfrase). Conseqüentemente, a autoria não se presencia e não se desenvolve, uma vez que está ausente a busca pelo deslocamento, pela ruptura dos sentidos no processo de significação.

Percebe-se que a compreensão da noção da repetição parece ser fundamental nesse processo de constituição da autoria, pois parece importante ultrapassá-la para construir textos providos de autoria. Orlandi (2002, p. 54) propõe a distinção de três formas de repetição. A primeira delas, a empírica ou mnemônica, consiste na mera repetição, sem existir a preocupação com a construção de outros sentidos. A segunda, a repetição formal, diz respeito à técnica de produzir frases, reproduzir os enunciados do ponto de vista formal, gramatical. Todavia, não há a inter-relação do sujeito com os já-ditos (o interdiscurso), ou seja, o grau dessa relação é ínfimo. A terceira, a repetição histórica, é aquela em que há a possibilidade de deslocamentos dos sentidos. Desse modo, o sujeito pode construir outros sentidos a partir dos já-ditos. A autora defende a última como uma das possibilidades de trabalhar a escritura em sala de aula.

¹⁵ Tal conceito será retomado na análise.

Haja vista que esta pesquisa dedica-se ao estudo da autoria em textos escritos, acredita-se que o contexto escolar/acadêmico, de um modo geral, deva possibilitar e incentivar a manifestação da autoria por meio da escritura. Para tanto, Orlandi (1998, p. 209) propõe o trabalho com a repetição histórica na escola/academia (conforme mencionada anteriormente), que consiste na possibilidade de acesso aos discursos não apenas para reproduzi-los, mas também para refletir sobre eles. Dessa maneira, por meio da escritura, pode ser trabalhado o equívoco como constitutivo da relação sócio-histórica, ou melhor, a possibilidade de deslocamento de sentidos e não apenas a ênfase na concepção de erro em termos léxico-gramaticais. Logo, o aluno estaria trabalhando com o acontecimento discursivo e não apenas com a estrutura da língua.

Sob essa perspectiva, Coracini (2003b, p. 262) também acredita que:

Escrever significa comunicar-se com alguém, sob certas regras ou convenções construídas pelo grupo social, a respeito de algo que interesse a ambos; que escrever pressupõe ter algo a dizer ou sentir a necessidade de dizer algo; que escrever pressupõe, em última instância, envolver-se envolvendo o interlocutor.

Observa-se, porém, que muitos professores desconsideram esse fato. Então, o que acaba ocorrendo é a reprodução, não a histórica (ORLANDI, 2002a, p. 54), mas a formal ou a mnemônica com poucas tentativas de ruptura em busca de outros sentidos que não contribuem para a constituição do sujeito como autor. Com base nisso, Bohn (2003, p. 80) argumenta que a manifestação da autoria exige “a revelação de sentidos ainda não dicionarizados e a identificação de significados a serem construídos entre o leitor e o escritor”. Todavia, o que se tem percebido é a repetição, a cópia, o plágio, os sentidos estabelecidos, isto é, a polissemia contida.

Percebe-se, então, que a autoria está relacionada à produção textual (escrita ou oral) na medida em que a autoria manifesta-se na escritura e/ou na oralidade. Lagazzi-Rodrigues (2006, p. 85), com o intuito de aprofundar e subsidiar teoricamente as suas pesquisas sobre autoria, discute brevemente a diferença entre a abordagem conteudística do texto e a abordagem discursiva.

De acordo com essa pesquisadora, na abordagem conteudística, o texto é concebido como um objeto no qual a linguagem serve apenas como um meio de expressão de pensamentos e de idéias. Nos anos cinquenta e, principalmente, nos sessenta, houve muita insatisfação na maneira pela qual o autor, o texto e a escrita eram concebidos. Em decorrência dessa insatisfação, o texto

começa a ser percebido, por alguns estudiosos que trabalham numa perspectiva discursiva, como possibilidade relacional; ver, por exemplo, Orlandi (2002a, p. 262). Em outros termos, a escrita passa a ser tida como um processo que envolve a sociedade, sendo que o autor deixa de ser visto como um *ser dotado de inspiração*. No lugar da inspiração, tem-se o trabalho com o significante verbal¹⁶. Na metade do século XX, de acordo com Lagazzi-Rodrigues (2006, p. 87), o trabalho com o significante verbal (a imagem acústica acerca de um objeto), que até então não poderia estar dissociado de seu significado (conceito), passa a ser “livremente escolhido com relação à idéia que ele [significante] representa” (DOR, 1989, p. 32). A partir disso, passa a existir a primazia do significante. Tal primazia é consolidada pelos estudos de Lacan, na área da psicanálise¹⁷.

Essa nova maneira de conceber o texto e o processo de escritura refuta a relação direta entre forma e conteúdo. Em decorrência desse fato, “a inspiração deve ser entendida como um processo relacional entre significantes, e entre significantes e significados, na história” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 88). Logo, a autoria constitui-se no trabalho incessante com o significante, ou melhor, no trabalho com as diferentes possibilidades do significante relacionadas ao equívoco, proposto por Pêcheux, o qual será discutido na próxima subseção.

1.2.3 O equívoco na concepção de Pêcheux

Alguns pesquisadores têm focalizado a importância do equívoco na constituição da autoria (ver, por exemplo, os trabalhos de Calil (1995) e Lagazzi-Rodrigues (2006)). Tal interesse pode estar relacionado ao fato de que o equívoco possibilita o deslocamento de sentidos. Entretanto, é importante ressaltar que o equívoco, na concepção de Pêcheux, não está relacionado ao erro, ao defeito, comumente assim interpretado no senso comum. Quando se considera que algo é um equívoco, no sentido de erro, muito provavelmente está se considerando outras razões diferentes das nossas (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 84).

¹⁶ O conceito de significante foi discutido por Saussure (1995) e encontra-se no célebre livro *Curso de Linguística Geral*. O significante refere-se à imagem acústica que se tem sobre um objeto, como, por exemplo, a imagem (a representação) que se tem acerca de uma árvore (objeto). Saussure propôs que o significante não pode ser concebido sem o significado (o conceito). Desse modo, a união entre o significante e o significado constituem o signo lingüístico.

¹⁷ Para maiores elucidações a esse respeito; ver, por exemplo, DOR, J. *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem*. Traduzido por Carlos Eduardo Reis. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

O equívoco, segundo Pêcheux (1997, p. 53), pode ser definido como a possibilidade do enunciado tornar-se outro, ou melhor, de o enunciado deslocar-se discursivamente de seu sentido a fim de derivar para um outro. Isso pode não vir a ocorrer caso “a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele implicitamente e haja a proibição de interpretação” (PÊCHEUX, 1997, p. 53). Esse autor argumenta ainda que “todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”. Logo, em toda língua, um segmento pode ser ao mesmo tempo ele mesmo e outro. Isso é possível, por exemplo, por meio da homofonia, da metáfora, dos deslizamentos do lapso e do jogo de palavras (GADET & PÊCHEUX, 2004, p. 55).

Calil (1995, p. 143) exemplifica o equívoco ao se referir à palavra *fim*. Tal palavra aparece na maioria das histórias escritas pelas crianças que participaram de sua pesquisa¹⁸. Essa palavra era utilizada pelas crianças na medida em que elas desejavam indicar o término de uma história. Segundo o autor, “o sentido de *fim* está congelado, tem um sentido cristalizado que funciona como se fosse único” [grifo do autor]. Tal palavra, porém, sofreu um *descongelamento*, rompendo com uma suposta estrutura a partir do momento em que uma das crianças escreveu “era uma vez um menino que chamava fim”. Desse modo, ocorreu uma suspensão do sentido cristalizado (término de uma história) e surgiu outro, inesperado, já que *fim* passou a ser um dos personagens da história de uma das crianças.

Nesses termos, é possível perceber que o equívoco é constitutivo da existência e do funcionamento do sujeito e do sentido (ORLANDI, 2004, p. 8-9). Ou seja, “as palavras, em funcionamento, são sempre passíveis de sentidos contraditórios, de diferentes interpretações, porque os fatos se formulam como razões distintas para as pessoas” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 84). Logo, considerar a equivocidade é possibilitar diferentes interpretações, é “se expor às diferentes formas significantes e, no caso específico da linguagem verbal, é se expor às palavras” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 84).

Portanto, a partir da constituição do equívoco, pode-se conceber a possibilidade da manifestação da autoria (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 85) tanto em termos de escritura como

¹⁸ Calil (1995), em sua tese de doutorado, dedicou-se particularmente ao estudo da autoria no processo de aquisição da linguagem escrita dentro de uma perspectiva não idealista do sujeito, sendo que nessa perspectiva o sujeito não é tido como a fonte ou origem de seus dizeres. Nessa tese, ele estudou duas crianças com aproximadamente seis anos de idade durante um ano. Essas crianças escreviam conjuntamente histórias inventadas a pedido da professora.

de oralidade. É a possibilidade de autoria realizada na escritura em LE que será discutida na próxima subseção.

1.2.4 Autoria na LE

Estudos realizados até o momento na literatura dizem respeito, em grande parte, à autoria em LM (CALIL, 1995; FURLANETTO, 2001, 2006; GALLO, 2001; ORLANDI, 1996, 1998, 2002, 2004). A LE, por sua vez, parece estar relegada a segundo plano. Dessa maneira, inúmeros questionamentos necessitam ser elucidados, tais como se existe ou não diferença quanto à constituição da autoria em LM e em LE, bem como os pressupostos envolvidos nesse processo de instituição de autoria na língua-alvo, entre outros. É sobre isso que discorrerei a seguir. Para realizar essa discussão, apresento inicialmente os trabalhos sobre autoria na LE realizados por Carmagnani (1998, 1999, 2001). A seguir, discuto os estudos de Coracini (2003a, 2003b) a esse respeito. Perpassando a esses estudos, serão enfatizadas as pesquisas de Revuz (1998), Coracini (2003a, 2003b) e Bolognini (2003) que versam sobre a relação entre LM e LE.

Carmagnani estudou a redação em LE no ensino superior. Em seus estudos, ela constatou que a prática de produção textual em LE parece não ser muito enfatizada nas escolas brasileiras. Segundo Carmagnani (1998, p. 22), tal constatação pode estar relacionada ao pouco conhecimento que o aluno declara ter da LE, e, além disso, à crença que ele apresenta de que é possível controlar toda a gramática e o léxico da língua-alvo. Em outras palavras, o aluno, de acordo com Carmagnani (1999, p. 163-4), acredita que seu conhecimento da LE ainda é limitado para assumir a função-autor, pois ele considera que mal escreve na LM que acredita dominar, sendo assim, como poderia escrever na LE que pretende aprimorar? Tal concepção precisa ser revista, uma vez que se o aluno escrever apenas o que lhe é solicitado, isso poderá reduzir as possibilidades de aperfeiçoar a sua produção textual em LE e de instituir-se como autor na língua-alvo.

Além disso, no que se refere à produção textual em LE, Carmagnani (1998) afirma que a concepção ainda vigente é a da primazia da forma (a ênfase na estrutura da língua-alvo). Carmagnani (1998, p. 21) também postula que a vigência de tal concepção pode ser compreendida devido ao fato de que “a escola brasileira, desde a sua constituição (jesuítica), pontua-se por um

discurso que valoriza a reprodução, privilegia o acúmulo (adição) e memorização de conhecimentos alheios, restando a professores e alunos apenas o papel de repetidores”.

Mesmo diante dessas dificuldades, a autora acredita na possibilidade da constituição da autoria na LE. Para tanto, de acordo com Carmagnani (1998, p. 25), é importante desenvolver no aluno, entre outras coisas, a responsabilidade pela sua produção textual (relação com o social), as condições necessárias para a sua inscrição no discurso da escrita (que é institucional) e as limitações que a escrita pode apresentar (normas estabelecidas, por exemplo). Sobretudo, a autora ressalta a necessidade do aluno dominar um tipo específico de discurso, como, por exemplo, aquele produzido na/pela comunidade científica a fim de que o educando possa ser ouvido ou lido.

O *domínio* de tal discurso tende a ser mais facilmente compreendido pelo aluno universitário na medida em que ele necessita, por exemplo, produzir artigos científicos, os quais provavelmente precisam seguir determinados padrões específicos para serem aceitos pela comunidade científica. Na produção de tais textos, o aluno tende a compreender que ele não pode dizer tudo o que pensa na ordem e na forma em que isso ocorre. Nesses termos, o que é escrito “reflete uma coerência e homogeneidade apenas aparente, imposta por nós na posição de autores” (CARMAGNANI, 1998, p. 23). No entanto, o *domínio* desse discurso não é suficiente para que o aluno esteja inscrito nesse contexto. É também necessário que o texto apresente unidade e coerência e que o aluno assuma a responsabilidade perante o seu texto, já que este é produzido para um determinado público que julgará suas possibilidades de circulação.

Coracini (2003a, p.144-5), por sua vez, questionou a relação entre a LM e a LE. Para a autora, os termos LM e LE tendem a ser concebidos de modo muito simplista. O primeiro refere-se à língua portuguesa. Além disso, esse primeiro termo também significa etimologicamente a língua da mãe, ensinada pela mãe, bem como a primeira língua adquirida. O segundo termo refere-se a uma segunda ou terceira língua não falada no dia-a-dia. Ainda segundo essa autora (2003a, p.144), a relação entre a LM e a LE é complexa e não tem sido muito estudada na literatura e tem sido percebida como uma *relação de contaminação* pelo contato entre dois códigos estranhos entre si e, no máximo, duas culturas. Nesse sentido, nessa relação são apenas descritos, por exemplo, os costumes que se diferenciam de um povo para outro. Além disso, segundo a autora (p. 142), procura-se evitar o confronto entre a LM e a LE, o que tende a demonstrar para o professor e, conseqüentemente, ao aluno, a imagem de que a aprendizagem de qualquer língua não é conflituosa.

No que tange à aprendizagem de uma LE, de acordo com Coracini (2003a, p. 147), não se pode deduzir que essa aprendizagem é totalmente consciente, isto é, que o aprendiz é capaz de monitorar todo o processo de sua aprendizagem e que a LE permanece *exterior* a ele. Ao contrário, para Coracini (2003a, p. 147), é possível “não apenas *conhecer* outra língua, mas *saber essa língua, ser falado por ela*. É, aliás, o desejo do outro, o desejo da totalidade, o elemento propulsor na aprendizagem de línguas” [grifo do autor].

Em seus estudos, Coracini (2003a, p. 148) também afirma que raramente pesquisadores, tais como pedagogos e lingüistas aplicados, questionam a noção do sujeito no processo de ensino/aprendizagem de uma LE. O sujeito, na maioria das vezes, é tido como uno, origem e fonte dos sentidos. No entanto, merece destaque a pesquisa realizada por Revuz (1998), a qual busca problematizar a relação entre as línguas, sob uma perspectiva discursiva comprometida com a psicanálise. Nessa pesquisa, o sujeito é tido como clivado, cindido, heterogêneo e perpassado pelo inconsciente. Este é habitado por inúmeros desejos que, segundo Coracini (2003a, p. 148), são:

[...] recalcados sob a ação do social, [sendo esta] responsável pelos interditos, só irrompe via simbólico, pela linguagem onírica ou verbal [...] o inconsciente constitui essa zona heterogênea habitada pelo desejo da mãe, interditado pelo pai (social). O desejo da mãe pode ser explicado como o desejo da completude, da totalidade que, recalcado, gera angústias e buscas constantes de resolução [...].

Ainda com relação a esses desejos, segundo Coracini (2003a, p. 148), cabe à LM abafá-los/interditá-los, possibilitando ao sujeito a ilusão de completude, de unicidade, de originário de seu dizer, capaz de exercer um controle (total) diante de si e do seu próprio interlocutor. A LM é “habitada pelo já-dito, pelas vozes que precedem todo e qualquer dizer, enfim pela memória discursiva” (CORACINI, 2003a, p. 150), ainda que isso não seja necessariamente reconhecido pelo escritor. Por outro lado, a LE é o lugar onde quase tudo parece ser permitido e onde os desejos podem surgir mais livremente, já que esses desejos ainda não estão totalmente moldados pelas interdições (coerções sociais, por exemplo).

Apesar da LE dar a impressão ao sujeito de que tudo lhe é permitido, percebe-se que a constituição da autoria em LE não é uma tarefa simples, uma vez que envolve não apenas o conhecimento de competências lingüísticas (aspectos gramaticais e lexicais, por exemplo) e de

competências cognitivas (processos mentais envolvidos na elaboração do texto), mas também o domínio de competências discursivas na língua-alvo (outra discursividade).⁵

O desenvolvimento dessas competências é importante para que o sujeito constitua-se como autor na LE e inscreva-se nessa língua. Nesse processo de inscrição do sujeito na LE, tende a ocorrer o conflito entre ambas as línguas (CORACINI, 2003a) e uma espécie de estranhamento em termos de subjetividade na medida em que “é preciso se inventar para dizer eu” (REVUZ, 1998, p. 229). Nas palavras de Coracini (2003a, p. 153), “inscrever-se numa segunda língua é *re-significar* e *re-significar-se* nas condições de produção de uma outra língua” [grifo do autor]. Para que tal *re-significação* ocorra, no entender de Coracini, é importante compreender que a inscrição do sujeito na LE apresentará novos confrontos, conflitos entre as formações discursivas que já fazem parte do sujeito com as formações discursivas ou os modos de significação da LE.

Nesses termos, a constituição da subjetividade poderá sofrer modificações. Tal fato tende a ocorrer, ainda que indiferente à vontade do sujeito, pois a LE não é um sistema vazio de sentido, isto é, ela apresenta uma determinada ideologia que se coloca constantemente em conflito com a ideologia da LM. Segundo Bolognini (2003, p. 191-2), “ao entrar em contato com uma LE, o sujeito entra em contato com outros aspectos socioculturais, outra ideologia, outra história” (BOLOGNINI, 2003, p. 191-2). Enfim, “o ensino e a aprendizagem de uma LE inserem o sujeito em outra discursividade, sem, entretanto, eliminar aquela que o constituiu, que é a de sua LM” (BOLOGNINI, 2003, p. 192). Nesse sentido, a aprendizagem de uma LE possibilita, pelo menos em termos teóricos, a instrumentalização do sujeito para que ele possa participar da história e da cultura estrangeira, sendo que com o aumento da proficiência lingüística do sujeito, tal cultura e história passariam a ser naturalizadas, ao menos teoricamente (BOLOGNINI, 2003, p. 192).

Segundo Bolognini (2003, p. 192), esse processo de naturalização nem sempre é confortável e óbvio ao indivíduo. Isso decorre do fato de que o sujeito, ao se posicionar numa cultura estrangeira, ainda que sua proficiência lingüística, por exemplo, em LI, seja considerada boa em termos de padrões tradicionais (correspondentes aproximadamente ao nível pré-intermediário de LI, a ser mencionado na subseção 2.4.2), a sua relação com essa cultura será a de um estrangeiro. Em outros termos, esse sujeito provavelmente não apresentará a mesma intimidade com a história e com a cultura que um falante nativo. Na realidade, o que esse sujeito fará serão *gestos de interpretação*, ou seja, ele:

atua discursivamente com a convicção da transparência da linguagem e com a concepção de certo e errado, convicto de que seus enunciados são corretos. Porque essa certeza é a marca ideológica do falante de língua materna, ele não tem consciência de que os sentidos podem ser outros nem de que os gestos de interpretação sempre podem ser outros. A sua certeza embora ilusória, é a de que ele está certo (BOLOGNINI, 2003, p. 193).

Revuz (1998, p. 217) compartilha de algumas das idéias de Bolognini, ao afirmar, por exemplo, que a aprendizagem de uma LE possibilita questionamentos, perturbações naquilo que já está inscrito no sujeito com as palavras da LM, haja vista que o sujeito já apresenta uma história com a LM, a qual possui uma carga afetiva, discursividade, crenças, valores. Essa história interfere na maneira de o indivíduo abordar a LE (REVUZ, 1998, p. 217). A LE, por sua vez, parece ser desprovida dessa carga afetiva.

Na acepção de Revuz (1998, p. 220-1), há dois momentos nos quais pode ser observada a relação entre a LM e a LE: a diferença entre os universos fonéticos e a diferença quanto à construção das significações. O primeiro deles refere-se ao retorno do estágio do *infans*, ou melhor, do neném que ainda não fala e que busca se fazer entender. Esse momento pode ser exemplificado ao se tentar pronunciar, por exemplo, o *th* do inglês. Nessa tentativa, o aprendiz tende a explorar movimentos de contração, relaxamento, abertura e fechamento do aparelho fonador, ou melhor, movimentos que não são muito comuns, por exemplo, na língua portuguesa. Logo, esse trabalho com os sons não é tido como *natural*, tendo em vista que os alunos, muitas vezes, riem aos primeiros contatos com esses sons da LI.

O segundo momento diz respeito ao processo de nomeação que ocorre na LE, isto é, mostra-se um objeto ou a sua imagem e ele é nomeado. O processo de nomeação em LE provoca um *deslocamento das marcas anteriores*, ou seja, a LE tende a confrontar o sujeito com significações desprovidas de sua carga afetiva porque a LE não concebe os significados do mesmo modo que a LM. Essa ausência de afetividade pode ser percebida quando os alunos comentam palavras grosseiras ou obscenas, as quais são carregadas de sentimentos na LM quando expressas por um falante nativo. Por outro lado, o falante que não é nativo tende a desconhecer “o *peso* de vocábulos ou os aspectos culturais veiculados pela língua” (CORACINI, 2003a, p. 149) [grifo do autor]. Outros exemplos da ausência dessa carga afetiva são referidos por Revuz (1998, p. 223) em relação à surpresa dos alunos quando percebem, por exemplo, que há uma única palavra em russo para dizer braço e perna, que o sol seja feminino em alemão e que os ingleses dizem *eu sou frio*.

Dessa maneira, para Revuz (1998, p. 223), “o que se estilhaça ao contato com a LE é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa”. Ainda na concepção de Revuz, a aprendizagem de uma LE consiste na utilização de uma língua estranha na qual as palavras são parcialmente *contaminadas* pelos valores da LM, pelo fato de que não há correspondência termo a termo. Além disso, diferentemente do que ocorre na LM, o aprendiz está constantemente buscando adequar aquilo que diz ao que deseja dizer.

Compreende-se, então, como a relação estabelecida entre a LM e a LE poderá afetar a constituição da autoria na língua-alvo: quanto maior for o sentimento de pertencimento à LE, maior poderá ser considerado o sentimento de deslocamento em relação à LM (REVUZ, 1998, p. 227) e, conseqüentemente, o aluno poderá produzir sentidos distintos¹⁹ daqueles produzidos na LM. Por sua vez, os “efeitos de deslocamento e ruptura [...] serão mais reduzidos, na medida em que a LE se destine a um código técnico” (REVUZ, 1998, p. 227), sendo esse código desprovido de carga afetiva.

Cabe destacar, porém, que não se desconsidera a importância dos conhecimentos gramaticais e lexicais (código lingüístico), apesar de que eles não conduzem à certeza de uma “comunicação interpessoal, não permitem um discurso em primeira pessoa” (REVUZ, 1998, p. 227-8). Percebe-se, então, que mesmo exercendo o domínio de tais conhecimentos, isso não implica a constituição da autoria. A autoria em LE parece exigir, também, a ruptura com a carga afetiva existente em relação à LM, ainda que momentânea, a fim de nos inserirmos em outro código, em outra cultura, enfim, em outra discursividade. Todavia, nem sempre isso se manifesta nos textos dos alunos. Muitas vezes ocorre a mera repetição formal, conforme mencionada por Orlandi (1998, p. 209), sendo a interpretação e o significado relegados a segundo plano, uma vez que os alunos parecem mais preocupados com os aspectos gramaticais em seus textos (BOHN, 1999, p. 176).

Após essa breve explanação, pode-se concluir essa discussão teórica, afirmando que existe diferença entre a autoria em LM e em LE. Isso decorre do fato de que, ao produzir textos em LE, o sujeito entra em contato com outra discursividade (língua, cultura e, provavelmente, outra ideologia) e, conseqüentemente, tende a produzir outros sentidos, diferentes daqueles produzidos

¹⁹ Tais sentidos podem ser distintos porque existe uma discursividade diferente da LM envolvida no processo de produção textual do aluno-escritor de LI. Em outras palavras, o contexto sócio-histórico e ideológico da LM é possivelmente diferente da LE e isso poderá contribuir para produção de sentidos distintos da LM. No entanto, cabe destacar que na LM também pode ocorrer a produção de *outros sentidos*, já que tal produção parece ser constitutiva da autoria, independente da língua de expressão (LM ou LE). Esses sentidos, porém, são produzidos no contexto sócio-histórico e ideológico do qual o sujeito encontra-se inscrito.

em LM. Caso o sujeito desconsidere essa outra discursividade, tende a ocorrer a mera transposição de sentidos de uma língua para a outra sem ocorrer a produção de outros sentidos. Em outras palavras, fala-se em outra língua, mas se conserva a discursividade da LM. Desse modo, o que ocorre é uma outra fonética para expressar os mesmos sentidos da LM. É como se fosse possível uma transcrição termo a termo, a busca pelos mesmos dizeres da LM, desconsiderando os diversos contextos sócio-culturais que estão inseridos a LE, os quais, muito provavelmente, são diferentes da LM.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevo as etapas realizadas para analisar os dados e organizar o *corpus* para a análise. O capítulo está dividido em seis seções. Primeiramente, relato os dados coletados no Estudo-Piloto, as dificuldades aí enfrentadas e as contribuições a este trabalho. Num segundo momento, descrevo a linha metodológica adotada neste estudo. Num terceiro momento, contextualizo a metodologia desta pesquisa. A seguir, caracterizo as participantes deste estudo. Logo após, descrevo as etapas percorridas para seleção dos dados. Por fim, explico os procedimentos de análise e de interpretação dos dados.

2.1 ESTUDO-PILOTO: A CONSTRUÇÃO DAS BASES DE UMA METODOLOGIA DE PESQUISA

O Estudo-Piloto²⁰ foi realizado no mês de maio de 2006. Participaram dessa pesquisa cinco alunos de uma turma diurna de sétimo semestre de Letras em LI de uma universidade privada do interior do RS. Dois desses alunos eram do sexo masculino e três do sexo feminino. Para a efetivação desse estudo, foi solicitada a produção de um texto em LI.

Para a realização desse texto, que ocorreu na presença da pesquisadora e na ausência da professora da turma (que optou por não estar presente), foram eleitas as seguintes solicitações: os alunos escolheram, de comum acordo, por meio de uma votação oral, o tema *O ensino de LI na UGB*²¹. Além disso, eles puderam utilizar dicionário (s), interagir com os colegas, elaborar perguntas sobre a (s) palavra (s) desconhecida (s) à pesquisadora presente, colega (s) ou escrevê-la (s) entre parênteses em língua portuguesa. A solicitação incluía a sugestão de que escrevessem um texto dissertativo de uma página a uma página e meia, com aproximadamente uma hora para realizar a tarefa.

²⁰ Para esclarecimentos adicionais acerca desse estudo, ver, BOHN, H. I.; SPECHT, L. A constituição da autoria de alunos-escritores de língua estrangeira. In: VII Encontro do CELSUL (Círculo de estudos Lingüísticos do Sul), 2006, Pelotas. *Anais*. Pelotas: Pallotti, 2006. p. 208-9.

²¹ Foi considerado o nome fictício (Universidade Gaúcha do Brasil - UGB) com o intuito de preservar a identidade da universidade e dos alunos.

Os textos produzidos pelos alunos-escritores de LI deveriam ser dissertativos, conforme orientação das instruções gerais de elaboração dos textos. O que se observou, porém, foi a produção de relatos individuais. Não é possível precisar o porquê da produção de tais relatos, pois os alunos mostraram interesse e preocupação na escolha do tema para a produção textual em LI a fim de conseguirem defender os seus pontos de vista na medida em que, segundo os próprios alunos-escritores, seus conhecimentos em relação à LI eram precários. Talvez a produção desses relatos tenha ocorrido de modo inconsciente, uma vez que os alunos pareciam angustiados em desabafar as suas preocupações, incertezas e frustrações quanto ao ensino/aprendizagem de LE nessa universidade, conforme conversa anterior e informal à produção textual. Os alunos-escritores de LI demoraram cerca de uma hora e meia para realizarem a tarefa e produziram um texto com aproximadamente 260 palavras.

Os resultados sugerem que, em tais textos, os alunos-escritores estão presos à reprodução de sentidos cristalizados (paráfrase), ao invés da ruptura e do deslocamento em busca de outros sentidos (polissemia). Dessa maneira, os alunos-escritores não conseguiram interpretar e deslocar na memória os sentidos. Na realidade, parecia que estavam mais preocupados com os aspectos gramaticais do que com o significado de seus textos (BOHN, 1999, p. 176).

Um dos aspectos a ser destacado diz respeito ao tema *O ensino de LI na UGB*, o qual pretendia possibilitar aos alunos-escritores a expressão de sua singularidade, já que ele envolve diretamente o contexto de ensino/aprendizagem em que esses futuros profissionais provavelmente irão exercer sua profissão. Entretanto, não foi exatamente isso o que se observou, pois a maioria dos alunos descreveu brevemente as informações sobre *O ensino de LI na UGB* sem fornecer subsídios que corroborassem, contradissem ou complementassem suas formações discursivas (crenças), como, por exemplo, o porquê de o ensino de línguas não ser muito bom na escola: “*the teaching of English Language in the school is not very good.*” (Texto A)²²; ou quais as responsabilidades que cabem ao professor de linguagem: “[...] *but to be a language teacher is a enormous responsibility as all the teachers, in my opinion sure.*” (Texto B)

A expressão da singularidade de autoria nesse processo de ensino/aprendizagem de LI acabou sendo relegada a segundo plano. Essa singularidade poderia ter se manifestado a partir da articulação dos discursos (direto ou indireto), ou seja, da interdiscursividade por meio de referências, alusões e citações, isto é, de outras vozes, por exemplo, que viessem compor uma polifonia, introduzindo desta maneira o conflito, a contradição entre o cotidiano da sala de aula e as

²² É importante mencionar que os textos desse estudo foram transcritos sem nenhuma alteração quanto à forma ou ao conteúdo.

aspirações dos alunos. Caso isso tivesse ocorrido, os textos poderiam ter-se enriquecido, tornando-se, provavelmente, mais complexos em termos de argumentação para subsidiar as informações dos alunos.

Além disso, no que tange à relação entre a LM e a LE, parece que os alunos não estão suficientemente inscritos na discursividade da língua-alvo, uma vez que parecem ter utilizado o aparato gramatical da LI para expressar os mesmos sentidos que em sua LM. Em outros termos, os alunos não conseguiram ultrapassar a discursividade da LM e empregaram a transposição vocabular de uma língua para a outra. Nesse sentido, não houve um deslocamento para *o outro lado da fronteira* (para outra discursividade), ocorrendo apenas o empréstimo dos aspectos gramaticais para uma expressão alternativa, mas com os sentidos calcados na LM. Talvez os alunos não tenham sido convidados a fazer parte dessa outra discursividade, ainda que temporariamente. Provavelmente isso ocorreu devido ao fato de que a LI seja considerada por esses alunos como um código técnico (REVUZ, 1998, p. 227), ou melhor, uma estrutura, a qual serve para transmitir informações, sem muita preocupação com a produção de sentidos. Em outras palavras, os alunos movimentam-se numa definição de linguagem fundamentada no código de transmissão de informações, estas já disponíveis nas diferentes manifestações lingüísticas. Desse modo, é importante que o professor possibilite ao aluno a utilização da linguagem naquilo que ela tem de mais essencial que é a produção de sentidos. Caso isso não ocorra, caberá ao educando apenas a memorização e a repetição e, provavelmente, continuarão a existir produções textuais em LE desprovidas de interpretação que visem apenas à mera avaliação escolar/acadêmica ou à mera transmissão de informações socialmente estabilizadas.

Portanto, esse estudo possibilitou, ainda que timidamente, por exemplo, a compreensão de que a autoria em LE é diferente daquela em LM, pelo fato de que existe uma discursividade diferente da LM envolvida no processo de produção textual do aluno-escritor de LI e, conseqüentemente, na produção de outros sentidos na língua-alvo. Além disso, parece relevante levar ao conhecimento do aluno-escritor de LE as implicações da autoria (CARMAGNANI, 1998, p. 25), como, por exemplo, a responsabilidade social imputada ao texto e, conseqüentemente, ao sujeito na função de autor, bem como as limitações que essa função pode apresentar, tais como as normas e as coerções sociais.

Após a aplicação desse Estudo-Piloto, foi observada a necessidade de fornecer sugestões prévias de alguns temas para a produção dos textos, pois os alunos não conseguiam chegar a um consenso, tendo em vista que cada um deles almejava escrever sobre um tema. Haja vista o tempo

disponibilizado pela professora, a pesquisadora teve que intervir por solicitação dos próprios alunos, contribuindo com a sugestão de um tema, que foi aceito por todos por meio de votação oral.

2.2 DEFINIÇÃO DA LINHA METODOLÓGICA

A presente pesquisa é do tipo qualitativa. Bogdan & Biklen (1994, p. 16) utilizam a expressão *investigação qualitativa* para designar diversas estratégias de investigação com o intuito de realizar uma determinada pesquisa. Essas estratégias apresentam, segundo os autores (p. 47), cinco características próprias.

A primeira delas é o ambiente natural, considerado como o instrumento principal pelo investigador, onde os dados são coletados e complementados por meio do contato direto com os participantes da pesquisa (alunos e professores, por exemplo). A segunda diz respeito ao fato de que a investigação qualitativa é descritiva, isto é, deve haver uma preocupação do investigador com as palavras ou com as imagens e não apenas com os números. Os dados podem incluir, por exemplo, transcrições de entrevistas e notas de campo. Na análise desses dados procura-se respeitar, sempre que possível, a forma na qual eles foram registrados ou transcritos. A terceira refere-se à ênfase que é dada ao processo em detrimento aos resultados ou produtos por parte dos investigadores. A quarta diz respeito ao modo indutivo pelo qual os investigadores tendem a analisar os dados. Em outros termos, os dados não são coletados pelos investigadores a fim de confirmar ou refutar hipóteses prévias. Ao contrário, as abstrações são construídas na medida em que os dados coletados vão se configurando. A quinta refere-se ao significado, o qual é extremamente importante ao processo da investigação qualitativa. Esse processo é o reflexo de um diálogo entre os participantes da pesquisa e dos investigadores, sendo que estes não abordam os seus participantes de maneira neutra e imparcial.

Além disso, acredita-se que seja de fundamental importância que princípios éticos perpassem a todo e qualquer tipo de pesquisa, seja ela qualitativa ou não. Tais princípios, segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 75), referem-se ao consentimento e à proteção dos participantes. Particularmente a pesquisa que conta com a colaboração de sujeitos humanos deve propiciar a eles a proteção contra possíveis danos, evitando, por exemplo, a divulgação dos nomes dos indivíduos ou das instituições, caso não seja de seu interesse divulgá-los. Também é de suma importância o

consentimento dos indivíduos para participarem de uma determinada pesquisa e divulgarem seus dados. Caso contrário, não é possível a divulgação de dados coletados, pelo menos em termos éticos. Nesse sentido, a presente pesquisa procurou atentar para esses princípios pelos motivos expostos acima e, ainda que modestamente, buscou contribuir para a difusão da ética na pesquisa de modo geral.

2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA METODOLOGIA

Primeiramente, é importante ressaltar que o desenvolvimento da teoria na AD ocorre em função da prática, sendo que esta historiciza-se com suas particularidades (ORLANDI, 2005, p. 37). Sendo assim, a análise precede a própria teoria. Também é importante destacar que a AD não trabalha com um modelo de análise pronto a ser seguido pelo analista de discurso. Em vista disso, diante de um mesmo *CORPUS*, podem ser obtidos resultados diferentes, uma vez que tais resultados dependem da visão de cada analista, a qual não pode ser considerada neutra.

Com base nisso, passo a definir as bases desta pesquisa, a qual está inserida na área de Linguística Aplicada, especificamente no campo de estudos lingüísticos direcionado ao ensino/aprendizagem de LE. Este trabalho focaliza a produção discursiva de alunas de LI e os efeitos de sentido decorrentes em textos produzidos em LI e em entrevista realizada em LM com essas alunas, buscando compreender a autoria nesses textos e nessa entrevista. Para tanto, foram utilizados os pressupostos teóricos e metodológicos da AD, considerando seu princípio de deslinearização lingüística e discursiva. Ou seja, busca-se relacionar as marcas lingüísticas (as mais significativas para este estudo, tais como os verbos e os advérbios) que se encontram na linearidade do dizer com os aspectos interdiscursivos, considerando a subjetividade do sujeito-escritor.

Quanto ao tipo de *corpus*, entre o de *arquivo*, formado por documentos já existentes sobre uma determinada questão (PÊCHEUX, 1994, p. 57) e o *experimental*, formado por materiais obtidos a partir de questionários ou outros tipos de documentos (GRIGOLETTO, 1998, p. 50), foi escolhido o último, haja vista que se adapta melhor aos interesses desta pesquisa, já que será utilizada, por exemplo, a entrevista realizada com as alunas-escritoras. Nesses termos, o *corpus* deste estudo compreende as duas produções textuais em LI realizadas por alunas do sexto semestre de Letras em LI de uma universidade privada do interior do RS e a uma entrevista oral e individual

em LM com essas alunas. Tais produções foram realizadas em sala de aula: a primeira delas ocorreu no dia 13 de setembro de 2006 e a segunda no dia 4 de outubro do mesmo ano. A entrevista, por sua vez, foi realizada no dia 4 de outubro de 2006.

2.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E DE CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, defino os critérios escolhidos para a seleção e a caracterização das participantes desta pesquisa.

2.4.1 Critérios de seleção

As alunas que participaram desta pesquisa foram escolhidas porque estão no 6º semestre de LI. Assim, estão praticamente finalizando seus processos de escrita na língua-alvo e podem ser consideradas pré-intermediárias na construção de competências lingüísticas e comunicativas na LE, de acordo com o programa da instituição acadêmica na qual as alunas estão cursando. Além disso, a escolha foi motivada pela receptividade e disponibilidade da coordenação, da professora e das alunas. Particularmente as alunas mostraram-se extremamente dispostas a participar e a colaborar na realização dessa pesquisa desde a produção dos dois textos em LI até a realização da entrevista em LM.

2.4.2 Caracterização das participantes

Foram convidadas a fazer parte dessa pesquisa cinco alunas do curso noturno de Letras em LI do sexto semestre de uma universidade privada do interior do RS. Cabe destacar que o curso em questão habilita as alunas em Inglês e Português e nas respectivas literaturas. No que diz respeito às

alunas, a grande maioria trabalha durante o dia e compreende a uma faixa etária que vai de vinte anos de idade a trinta e sete anos. Essas alunas apresentam, de modo geral, um nível de conhecimento pré-intermediário nas quatro habilidades comunicativas em LI (fala, leitura, escuta e escrita), conforme relato das próprias alunas (na entrevista individual) e da professora (em conversa informal anterior à realização dos textos).

Nesse nível de conhecimento lingüístico, de acordo com a definição da academia Severnvale de níveis de conhecimento em LI, os quais compreendem desde o iniciante até o proficiente²³, os sujeitos “podem compreender o tópico principal de conversações comuns em LI, embora não detalhadas e podem produzir o inglês suficientemente bem para atuarem em situações orais, desde que sejam cuidadosamente enunciadas. Também podem iniciar conversações, questionando acerca de uma variedade de tópicos diários (como, por exemplo, sobre esporte e comida) e podem desempenhar diversas funções sociais diárias e práticas (como, por exemplo, comprar coisas em lojas, ir ao médico) bem o suficiente para sobreviverem confortavelmente. Na leitura, podem compreender significações completas (conteúdo), incluindo os detalhes de textos simples e autênticos (por exemplo, instruções num pacote), com exceção de algumas palavras menos comuns. Também podem compreender o sentido da maioria das estruturas básicas (como, por exemplo, tempos verbais e modais). Podem escrever coerentes e curtas produções textuais, utilizando corretamente estruturas simples, mas variadas numa variedade de tópicos não especializados (como, por exemplo, contar histórias, escrever cartas pessoais, dar e explicitar uma opinião)”.

²³ A tradução do excerto a seguir é de inteira responsabilidade da autora do presente trabalho. “Can understand the gist of a commonplace conversation in English, though not in detail, and can produce English well enough to take part if spoken to carefully. Can also initiate conversation by asking questions on a range of everyday topics (e.g. sport, or food) and can perform most everyday social and practical functions (e.g. buying things in shops, going to the doctor) well enough to survive comfortably. In reading can grasp the full meaning (content) including details, of simpler authentic texts (e.g. instructions on a packet) with the exception of a few of the less common words, including understanding the sense of most basic structures (e.g. verb tense and modals). Can write coherent short compositions using simple but varied structures correctly on a variety of non-specialist topics (e.g.. telling stories, personal letters, giving and explaining an opinion)” [grifo constando no *Site*]. Mais informações sobre esse e os outros níveis lingüísticos da *Severnvale definitions* podem ser encontradas no *site* <www.englishschool.org.uk/levels.htm>.

2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Nesta seção, são explicitados os passos que foram percorridos para proceder à coleta dos dados.

Primeiramente, foi solicitada à coordenação do curso de Letras em LI permissão de modo informal e oral para a realização da pesquisa em sala de aula. Nesse momento, foram explicitados à coordenadora os objetivos do estudo e esclarecimentos de modo geral, enfatizando que não seriam divulgados nem os nomes das alunas, da professora e tampouco da universidade.

Num segundo momento, a professora realizou um contato telefônico com a pesquisadora. Cabe destacar que essa professora é graduada em Letras Português-Inglês e possui Especialização em LI e também apresenta docência de aproximadamente dez anos em cursos de idiomas e de dois anos na universidade. Além disso, possui atualização de cursos realizados em LI no exterior (cerca de dois anos e meio). Atualmente, está finalizando o mestrado de Literatura em LI. Nesse contato realizado por essa professora, ela confirmou a permissão para a realização da pesquisa tanto de sua parte quanto das alunas. Nesse momento, foi solicitada à professora cerca de uma hora para a realização de cada texto. No entanto, ela disponibilizou dois períodos juntos (cerca de 2 horas e 20 minutos), pois, segundo ela, em virtude de a maioria das alunas trabalharem, elas quase sempre chegavam um pouco atrasadas. As aulas disponibilizadas pela professora iniciavam às 18:30h e terminavam às 20:10.

A seguir, foram enviadas à professora da turma, via correio eletrônico, dez sugestões de temas para o texto 1 (Anexo C) a fim de que ela também pudesse opinar a esse respeito, tendo em vista que ela conhecia melhor os interesses das alunas. A professora não sugeriu nenhum outro tema. Entretanto, ela propôs a redução desse número para quatro (Anexo D), pois, segundo ela, devido ao fato de a turma ser pequena, cada aluna poderia escolher um tema para escrever. Dessa maneira, na sua opinião, um número reduzido poderia facilitar a escolha delas. Tal sugestão foi acatada pela pesquisadora.

A partir disso, foi possível o ingresso em sala de aula. No contato inicial com as alunas, foram explicitados os objetivos da pesquisa e os esclarecimentos de modo geral. Após, foi realizada a leitura de um termo-compromisso (Anexo A) e a solicitação de a assinatura para a publicação dos textos e da entrevista com as alunas: todas assinaram. A seguir, foi solicitado às alunas que escolhessem, por meio de votação oral, um tema entre os quatro selecionados previamente pela

pesquisadora e pela professora (Anexo D), o qual deveria ser o mesmo para todas. O tema escolhido foi *The stresses of modern life*. Na realização do texto 1, produzido no dia 13 de setembro de 2006, tanto a professora como a pesquisadora permaneceram em sala de aula. Foi estabelecido o que segue: as alunas poderiam contribuir na escolha de um outro tema, caso não apreciassem os propostos; nenhuma aluna propôs outro tema. Elas também poderiam utilizar dicionário (s), interagir com suas colegas, elaborar perguntas sobre palavras desconhecidas a sua professora, colegas, ou escrevê-las entre parênteses em língua portuguesa. O texto deveria ter entre meia página e uma página e ser realizado em torno de uma hora.

Para a produção do segundo texto (Anexo E), foram enviadas à professora da turma, via correio eletrônico, quatro sugestões de temas; uma delas foi reiterada a pedido da própria professora (*The teaching of English as a foreign language*), em decorrência de um grande número de votos para a produção do texto 1. Na resposta ao e-mail da pesquisadora, a professora não sugeriu nenhum outro tema.

Após, foi produzido no dia 04 de outubro de 2006 o texto 2, cujo tema - escolhido pelas alunas novamente por votação oral, entre as sugestões previamente propostas pela pesquisadora e pela professora - foi *The role of education in our society*. Do mesmo modo que no texto 1, tanto a professora como a pesquisadora permaneceram em sala de aula. Para a realização desse texto, as solicitações foram as mesmas do texto 1; novamente nenhuma das alunas propôs um outro tema.

Nesse mesmo dia, também foi realizada a entrevista oral e individual (Anexo H), gravada em áudio com as alunas depois da realização dos textos na própria sala de aula, haja vista que elas não teriam mais aula naquele dia. Tal entrevista (que constou de 10 perguntas) foi realizada a fim de se compreender a concepção de autoria, de produção textual em LI, o grau de inserção dessas alunas na língua-alvo, entre outros, e, assim, conhecer um pouco melhor as alunas. Além disso, a entrevista procurou contribuir para a compreensão da manifestação ou não da autoria nos textos das alunas.

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a explicitação dos procedimentos de coleta dos dados, busco definir os procedimentos de análise e de interpretação dos dados.

Primeiramente, foram digitados os textos 1 e 2. A seguir, foram transcritas as gravações das alunas. Gostaria de salientar que as transcrições não seguem um padrão específico, porém, houve fidedignidade a fim de respeitar a individualidade do discurso das participantes.

Num terceiro momento, busco analisar e interpretar os dados à luz da teoria da AD. Para tanto, serão selecionados alguns enunciados dos textos e da entrevista em função do objetivo maior deste trabalho: compreender e discutir a autoria em textos de alunos-escritores de LE. A análise dos enunciados é importante pelo fato de que os mesmos são elementos heterogêneos que identificam as posições subjetivas de quem os produz (PIRES, 1999, p. 128). Com o intuito de realizar a análise dos enunciados, será realizada uma descrição lingüística dos elementos formais, tais como conectores e advérbios, os quais se encontram no nível intradiscursivo, isto é, na linearidade do dizer, e uma análise semântica integrada à análise lingüística, que visará atingir o interdiscurso e as formações discursivas. Por meio da articulação da análise intradiscursiva e interdiscursiva, busco compreender se foram estabelecidas a polissemia e, possivelmente, um grau elevado de autoria ou se os sentidos estabilizaram-se (paráfrase) e, portanto, o grau de manifestação da autoria foi ínfimo.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, analiso os dados e discuto os resultados desta pesquisa à luz da literatura prévia. O capítulo está dividido em duas seções.

Na primeira, seleciono alguns enunciados de ambos os textos das alunas-escritoras de LI e destaco, no nível intradiscursivo, algumas das marcas lingüísticas mais significativas, tais como os pronomes indefinidos (one day, anyone, something), os conectores (although, but, however), os advérbios (just, always) e os verbos (is, need to, have to). Articulada à análise intradiscursiva, também realizo a análise que buscará remeter ao interdiscurso, as formações discursivas e as formações ideológicas. Cabe destacar que não serão analisados todos os enunciados que compõem os textos produzidos pelas alunas-escritoras, mas somente alguns daqueles considerados mais significativos em função do objetivo maior deste trabalho: discutir e compreender a autoria em textos de alunos-escritores de LE. Também discuto, nesta seção, os títulos dos textos dessas alunas com o intuito de auxiliar na compreensão dos efeitos de sentido neste estudo.

Na segunda seção, busco compreender, por exemplo, a concepção de autoria e de produção textual em LI das alunas-escritoras, por meio da entrevista oral, realizada com elas em LM. Para tanto, também parto de algumas das marcas lingüísticas mais significativas presentes nessa entrevista, como, por exemplo, o verbo (é) e o conector (não) a fim de atingir o nível interdiscursivo. Além disso, também analiso os processos metafóricos na entrevista das alunas e os efeitos de sentido relacionados a tais processos. É importante salientar que a análise dos textos e da entrevista não se esgota aqui, uma vez que na AD a interpretação depende da ótica de cada sujeito. Nesse sentido, possivelmente outros aspectos poderão ser contemplados a partir da concepção de outro analista.

3.1 O QUE DIZEM OS TEXTOS DAS ALUNAS-ESCRITORAS DE LI

Os textos produzidos pelas alunas-escritoras de LI são importantes para a compreensão da autoria, já que, na concepção de Orlandi (2005, p. 67), é por meio do texto que se pode perceber como a discursividade está organizada, ou seja, o modo como o sujeito constitui a sua posição e

como exerce a sua relação com o mundo por meio do simbólico. Para tanto, é relevante compreender as condições de produção dos textos deste estudo. Nesse sentido, retomo brevemente tais condições já explicitadas no capítulo de metodologia.

As alunas-escritoras de LI produziram dois textos em sala de aula na presença da professora da turma e da pesquisadora em dias distintos, sendo que demoraram cerca de 2 horas e 20 minutos na realização de cada um deles e produziram aproximadamente 165 palavras no primeiro texto e 138 no segundo. Além disso, as alunas contribuíram para a escolha do tema por meio de votação oral e também puderam utilizar dicionário, interagir com as colegas, elaborar perguntas à professora da turma e às colegas. Para detalhes acerca das condições de produção desses textos; ver, por exemplo, o capítulo de metodologia, particularmente as seções 2.4 (Critérios de seleção e de caracterização das participantes da pesquisa) e 2.5 (Procedimentos de coleta dos dados).

Com relação aos temas, para o primeiro texto foi escolhido *The stresses of modern life*. Esse tema representou praticamente um consenso entre as alunas, que afirmaram, com respeito a ele, ter maior vocabulário em LI e conhecimento geral. Assim, conseguiriam expressar suas opiniões sobre o assunto.

Para o segundo texto, o tema selecionado - *The role of education in our society* - também representou um consenso entre as alunas. Provavelmente isso ocorreu devido ao fato de que elas pareciam estar bastante familiarizadas com o tema, relacionado com a área em que possivelmente irão atuar. Assim, elas mencionaram oralmente que tinham maior vocabulário relacionado a ele e poderiam expressar suas opiniões com maior *tranquilidade* na LI, de acordo com seus relatos orais.

No que tange aos textos produzidos, pode-se dizer que tudo aquilo que enunciaram sobre os temas eleitos, isto é, sobre o *stress* ou sobre o papel da educação na nossa sociedade, pode produzir efeitos de sentido como *começo, meio, progressão, não contradição e fim*. Esses efeitos, na realidade, produzem um efeito imaginário de unidade e são denominados por Orlandi (2005, p. 65) textualidade. Toda vez que tal efeito de unidade ocorre tem-se a função-autor, pela qual o sujeito coloca-se imaginariamente como fonte de sentido e é responsabilizado pelo seu dizer (ORLANDI, 2005, p. 65). Com o intuito de compreender se esse efeito de unidade perpassa os textos desse estudo, busco analisar os excertos a seguir, os quais se referem ao primeiro texto.

Excerto 1

[...] people just want to work to have more and more money. (Susy)

Excerto 2

[...] they live always to study, work and work. (Eduarda)

Nos excertos 1 e 2, as alunas marcam suas posições-sujeito em relação ao *stress*, no nível intradiscursivo, por meio dos advérbios “just” e “always”. Tal posição denota, no nível interdiscursivo, que o *stress* é desencadeado em virtude do interesse dos indivíduos recair *apenas* e/ou *sempre* no trabalho e no dinheiro, deixando de lado, por exemplo, o lazer que poderia reduzir o *stress*. A posição-sujeito, na concepção de Pêcheux (1988, p. 172), é determinada inconsciente e ideologicamente, sendo que o sujeito desconhece que sofre tais determinações. Logo, nos exemplos acima mencionados, as alunas podem nem perceber, mas são influenciadas pelos dizeres de uma sociedade capitalista que enfatiza o dinheiro, o lucro, onde mais importante é “ter” que “ser”, advindo daí a necessidade de “more and more money/work”, enquanto que o ser humano fica relegado a segundo plano. Então, surge o *stress*, uma das doenças da modernidade.

Percebe-se que, como no primeiro texto, as alunas também marcaram suas posições-sujeito no segundo. Os excertos a seguir remetem a tais posições.

Excerto 3

The role of the education is something very important but very worrying nowadays in our country. (Daniela)

Excerto 4

For me, is very difficult to talk about this subject because in Brazil the role of education is very precarious. (Susy)

Nos excertos 3 e 4 (do segundo texto), a utilização do verbo “is” não deixa dúvidas acerca da posição-sujeito de cada aluna-escritora em relação à educação porque em nenhum momento esse verbo é modalizado. Daniela afirma que o papel da educação é importante e preocupante e enfatiza tal afirmação pelo uso do advérbio “very”. Já Susy menciona que é difícil para ela falar sobre esse assunto, pois a educação no Brasil é precária e enfatiza esse fato também pelo uso do advérbio “very”.

Esse posicionamento do sujeito na função-autor é importante a fim de que ele possa articular as *suas* formações discursivas acerca do tema proposto. Todavia, essa tomada de posição, de acordo com Pêcheux (1988, p. 172), não é tida como *um ato originário* do sujeito falante, ela deve ser percebida como um efeito que sofre o sujeito, já que este é determinado pela ideologia. Em outros termos, o sujeito sofre determinações sócio-históricas relacionadas com o interdiscurso. Este, segundo Pêcheux (1988, p. 215), “determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica [...]”, como, por exemplo, em que o “ter” (dinheiro) vale mais do que o “ser” (sujeito) na sociedade atual e demonstra tal fato, ainda que sem se dar conta disso, no seu texto (excertos 1 e 2 do primeiro texto).

Já nos excertos 3 e 4 referentes ao segundo texto, o interdiscurso remete ao papel da educação, que parece ser tida como de péssima qualidade e pouco valorizada pela maioria das pessoas no Brasil. A formação discursiva predominante e determinada pelo interdiscurso diz respeito à péssima situação da educação no Brasil. Tal formação discursiva é mantida no decorrer dos textos de Daniela e Susy na medida em que Daniela menciona que a educação necessita de maior atenção por parte dos governantes em termos de investimentos e da sociedade em geral (excerto 5 do segundo texto). Já Susy relata a existência de fatores que contribuem para a baixa qualidade da educação como, por exemplo, a ínfima remuneração dos professores e a desmotivação dos alunos e dos professores (excerto 6 referente ao segundo texto), conforme ilustram os excertos a seguir:

Excerto 5

[...] The education in Brazil needs more attention, to develop well its role. The government needs to pay well the teachers, invest more in technology, in improvement to the teachers.

The family have to contribute with the education [...] (Daniela)

Excerto 6

[...] We know that are a lot of things that make our education not be so good. The teachers in Brazil is not well paid and it demotivate them.

Most of the time, the students don't like to be at school, don't like to study and even to participate of schools activites. [...] (Susy)

Dessa maneira, as alunas-escritoras, a partir de uma posição sócio-histórica e ideológica na qual se encontram (de alunas universitárias), enunciam o que elas julgam que “pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2006, p. 17) no contexto universitário, apresentando *suas* idéias, concepções e crenças, ou seja, as alunas se submetem às formações discursivas, repetindo seu saber acerca da educação na sociedade e dos *stresses* da vida moderna. As formações discursivas, na concepção de Pêcheux (1988, p. 161), interpelam os sujeitos de *seu* discurso pelas formações ideológicas correspondentes. O sujeito, contudo, não se sente interpelado ou assujeitado em virtude da construção da ideologia, sendo que justamente esta impede, na maioria das vezes, o deslocamento de sentidos. Tal impedimento tende a ocorrer a fim de evitar a reestruturação dos sentidos.

Percebe-se, então, a importância do deslocamento de sentidos para a autoria, porém, isso não se presenciou, por exemplo, no desenvolvimento das afirmações (excertos 5 e 6) que as alunas fizeram no início dos seus textos (excertos 3 e 4). Logo, a interpretação das alunas-escritoras acerca da educação permanece estabilizada: suas informações são conhecidas por todos e, além disso, não foram propostas, por exemplo, outras soluções ou modos de aperfeiçoar a educação na sociedade (texto 2) tampouco de reduzir os níveis de *stress* das pessoas (texto 1). Tais propostas de solução são extremamente relevantes para a compreensão da autoria, pelo fato de que elas, na maioria das vezes, são desenvolvidas nas considerações finais acerca do tema.

Nessa etapa, em grande parte dos casos, o autor, segundo Orlandi (2004, p. 69), estabelece um fechamento de seu texto. Para isso, sempre que possível, nesse fechamento, parece interessante que o autor proponha uma solução ou indague acerca da possibilidade de solução. Logo, ele estará refletindo sobre o tema. Orlandi (1998, p. 209) acredita que a importância da função-autor reside justamente na possibilidade de refletir sobre os discursos e não apenas reproduzi-los. Nesses termos, enunciar com o intuito de repetir os já-ditos todo sujeito consegue, no entanto, enunciar com o objetivo de desenvolver outras propostas, provavelmente, nem todos. Talvez esteja aí o

diferencial do autor: ousar enunciar o diferente, mas para isso precisa ter voz e, conseqüentemente, pessoas dispostas a ouvirem-no, seja na escola/universidade ou na sociedade.

Entretanto, a reflexão que poderia ter ocorrido, por meio de propostas ou indagações, sobre a possibilidade de soluções acerca dos temas não foi observada na etapa final dos textos das alunas-escritoras. Elas apenas enunciaram o que deveria ser feito, mas não ofereceram propostas de como isso deveria ser realizado. Logo, apenas reproduziram discursos pré-estabelecidos, como podemos observar nos excertos a seguir:

Excerto 7

The people need to learn better divide you time. I think that is a solution to this problem.
(Patrícia)

Excerto 8

Well, the society have to make something to help the education to be better and bring students into the schools. (Susy)

Nos excertos anteriores 7 e 8, os verbos “need to” e “have to” são considerados verbos modais²⁴ em LI, utilizados para indicar que algo deve ser realizado, isto é, expressam uma obrigação em relação a alguma coisa. Particularmente nos textos 1 e 2, tais verbos marcam as posições-sujeito das alunas-escritoras de LI em relação ao *stress* e à educação. Essas posições denotam uma obrigação ou necessidade imposta ao sujeito leitor com o intuito de que ele cumpra as propostas de soluções em relação aos temas.

Entre essas propostas, Patrícia, por exemplo, afirma que “as pessoas precisam aprender a dividir o tempo” (excerto 7 do primeiro texto) e Susy menciona que “a sociedade tem de fazer algo para ajudar a educação a melhorar e trazer alunos à escola” (excerto 8 do segundo texto). Cabe destacar que algumas alunas-escritoras de LI iniciam as propostas de solução tanto pelo verbo “need to” como pelo verbo “have to”. No entanto, o que se percebe é que a conclusão dos textos, em

²⁴ Os verbos modais em LI expressam possibilidade, permissão, intenção, entre outros e variam em relação ao grau em que indicam essas intenções. Para detalhes a esse respeito; ver, por exemplo, MURPHY, R. *English grammar in use*. 2. ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 1994.

alguns momentos, torna-se imprecisa em decorrência do uso, por exemplo, dos pronomes indefinidos, conforme se observa a seguir:

Excerto 9

The teachers need to learn at students, do their obligations and try to move, because one day, anyone will saw your work and help with more salary. (Carla)

Excerto 10

Well, the society have to make something to help the education to be better and bring students into the schools. (Susy)

Excerto 11

We have to move and do something real to change the world and help the future of our people. (Eduarda)

Apesar dos verbos modais “need to” e “have to” expressarem obrigatoriedade/necessidade em relação a alguma coisa, por sua vez, os pronomes indefinidos “one day”, “anyone” e “something” têm por função tornar algo vago e impreciso. Por isso, toda vez que as alunas utilizam tais verbos relacionados a esses pronomes, a necessidade/obrigatoriedade tende a se tornar imprecisa. Podemos perceber isso, quando Carla (excerto 9 do segundo texto), por exemplo, utiliza o verbo “need to” para demonstrar a necessidade/obrigatoriedade dos professores aprenderem com seus alunos, cumprirem com suas obrigações e procurarem mudar a péssima situação da educação. Logo em seguida, porém, essa necessidade/obrigatoriedade torna-se imprecisa e vaga, ao utilizar os pronomes indefinidos “one day, anyone” para referir-se ao fato de que “um dia alguém verá o seu trabalho e o ajudará com um salário melhor”. Susy (excerto 10 do segundo texto), por sua vez, menciona que “a sociedade deve fazer ‘algo’ para melhorar a educação e trazer alunos para a escola”. Por fim, Eduarda (excerto 11 do segundo texto) afirma que “devemos mudar e fazer algo *real* para modificar o mundo e ajudar o futuro das pessoas”. Todavia, nem Susy nem Eduarda

definem o que entendem por *algo*, o qual poderia ser elucidado, por exemplo, por meio de exemplos.

No excerto produzido por Carla, essa imprecisão torna-se ainda maior, a partir do momento em que a aluna utiliza o verbo “will”. Em outras palavras, o enunciado já era impreciso devido aos pronomes indefinidos “one day” e “anyone” e torna-se ainda mais vago pelo uso do “will” que é usado para falar sobre ou prever acontecimentos futuros. Como a conclusão torna-se vaga e imprecisa, pode-se comprometer o texto em termos de autoria, uma vez que seu fechamento é um dos princípios da autoria propostos por Orlandi (2004, p. 69). Além disso, a imprecisão tende a dificultar a compreensão do leitor, que é fundamental, pois é para o leitor que se escreve (CORACINI, 2003b, p. 262).

É importante ressaltar que talvez as alunas-escritoras nem tenham percebido a imprecisão nas considerações finais acerca do tema, pois, segundo Bolognini (2003, p. 193), os sujeitos atuam com a convicção de que a linguagem é transparente e de que seus enunciados são corretos. Tal convicção é a marca ideológica do sujeito falante da LM porque “ele não tem consciência de que os sentidos podem ser outros nem de que os gestos de interpretação podem ser outros” (BOLOGNINI, 2003, p. 193).

Portanto, o sujeito que está sendo proposto nesta análise não é a origem/fonte dos sentidos, pelo fato de que outras vozes o constituem e estão presentes no seu dizer, ainda que o sujeito não tenha consciência disso (BRANDÃO, 1997, p. 92) e tenha a ilusão de que é a origem de tais sentidos. Essa ilusão é decorrente dos esquecimentos que constituem o sujeito, ou melhor, da tentativa ilusória por parte do sujeito de controlar o seu discurso (esquecimento n° 2) e da impressão de que os sentidos emanam do próprio sujeito (esquecimento n° 1) (PÊCHEUX & FUCKS, 1993, p. 177).

Entretanto, esse sujeito não é apenas assujeitado, mas também desejante. Logo, o assujeitamento não deve ser tido de modo absoluto, caso contrário teríamos “o eterno movimento de reprodução” (CALIL, 1995, p. 79). Nesse sentido, não se pode negar que há uma determinação sócio-histórica constitutiva do sujeito, como, por exemplo, do contexto universitário e que tende a produzir a homogeneização das formações discursivas e ideológicas das alunas. Em determinados momentos, porém, as alunas podem encontrar ou produzir brechas/falhas para resistir ao sistema sócio-histórico e ideológico, como aponta o próprio Pêcheux (1988, p. 301), ao mencionar que “não há ritual sem falhas”. Por isso, no contexto acadêmico, o modo como as alunas interpretam

possibilita o rompimento com os sentidos cristalizados e, possivelmente, a construção de outros sentidos. Tal rompimento é constitutivo da função-autor, isto é, do sujeito na posição de autor.

Ainda com relação à concepção de sujeito da AD, também é importante mencionar que em nenhum momento as alunas-escritoras (os sujeitos desse trabalho) conseguiram argumentar satisfatoriamente em seus textos, conforme já observado na ausência de desenvolvimento das propostas de solução. A argumentação é importante, particularmente nos textos analisados, pois foi solicitada às alunas-escritoras a produção de textos dissertativos em LI a fim de que elas pudessem apresentar os seus pontos de vista sobre determinado tema. Segundo Heinig (2003, p. 94), “mais do que convencer o interlocutor, é necessário fazer do texto um meio legítimo de defesa daquilo em que o produtor acredita”. Ainda de acordo com Heinig (p. 89-90), o aluno universitário deve demonstrar o seu poder, o seu ponto de vista, a sua voz e não ser mais um mero repetidor de conteúdos acadêmicos. No entanto, parece que as alunas-escritoras têm receio de defender suas idéias em LI. Será que tal receio poderia estar relacionado à insegurança em relação à própria língua-alvo? E, ainda, será que tal temor e incerteza teriam ocorrido na LM? Tendo em vista esse temor e essa incerteza em relação à LI, as vozes das alunas parecem ter estado ausentes nos textos, o que tende a impedir a constituição da autoria na LI, pois como é possível um autor sem voz própria? Alguém que não tem voz própria até pode produzir textos “bem comportados, mas chochos, sem aluno dentro”, como menciona Orlandi (1998, p. 209).

Na produção de qualquer texto e, particularmente nos textos analisados, podem ocorrer formações discursivas contraditórias, demonstrando a dispersão do sujeito, ou seja, que este pode ocupar várias posições no texto. Cabe ao sujeito na função de autor unir tais formações a fim de produzir um texto que apresente, segundo Orlandi (1996, p. 78), efeito de unidade. Logo, o sujeito torna-se visível como autor, marcando suas intenções, objetivos e direção argumentativa.

Tanto no texto 1 como no texto 2, percebeu-se a ocorrência de formações discursivas contraditórias que foram articuladas pelos conectores “although”, “but” e “however”(de acordo com os excertos 12, 13, 14 e 15 a seguir). A articulação entre formações discursivas distintas é extremamente relevante para a autoria porque a partir de tal articulação, segundo Orlandi (2004, p. 69), o sujeito na função-autor pode conferir ao seu texto unidade, coerência, progressão e não-contradição textual.

Excerto 12

Actually, the people's life was very fast. The people were working a lot. They didn't have many time to live and have fun. Although there are many facilities too. (Carla)

Excerto 13

In my opinion the stresses of modern life are normal, because we're always in a hurry, there are many things to do in our daily life, but we don't have many time, so people are stressed. (Daniela)

Excerto 14

There are many advantages in to live in the nowadays. The tecnologia is more advanced, you have more confort in your home or work. You have many opportunity in your life. But, however the people are stressed. (Patrícia)

Excerto 15

In schools the teachers try to motivate the students, but in this days they prefer stay in front of the computer playing or listen to music, don't studing.

How the governament don't send money for investiments they made how they can. With all these problems, they lose (a vontade de melhorar) and continue with their education.

The teachers need to learn at students, [...] (Carla)

As formações discursivas são espaços heterogêneos e contraditórios em constante movimento, sendo difícil delimitar as fronteiras entre esses espaços (PÊCHEUX, 1993, p. 314). Pode-se perceber essa heterogeneidade e contraditoriedade no excerto 12 (do primeiro texto), quando Carla menciona que, hoje em dia, as pessoas trabalham muito, não têm tempo para viver e se divertir, sendo que a contradição a essa sentença é introduzida pelo conector “although”, o qual introduz elementos predominantes da formação discursiva de que também existem muitas facilidades, apesar da falta de tempo. Já no excerto 13 (do primeiro texto), Daniela menciona que há

muitas coisas para serem realizadas na vida diária e, a seguir, apresenta uma formação discursiva contrária que inicia pelo conector “but”, ao se referir à falta de tempo das pessoas para a realização dessas tarefas. No excerto 14 (referente ao primeiro texto), Patrícia resalta as vantagens da vida atual, como, por exemplo, o conforto em casa ou no trabalho e, logo a seguir, apresenta uma formação discursiva contrária, iniciada pelo conector “but” e reiterada por “however”, ao mencionar que, apesar de todas essas vantagens, as pessoas estão estressadas. Por fim, no excerto 15 (do segundo texto), o conector “but” articula formações discursivas diferentes acerca do papel da educação na nossa sociedade: a dos professores que tentam motivar seus alunos e a dos alunos que preferem ficar na frente do computador, jogando ou ouvindo música, sem demonstrar interesse pelo estudo.

Cabe destacar, porém, que apesar de haver a heterogeneidade de formações discursivas nos excertos 12, 13, 14 e 15, não há a ruptura tampouco, a transformação dos sentidos. Em outras palavras, as alunas-escritoras de LI recorrem aos já-ditos, à memória discursiva, mas em nenhum momento rompem com esses sentidos pré-estabelecidos, produzindo outros. Tal rompimento é fundamental à autoria a fim de que se possa efetuar a imprevisibilidade (tida, neste estudo, como a não estabilização/cristalização dos enunciados) a qual está relacionada à originalidade do sujeito na função de autor. Tendo em vista que esse rompimento de sentidos não se efetua (devido à interpretação estabilizada das alunas), tem-se o estabelecimento da paráfrase (ORLANDI, 2002a, p. 38), ou seja, o retorno aos mesmos dizeres.

A interpretação dessas alunas poderia ter deixado de ser estabilizada caso elas tivessem trabalhado, por exemplo, com os enunciados de modo a instalar-se o equívoco. Este, segundo Pêcheux (1997, p. 53), é a possibilidade de o enunciado tornar-se outro, isto é, do enunciado deslocar-se discursivamente de seu sentido a fim de derivar para um outro. Conseqüentemente, poderia ter se instalado a polissemia (outros sentidos). De acordo com Orlandi (2002a, p. 36), a polissemia *joga* com o equívoco e pode ser considerada como fonte da linguagem, uma vez que a polissemia permite a diversidade dos sujeitos e dos sentidos. Do contrário, não haveria motivo para dizer, pois tudo já estaria dito e sem a possibilidade de modificação.

Entretanto, não se pode afirmar se o contexto acadêmico no qual as alunas estão inseridas permite esse tipo de trabalho com os enunciados e se até mesmo as incentivam com o intuito de possibilitar outros sentidos. Provavelmente, nesse contexto, há formações ideológicas que impedem a circulação de determinados sentidos. Essas formações ideológicas, segundo Calil (1995, p. 205), fazem com que certos sentidos pareçam mais *aceitáveis* que outros em virtude de a interpretação

estabilizada que ocorre por meio da ideologia. Em vista disso, tende a prevalecer a interpretação relegada à voz da professora e ao livro didático²⁵ utilizado pelas alunas-escritoras e, assim, a constituição da autoria fica praticamente inviabilizada.

Infelizmente, também parece que nem mesmo a produção textual em LI é muito trabalhada no contexto universitário estudado, de acordo com os relatos das próprias alunas na entrevista. Desse modo, parece que a ênfase em relação à produção textual em LI ainda recai sobre a estrutura da língua-alvo (CARMAGNANI, 1998, p. 21). Logo, torna-se difícil a manifestação da autoria em termos de originalidade ao trabalhar com os enunciados.

Ainda em relação ao excerto 15, podemos observar também a contradição textual quando Carla afirma que “os professores devem aprender com alunos”. Todavia, no início desse excerto, a aluna menciona que os *alunos* apenas almejam ficar na frente do computador, jogando, ouvindo música e sem demonstrar interesse pelo estudo. Dessa maneira, há uma contradição textual, que infringe um dos princípios da autoria proposto por Orlandi (2004, p. 69). Tal contradição impossibilita ao leitor perceber qual é a formação discursiva, bem como a posição-sujeito da aluna-escritora predominante em relação aos alunos nesse texto. Em outras palavras, torna-se difícil para o leitor compreender se a aluna-escritora concebe os alunos como sujeitos interessados na educação ou desprovidos desse interesse. Nesse sentido, parece haver uma ausência de responsabilidade em termos de fornecer um sentido predominante ao texto. Tal ausência impossibilita a clareza, a unidade e a não-contradição textual, inviabilizando, segundo Orlandi (1996, p. 80), uma relação institucional com a linguagem que é estabelecida pela voz do autor.

Portanto, a autoria parece não se estabelecer nem no primeiro nem no segundo texto. Esse não estabelecimento tende a ocorrer face à estabilização da interpretação (paráfrase), como também em virtude da ausência de outros sentidos (polissemia) para contribuir com propostas de solução para a educação na área em que possivelmente as alunas irão atuar e em relação ao *stress*, doença comum atualmente.

Um dos aspectos que também contribui decisivamente para a compreensão da estabilização de sentidos nesse estudo e, conseqüentemente, da não constituição da autoria está relacionado aos títulos dos textos produzidos pelas alunas-escritoras. Sendo assim, passo à análise deles.

²⁵ As alunas utilizam, em sala de aula, o *American Headway2* produzido por Liz e John Soars e publicado pela *Oxford University Press*. Esse livro, segundo os autores, é indicado para o nível pré-intermediário de LI e supostamente trabalha as quatro habilidades comunicativas: leitura, escrita, fala e escuta, abrangendo, por exemplo, a parte léxico-gramatical, situações cotidianas em outros países e a interpretação e a produção de textos em LI. A respeito dessa produção, é solicitada ao aluno, por exemplo, a elaboração de uma carta informal e de um cartão postal, a descrição de uma pessoa e a produção de uma biografia e de uma história. Para maiores informações acerca desse material, consultar o site <<http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/elt/catalogue/0-19-435379-6-a.pdf>>. Acesso em 01 fev. 2007.

Para a realização do texto 1, todas as alunas-escritoras de LI utilizaram o tema proposto como título para seus textos *The stresses of modern life*. Haja vista esse fato, na realização do texto 2, foi enfatizado oralmente que elas poderiam elaborar diferentes títulos para os seus textos, observando apenas que o tema deveria ser o mesmo para todas *The role of education in our society*. No entanto, somente uma delas (Patrícia) propôs um título diferente *The Importance of Education in our country*.

Não é possível precisar o porquê da produção de tais títulos, pois as alunas demonstraram interesse e preocupação na escolha do tema para a produção textual em LI a fim de conseguirem defender os seus pontos de vista, já que, segundo algumas das alunas-escritoras, seus conhecimentos ainda não eram suficientemente satisfatórios em termos léxico-gramaticais da língua-alvo. Talvez a produção desses títulos tenha ocorrido, pelo menos no texto 1, pelo fato de que elas podem ter confundido “tema” com “título”, como parece demonstrar o excerto 16 abaixo:

Excerto 16

[...] a gente definiu o caminho, né. [...] O título e eu consegui expor o que eu penso a respeito do título que foi proposto pelos colegas (Daniela)

Na verdade, o que foi proposto pelas colegas, professora e pesquisadora foi o tema e não o título. Todavia, no texto 2, conforme mencionado anteriormente, as alunas pareciam estar cientes desse fato.

No que diz respeito aos temas propostos, particularmente o tema 2 (*The role of education in our society*) pretendia possibilitar às alunas-escritoras expressar sua singularidade, pelo fato de que envolve diretamente o contexto de ensino/aprendizagem em que as futuras profissionais provavelmente irão exercer sua profissão. Entretanto, não foi exatamente isso o que se observou, pois os títulos não são suficientemente convidativos à leitura dos textos porque não oferecem, por exemplo, indagações quanto ao tema a ser desenvolvido.

Esse convite é importante na medida em que todo autor escreve para alguém (outro), de acordo com uma imagem de leitor virtual. Segundo Orlandi (2005, p. 65), “o sujeito autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com sua escuta e, assim, *guiado* por esse imaginário constitui na textualidade um leitor virtual [...]” com intuito de envolver o interlocutor (CORACINI, 2003b, p. 262) [grifo do autor]. Nessa tentativa de envolvimento, o autor busca

produzir uma unidade de sentido em seu texto que tende a ocorrer desde o título, a fim de provocar determinadas expectativas no leitor, ainda que elas possam não ser alcançadas no decorrer do texto pelo leitor. Nesse sentido, tem-se, na acepção de Orlandi (2005, p. 65), a função-autor, isto é, que produz a unidade de sentido atribuída ao texto pelo autor, de acordo com uma imagem de leitor. Por outro lado, a autora denomina de efeito-leitor, a unidade imaginária atribuída pelo leitor a um sentido lido.

Cabe ressaltar que tanto a função-autor como o efeito-leitor marcam a existência de efeitos de sentido no discurso, ou seja, “efeitos de sentidos variados, dispersos, descontínuos, sendo sua unidade [uma] construção imaginária (onde intervêm a ideologia e o inconsciente)” (p. 66). Além disso, do mesmo modo que a função-autor, o efeito-leitor também é considerado uma função do sujeito e é tido como efeito na medida em que resulta dos confrontos de sentidos a fim de fornecer a unidade ao texto, sendo que a prevalência de um sentido sobre outro decorre da memória, das condições de produção de todo e qualquer discurso, da ideologia e do inconsciente (p. 66).

Portanto, o que se pode observar, a partir dos títulos, é que as alunas-escritoras de LI acreditam que elas têm um conhecimento/*domínio* ainda limitado acerca da língua-alvo, ou seja, não *dominam* totalmente a LI (como se isso fosse possível), de acordo com os seus relatos orais. Talvez por isso, não procuraram elaborar títulos mais originais. Segundo Coracini (1999, p. 22), a concepção do *domínio* total da LE precisa ser revista, caso contrário, o aluno continuará a produzir somente o que lhe é solicitado, conforme os títulos observados nesse estudo, os quais foram desprovidos de originalidade e previsíveis. Enfim, desprovidos de autoria.

Ainda com relação à inexistência da originalidade e da imprevisibilidade nos títulos, é possível inferir que as alunas estão presas a um contexto sócio-histórico e ideológico (acadêmico) que parece não estimular essas características de autoria e cuja ênfase tende a recair apenas na estrutura. Carmagnani (1998, p. 21) afirma que o contexto escolar/acadêmico “valoriza a reprodução, privilegia o acúmulo (adição) e memorização de conhecimentos alheios, restando a professores e alunos apenas o papel de repetidores”.

Percebe-se, então, que o aspecto da repetição parece ser muito forte e arraigado no contexto escolar/acadêmico de modo geral, onde o aluno, muitas vezes, silencia a sua própria voz ao esperar do professor as respostas prontas e, por que não dizer, os títulos prontos. Tal aspecto pode ser denominado, segundo Coracini (1999, p. 168), *naturalização das relações de poder*, pela qual cabe ao professor apresentar o tema e ao aluno executá-lo. Essa *naturalização* não é algo tão natural assim, na verdade ela é o produto do trabalho da ideologia que parece refletir a concepção

tradicional de ensino/aprendizagem, pela qual o professor é concebido como detentor de conhecimento e o aluno como assimilador desse conhecimento. Logo, parece não haver a interação entre ambos, apenas a transmissão do professor (que representa a instituição, isto é, o poder) ao aluno (subordinado à instituição).

A *naturalização das relações de poder* pôde ser percebida quando as alunas, mesmo tendo a possibilidade de escolher outros temas, optaram pelos pré-selecionados pela professora e pesquisadora. Essa *necessidade* de respostas e de títulos prontos por parte das alunas parece fazer parte de suas memórias e tende a influenciar nos seus dizeres. Portanto, é a formação ideológica e discursiva que determina o que pode ou não ser dito pelo sujeito e que vai permear todos os seus enunciados. Pode-se inferir, então, que a escola/universidade é um espaço que parece ser permeado, em muitos casos, por uma ideologia da reprodução e onde cabe ao sujeito o seu assujeitamento ao contexto acadêmico.

Nesses termos, a manifestação da autoria torna-se muito difícil nesse contexto. No entanto, de acordo com Orlandi (2006, p. 20), a língua não funciona fechada sobre si mesma, pois ela abre-se para o equívoco, para a falha e para a ruptura. Desse modo, mesmo num contexto, conforme descrito anteriormente, é possível, ainda que difícil, a manifestação da autoria, haja vista que o sujeito na função de autor pode recorrer às falhas deixadas pela língua e trabalhar, por exemplo, o equívoco por meio do jogo de palavras e, então, possibilitar o deslocamento das formações discursivas e formações ideológicas.

Com o intuito de aprofundar a compreensão da autoria em LI, também recorro à entrevista realizada em LM com as alunas na próxima seção.

3.2 O QUE DIZ A ENTREVISTA EM LM REALIZADA COM AS ALUNAS

Nesta seção busco compreender, por meio da entrevista oral e individual, como as alunas-escritoras concebem a autoria, a produção textual em LE, particularmente em LI, o grau de inserção na língua-alvo, entre outros, e, assim, conhecer um pouco melhor as alunas. Além disso, a entrevista busca contribuir à compreensão do nível da autoria nos textos das alunas.

Nessa entrevista, realizada após a produção do texto 2, foram feitas dez perguntas (Anexo H). Dentre elas, selecionei três para a análise das respostas em função do objetivo maior deste

estudo: compreender a autoria em textos de alunos-escritores de LE. A primeira questão selecionada, correspondente à pergunta de número 9 (Você se considera inserido na discursividade da Língua Inglesa? Por quê?), busca compreender se as alunas-escritoras consideram-se integrantes ou não da discursividade da língua-alvo. A seguir, têm-se alguns dos excertos das alunas:

Excerto 17

[...] o estrangeirismo tá presente, mas eu acho que na parte, assim, cultural do povo, dos costumes acho que a gente não tem contato nenhum com isso porque é muito restrito, principalmente aqui no curso é só aqui, é uma vez por semana, né. Agora nós temos o núcleo de conversação, mas é só (...) nada de cultural, assim, de costumes em termos de costumes, é mais (...) fica a desejar. (Eduarda)

Excerto 18

[...] a gente não tem muito contato com a vida deles lá, assim, com o que ocorre. Tá nos jornais (...) a gente pode ler o que tá ocorrendo, mas não é a mesma coisa. Falta mais contato. (Susy)

Excerto 19

Olha, o que a gente tá buscando, né, tentar se inserir nessa cultura porque o inglês a cada dia, tá (...), ah, quem não tem inglês, agora, nos tempos de hoje vai acabar ficando por fora da sociedade e até em qualquer mercado de trabalho tu tem que saber, ter o conhecimento até pra usar a informática, né. Então, hoje é o que a gente busca, né, o conhecimento pra se inserir no mercado. (Daniela)

Excerto 20

Ah, eu acho que falta. Não me sinto ainda. (Carla)

Excerto 21

Acho que estou começando a fazer. Acho que faço. Tá em construção. (Patrícia)

Com base nesses excertos, percebe-se que algumas dessas alunas não se consideram inseridas na discursividade da LI em termos socioculturais e ideológicos. Essa constatação é possível de ser percebida em decorrência do uso do advérbio de negação “não” que denota a *falta de contato* com a discursividade da língua-alvo. Dessa maneira, a inserção dessas alunas na língua-alvo parece ser insatisfatória, como ilustram os excertos a seguir:

Excerto 22

[...] a gente não tem contato nenhum com isso [...] (Eduarda)

Excerto 23

[...] a gente não tem muito contato com a vida deles lá [...] (Susy)

Excerto 24

[...] Não me sinto ainda. (Carla)

Com relação ao grau de inserção das alunas, não se pode precisar se elas consideram-se, por exemplo, pouco ou muito pouco inseridas na discursividade da LI. Diferentemente da ênfase que é dada à pouca ou à ausência de inserção na LI por três das alunas-escritoras (excertos 22, 23 e 24 acima), outras duas (excerto 25 e 26 a seguir) referem-se à discursividade da língua-alvo como um processo em construção, e, como todo processo, não ocorre de modo imediato e necessita de tempo. Talvez por isso utilizem os verbos no gerúndio “buscando” (excerto 25) e “começando” (excerto 26), a fim de indicar tal processo. Uma palavra parece resumir muito bem o que este significa: “construção”, como menciona Patrícia (excerto 26).

Excerto 25

[...] a gente tá buscando [...] (Daniela)

Excerto 26

[...] estou começando a fazer [...]. Tá em construção. (Patrícia)

Haja vista que, de um modo geral, a maioria dessas alunas não se considera satisfatoriamente inscrita na discursividade da língua-alvo, ou seja, não se sente participante da história e da cultura estrangeira (BOLOGNINI, 2003, p. 192) isso tende a refletir-se diretamente nos seus textos em termos de autoria, uma vez que a interpretação das alunas fica restrita à LM. Logo, o sentimento de deslocamento de sentidos em relação à LE ainda não é suficiente a fim de que produzam sentidos distintos daqueles produzidos na LM. Tais sentidos podem ser distintos a partir do momento em que o sujeito depara-se, segundo Bolognini (2003, p. 191-2), com aspectos socioculturais e ideológicos provavelmente diferentes da LM. Esses aspectos tendem a influenciar na constituição da autoria na LE, tendo em vista que, de acordo com Revuz (1998, p. 223), não há correspondência termo a termo de uma língua para a outra, bem como um único ponto de vista acerca das coisas.

Em face dessa restrita inscrição das alunas-escritoras na LI, muito provavelmente, pode ter ocorrido a transposição de termos/estruturas da LM para a LE nos textos, pelo fato de que a discursividade da LI ainda parece estar ausente/deficitária nessas alunas. Em outras palavras, o sentimento de pertencimento dessas alunas à LE, particularmente à LI, não é suficientemente intenso para deslocar a percepção em relação à LM. Tal fato pode ser observado quando as alunas utilizam o verbo “passar, transferir” (excerto 27) e “passar” (excerto 28).

Excerto 27

[...] quando eu quero passar pro inglês eu não tenho vocabulário pra transferir. (Patrícia)

Excerto 28

[...] a gente vai, né, passar pro inglês a gente já se depara com um monte de obstáculos que torna a escrita difícil [...]. (Carla)

As alunas-escritoras parecem ter utilizado os sistemas fonológico, morfológico e sintático da LI para expressar os mesmos sentidos da LM. Talvez isso tenha ocorrido em virtude de “uma cultura de sala de aula despojada de criatividade e de interpretação; desprovida de leitores e que vê na linearidade e na literalidade do significado o refúgio para o não comprometimento histórico, político e ideológico” (BOHN, 1999, p. 176).

Entretanto, o contato com uma LE deveria possibilitar às alunas a compreensão de que a inscrição na LE, na acepção de Coracini (2003a, p. 153), apresenta novos confrontos, conflitos entre as formações discursivas que já fazem parte do sujeito com as formações discursivas ou os modos de significação da LE. Esses conflitos e confrontos tendem a ocorrer, já que o sujeito não apresenta na LE, segundo Bolognini (2003, p. 192), a mesma intimidade que possui com a LM. Talvez cientes disso, as alunas poderiam modificar seu posicionamento diante dos textos produzidos, procurando argumentar melhor sem receio de *cometer erros* em termos de estrutura léxico-gramatical ou ainda mal-entendidos em termos culturais na LE e, conseqüentemente, poderiam ter exercido a autoria em seus textos. Também é importante que seja trabalhada (caso ainda não tenha sido) a concepção de erro com as alunas, ou seja, se o erro é concebido como algo negativo e, conseqüentemente, deve ser eliminado ou como algo que faz parte do processo de ensino/aprendizagem.

O mito da impossibilidade de erros e mal-entendidos na LE nada mais é, na concepção de Carmagnani (1998, p. 22), que a crença equivocada na possibilidade do domínio total do léxico e da gramática de uma LE. Em outros termos, a ilusão de que a partir do estabelecimento desse domínio, a produção textual em LE, por exemplo, poderá ocorrer naturalmente. Certamente que essa crença tende a ser extremamente prejudicial à produção textual de LE, haja vista que os alunos têm receio de desenvolver melhor a argumentação, pois isso implica a possibilidade de mais *erros* e mal-entendidos na LE. O receio de cometer erros e mal-entendidos foi constatado após o término dos textos das alunas. Na medida em que elas finalizavam seus textos e os entregavam à pesquisadora, comumente mencionavam “Desculpe pelo texto”, “Ai, acho que tem um monte de erro” ou ainda “Ai, acho que não ficou muito bom”.

A segunda questão selecionada, correspondente à pergunta de número 7 (Quando você produz os seus textos em Língua Inglesa, quais são as suas maiores preocupações em relação a eles?), busca compreender os maiores anseios das alunas-escritoras no momento em que produzem seus textos na língua-alvo. Destaco os excertos abaixo:

Excerto 29

Eu me preocupo mais, assim, é em tentar, às vezes, quando eu tô escrevendo alguma coisa, eu não consigo achar a palavra, eu sei o que eu tenho que escrever, mas eu não consigo lembrar da palavra. (Susy)

Excerto 30

Com a estrutura do texto, né, se eu vou fugir da coerência do texto. Coisa que a gente se preocupa com o português. Que o inglês, além da gente ter dificuldade no vocabulário, tu também te preocupa com a estrutura, né. (Daniela)

A terceira e última questão selecionada, correspondente à pergunta de número 6 (Na sua opinião, qual a importância da produção textual em Língua Inglesa?), procura compreender a relevância da escritura em LI para as alunas-escritoras. Patrícia, por exemplo, mencionou o seguinte:

Excerto 31

Eu acho muito importante e, principalmente, aqui na faculdade, nós começamos muito tarde a produzir textos. Eu me lembro que no 1° e 2° semestre, no 3° semestre a gente não produzia nada de texto, aí quando eu cheguei lá no 4° semestre tive um professor que cobrou e (...) tive muita dificuldade. E agora realmente no 5°, no 6° que comecei a escrever alguma coisa, mas faltava muito a escrita. (Patrícia)

Com o intuito de compreender as respostas a essas duas últimas questões (correspondentes às perguntas de números 6 e 7), busco subsídios teóricos na concepção de metáfora de Pêcheux, já

que está relacionada ao *deslize de sentidos*, ou melhor, à possibilidade de produção de outros sentidos. Estes são extremamente importantes, particularmente à produção textual em LI, pois podem vir a desestabilizar os sentidos pré-estabelecidos e contribuir para a constituição da autoria. Cabe destacar, porém, que não serão analisadas todas as metáforas que aparecem nesta entrevista, mas somente aquelas que parecem ser mais significativas para a compreensão da autoria em LE, particularmente em LI.

Pêcheux (1993) propõe uma ressignificação dos conceitos de metáfora e metonímia²⁶ na medida em que os estabelece como mecanismos presentes em todo processo de produção de sentidos. Tal concepção (...) funda a construção de um dispositivo analítico para a AD na noção de efeito metafórico (GRIGOLLETO, 1998, p. 78).

Grigolletto (1998, p. 78) afirma ainda que:

Diferentemente do conceito lingüístico de metáfora, que opõe o sentido literal (primeiro e natural) ao sentido metafórico interpretado como um *desvio* do sentido literal (...) Pêcheux postula um conceito de metáfora não como um fenômeno local, mas sim como o cerne da produção de sentidos.

Pêcheux (1993, p. 96) denomina de efeito metafórico “o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse ‘deslizamento de sentido’ entre x e y é constitutivo do ‘sentido’ designado por x e y (...)”. Em outros termos, na acepção de Pêcheux, a metáfora não é tida apenas como a utilização de uma palavra em sentido conotativo. A metáfora estende-se a toda e qualquer produção de linguagem, seja em textos literários ou não. Em vista disso, sempre que o sentido desviar-se do original/literal (devido ao efeito da ideologia), de acordo com o contexto, teremos o efeito metafórico na linguagem.

²⁶ Apesar de reconhecer a importância da metonímia no estudo de Pêcheux, esta não será objeto de estudo deste trabalho. No entanto, cabe mencionar brevemente que, como figura de linguagem, a metonímia é concebida como a representação da parte pelo todo e do todo pela parte. No processo metonímico, segundo Mariani (2004, p. 10), há uma relação de proximidade (contigüidade) entre um novo significante e o significante anterior, sendo que no novo significante não se desconsidera a manutenção com o significante anterior, apesar do significado associado ao primeiro significante provisoriamente ser eliminado. Para maiores elucidações sobre a metonímia; ver, por exemplo, MARIANI, B. *Silêncio e metáfora*, algo para se pensar. 2004. Disponível em: <www.discurso.ufrgs.br/sead/doc/sentido/bethania.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2007.

Desse modo, nas palavras de Grigolletto (1998, p. 80):

Fica explícito em Pêcheux que a literalidade é produto da história e que todo processo de produção de discursos se dá pelo constante *deslizamento* de sentidos, através do qual de um termo ou expressão se passa a outros que os substituem. Por essa razão, as metáforas devem ser entendidas não como desvios, e sim como *deslize* ou *transferência* (grifo do autor).

O efeito metafórico, de acordo com Orlandi (2002, p. 53), possibilita ao sujeito e ao sentido “escorregar, derivar para outros sentidos, para outras posições”, pelo fato de que o homem está sujeito a modificações constantes. Em outras palavras, o efeito metafórico é o resultado dessa derivação para outros sentidos. Por isso, o homem está sempre (re) construindo a si mesmo e ao contexto no qual está inserido por meio da língua. Entretanto, os excertos 29, 30 e 31 parecem denotar que apesar de haver o deslizamento de sentidos, tal deslizamento parece apontar para o mesmo lugar. Sendo assim, cabe compreender que lugar é esse onde o sentido desliza. Tal fato será discutido na próxima subseção.

3.2.1 O processo metafórico como forma de estabilização de sentidos na entrevista das alunas-escritoras

Orlandi (2002, p. 79) postula que o processo metafórico consiste na possibilidade de deslocamento/deslize dos sentidos, ou seja, que os sentidos podem ser *outros* e utiliza o exemplo abaixo para ilustrar esses deslizes.

Vote sem medo.



Vote com coragem.

Com o intuito de compreender melhor esse exemplo é importante mencionar as condições de produção em que esse enunciado foi produzido. Segundo Orlandi (2002, p. 28-9), o enunciado

“Vote sem medo”, em largas letras brancas, encontra-se numa faixa negra num campus universitário na época de eleições do mesmo. Abaixo desse enunciado, encontra-se a explicação de que os votos são sigilosos e tem-se o nome de entidades representantes dos professores e dos funcionários. É interessante mencionar que a faixa negra traz consigo toda uma memória, pois o negro tem sido a cor do fascismo, dos conservadores e da direita. Por outro lado, as palavras *sem medo* remetem, por exemplo, à suspeita de ameaça de algum dos candidatos aos eleitores, caso estes não votem em determinado candidato.

Dessa maneira, a interpretação que Orlandi propõe pretende ir além das evidências de sentidos. Com o objetivo de compreender essa interpretação, é possível produzir uma paráfrase do enunciado “Vote sem medo”. Tal paráfrase “Vote com coragem” poderia estar numa faixa branca, escrita em vermelho, pelo fato de que o vermelho está relacionado a posições revolucionárias. Por sua vez, o branco remete à vida e à disposição de luta. Haveria, então, um outro modo de dizer o enunciado “Vote sem medo”, enfim, outros efeitos de sentido (deslizes de sentidos). A partir disso, pode-se perceber o deslocamento de *sem* para *com* e de *medo* para *coragem*, instituindo-se o que Orlandi denomina de processo metafórico na AD.

Percebe-se, então, que os sentidos podem ser sempre outros em decorrência do trabalho da interpretação do sujeito. Entretanto, os sentidos, segundo Orlandi (2002, p. 10), podem se estabilizar/cristalizar, uma vez que não são todos os sujeitos que podem ou conseguem interpretar de modo distinto do sentido já instituído. Orlandi (2002, p. 10) argumenta que “há um corpo social a quem se delegam poderes de interpretar (atribuir sentidos), tais como o juiz, o professor, o advogado, o padre, etc. Os sentidos estão sempre ‘administrados’, não estão soltos” [grifo do autor].

Sendo assim, nem sempre pode haver o deslize dos sentidos. Grigolletto (1988) percebeu, em sua pesquisa intitulada *A resistência das palavras: um estudo do discurso político britânico sobre a Índia (1941-1947)*, que os processos metafóricos revelaram-se paradoxalmente como pontos onde o sentido estabilizou-se. A compreensão dessa estabilização/cristalização de sentidos só é possível, segundo Grigolletto (1998, p. 90), “a partir de uma perspectiva discursiva da metáfora, [...], e sugere que o funcionamento das metáforas merece ser estudado sob essa ótica”. A metáfora, sob a perspectiva discursiva, é o “lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade” (ORLANDI, 2005, p. 24).

Desse modo, partindo de uma perspectiva discursiva da metáfora, realizo a análise desse fenômeno neste estudo.

Ao retomarmos os excertos 29, 30 e 31 (a seguir), podemos perceber que as metáforas produzem um efeito de estabilização/cristalização de sentidos em termos léxico-gramaticais no discurso das alunas-escritoras no que se refere à importância da produção textual na LI e às maiores preocupações na produção textual da língua-alvo.

Excerto 29

Eu me preocupo mais, assim, é em tentar, às vezes, quando eu tô escrevendo alguma coisa, eu não consigo achar a palavra, eu sei o que eu tenho que escrever, mas eu não consigo lembrar da palavra. (Susy)

Excerto 30

Com a estrutura do texto, né, se eu vou fugir da coerência do texto. Coisa que a gente se preocupa com o português. Que o inglês, além da gente ter dificuldade no vocabulário, tu também te preocupa com a estrutura, né. (Daniela)

Excerto 31

Eu acho muito importante e, principalmente, aqui na faculdade, nós começamos muito tarde a produzir textos. Eu me lembro que no 1° e 2° semestre, no 3° semestre a gente não produzia nada de texto, aí quando eu cheguei lá no 4° semestre tive um professor que cobrou e (...) tive muita dificuldade. E agora realmente no 5°, no 6° que comecei a escrever alguma coisa, mas faltava muito a escrita. (Patrícia)

Tal efeito só pode ser percebido a partir de uma análise não-lingüística da metáfora. Do contrário, sob uma perspectiva lingüística, o que se pode perceber é apenas que os sentidos se deslocam. No entanto, discursivamente, ao se deslocarem, melhor dizendo, ao deslizarem os sentidos apontam para o mesmo lugar, isto é, para a cristalização do léxico e da estrutura, como mencionado anteriormente.

No excerto 29, a aluna substitui “lembrar” por “achar”, instituindo a expressão “achar a palavra”. Tal expressão constitui um deslize de sentidos que corresponde a um efeito metafórico. A

utilização dessa expressão sugere que a formação discursiva predominante da aluna em relação à produção textual em LI recai sobre o vocabulário da língua-alvo. Ao demonstrar a apreensão apenas com o léxico, conforme a expressão destacada anteriormente, a aluna tende a manifestar a ideologia subjacente ao contexto acadêmico no qual está inserida. Esse contexto parece valorizar particularmente a estrutura e o léxico da língua-alvo.

Tendo em vista que a maior preocupação da aluna tende a recair no léxico da língua-alvo, muitas vezes ela pode ter receio de escrever pelo fato de que, na sua concepção, a parte mais importante da produção textual recai sobretudo no vocabulário. Nesse sentido, caso ela não apresente um léxico diversificado da LI, a produção textual, na sua aceção, não será considerada boa e ela poderá perder a oportunidade de manifestar suas idéias sobre determinado tema e de produzir sentidos na língua-alvo, extremamente relevantes para a autoria. Em vista disso, parece importante questionar a concepção de linguagem que está inerente à produção textual em LI, pois o léxico é apenas um dos constituintes da produção textual. Tem-se ainda, por exemplo, a estrutura e a produção de sentidos, e esta parece estar ausente nas produções textuais e na entrevista desse estudo.

Já no excerto 30, a aluna substitui “estabelecer” por “fugir”, instituindo a expressão “fugir da coerência do texto” que corresponde a um efeito metafórico. A formação discursiva predominante da aluna em relação à produção textual em LI tende a recair principalmente na estrutura tanto que ela menciona anteriormente “com a estrutura do texto, né” e reitera no final de seu excerto “estrutura, né”. A utilização dessa expressão reafirma o que foi dito no excerto 29 acerca da ênfase de o contexto acadêmico recair na estrutura e no léxico da língua-alvo. Infelizmente, a produção de sentidos não é contemplada também nesse excerto, de acordo com a expressão oral da aluna “Que o inglês, além da gente ter dificuldade no vocabulário, tu também te preocupa com a estrutura, né”.

Dessa maneira, parece que a ênfase do contexto acadêmico na estrutura e no léxico é algo arraigado e natural. Ou seja, parece que a produção textual em LI na academia para essas alunas sempre enfatizou a estrutura e o léxico da língua-alvo e sempre continuará a fazê-lo. Todavia, esse sentido atribuído à produção textual não é algo *natural*. Ele é o trabalho da ideologia que naturaliza o que é produzido na relação do histórico com o simbólico (ORLANDI, 2002, p. 46). Por isso, de acordo com Orlandi (2002, p. 46), a linguagem e a história apresentam-se como imutáveis e naturalizadas, mas tal imutabilidade e naturalidade são decorrentes do trabalho da ideologia:

produzir evidências de sentidos, como, por exemplo, a ênfase apenas no léxico e na estrutura da língua-alvo na produção textual, como já apontado.

Percebe-se que, apesar de o processo metafórico possibilitar o deslocamento dos sentidos, nesse estudo, tal deslocamento tende a ser estabilizado/cristalizado pelo trabalho da ideologia que perpassa o contexto acadêmico estudado. Logo, a ideologia que parece constituir tal contexto é a da reprodução de sentidos, impedindo que estes deslizem para outro lugar, isto é, que os sentidos sejam outros. Conseqüentemente, os sujeitos não conseguem produzir sentidos, apenas reproduzi-los.

Outras alunas também demonstraram a mesma preocupação em relação à produção textual em LI, como ilustram os excertos a seguir:

Excerto 32

É a estrutura gramatical né, que é mais que (...) a gente nunca sabe como (...) a gente sempre tem dúvidas, né de como colocar pra que (...) na nossa língua a gente tem muito o "de", né, pra juntar o "de" conector pra juntar e no inglês, às vezes, tu não precisa usar o "that" tu só continua a frase (...) é mais ou menos assim (...) é mais a parte gramatical mesmo. (Eduarda)

Excerto 33

A gramática, eu acho, a concordância verbal, a concordância nominal, porque, assim, o vocabulário nem é tanto se eu posso usar o dicionário, né, eu tenho aquele recurso, mas, assim, (...) é mais em relação à gramática, fazer as concordâncias direitinho. (Carla)

Excerto 34

É com a estrutura mesmo (...) é estruturar direito. (Patrícia)

O que fica bastante evidente, a partir dos excertos 29, 30, 31, 32, 33 e 34 é a imensa preocupação com os aspectos léxico-gramaticais (a estrutura) por parte dessas alunas, característica de grande parte do contexto escolar/acadêmico, como já mencionado. Isso pode ser percebido pela utilização do verbo "é", bem como pelas palavras utilizadas pelas alunas que seguem esse verbo,

tais como “estrutura gramatical, a parte gramatical” (Eduarda), “gramática” (Carla) e “estrutura” (Patrícia), de acordo com os excertos 35, 36 e 37:

Excerto 35

É a estrutura gramatical né [...] é mais a parte gramatical mesmo. (Eduarda)

Excerto 36

[...] é mais em relação à gramática, [...] (Carla)

Excerto 37

É com a estrutura mesmo [...] (Patrícia)

Pode-se dizer que o uso desse verbo não deixa dúvidas em relação à ênfase na estrutura, pois ele não é modalizado em nenhum momento. Pelo contrário, ele é enfatizado tanto no enunciado de Eduarda pelos advérbios “nunca” e “sempre” (excerto 38) como no enunciado de Patrícia pelo verbo “estruturar” (excerto 39).

Excerto 38

[...] a gente nunca sabe como (...) a gente sempre tem dúvidas [...] (Eduarda)

Excerto 39

[...] é estruturar direito. (Patrícia)

Talvez essa preocupação em excesso com a estrutura tenha ocorrido porque o contexto acadêmico no qual as alunas estão inseridas tende conceber o texto em termos de relação direta entre forma e conteúdo, ou melhor, a ênfase recai na estrutura e na veiculação de informações, corroborando os estudos de Orlandi (2002, p. 54) acerca da escritura na escola. Para a autora, a

escola, de um modo geral, possibilita apenas a repetição empírica/mnemônica (a inexistência da preocupação com a construção de outros sentidos) ou a repetição formal (reprodução dos enunciados do ponto de vista formal, gramatical). Entretanto, nem na repetição empírica/mnemônica nem na repetição formal ocorre a inter-relação do sujeito com o interdiscurso (já-ditos). Desse modo, a autoria fica praticamente inviabilizada porque ela se constitui no trabalho incessante com o significante, ou melhor, no trabalho com as diferentes possibilidades do significante, as quais estão relacionadas ao equívoco, tal como proposto por Pêcheux.

Haja vista a grande preocupação com a estrutura dos textos, podemos inferir que a linguagem para essas alunas parece ser concebida apenas como meio de transmissão de informações e de suporte do pensamento. Dessa maneira, a linguagem não é tida como interação e ação social (BRANDÃO, 1997, p. 91). Conseqüentemente, parece não haver uma preocupação com a produção de sentidos para essas alunas. Isso pode ser percebido através dos textos e da entrevista, particularmente na entrevista não apareceu em nenhum momento a preocupação com a produção de sentidos, o que seria extremamente importante para a instituição da autoria, conforme já apontado nesse trabalho.

Retomando o excerto 31, a importância da produção textual em LI para a aluna está relacionada à exigência da instituição representada pela figura do professor na expressão “um professor que cobrou”. Nessa expressão, há a substituição de “exigiu” por “cobrou”, instituindo-se um deslize de sentidos. Tal deslize corresponde a um efeito de metáfora. O que se pode inferir dessa expressão é que a formação discursiva predominante da aluna tende a relegar apenas à instituição acadêmica o ato de exigir a produção textual na língua-alvo. Parece que a aluna tende a eximir-se dessa responsabilidade, delegando ao professor o papel de determinar onde, quando e como ocorrerá a produção textual em LI. Em vista disso, ainda cabe ao professor selecionar os conteúdos a serem estudados, restando ao aluno o mero papel de executá-los porque, nem sempre, o aluno consegue negociar com o professor, por exemplo, os conteúdos e fazer valer a sua voz. Isso pode ser percebido quando a aluna menciona “Eu me lembro que no 1º e 2º semestre, no 3º semestre a gente não produzia nada de texto, aí quando eu cheguei lá no 4º semestre tive um professor que cobrou e (...) tive muita dificuldade. E agora realmente no 5º, no 6º que comecei a escrever alguma coisa, mas faltava muito a escrita”.

Além disso, também é importante mencionar que se o professor não tivesse exigido, talvez a aluna nem tivesse percebido a relevância da produção textual em LE. Cabe questionar em que medida e o que esse professor relacionou essa exigência: ao léxico, à sintaxe ou talvez à produção

de sentidos, sendo que esta parece pouco provável face à concepção de linguagem que as alunas apresentam em função de sua entrevista e dos textos. Assim, o que se percebe é que a escola, em muitos casos, é responsável por suprimir o processo de autoria do aluno. Tal fato tende a ocorrer porque a escola, nas palavras de Coracini (1999, p. 173), “inserida numa realidade político-social que desvaloriza o pensar e o ser em favor do repetir e ter, a instituição escola anula também os professores que, tanto quanto os alunos são marginalizados da produção do sentido”. Portanto, destitui os professores e os alunos de suas vozes, sendo estas relegadas, muitas vezes, ao livro didático, como parece ser o caso deste estudo, uma vez que as alunas produzem os seus textos de acordo com a *unidade do livro*, seguindo a estrutura que o livro didático sugere, conforme o relato da própria professora em conversa informal após a realização do segundo texto.

Por fim, retomando parte do excerto 32, também podemos perceber a reflexão instaurada por Eduarda acerca da relação entre a LE e a LM que se dá em torno da diferença em termos estruturais entre uma língua e outra.

[...] na nossa língua a gente tem muito o “de”, né, pra juntar o “de” conector pra juntar e no inglês, às vezes, tu não precisa usar o “that” tu só continua a frase²⁷[...]. (Eduarda)

A partir do excerto de Eduarda é possível perceber que a autoria na LE é diferente daquela em LM, já que a estrutura das línguas tende a ser diferente. Nesses termos, nem sempre se pode dizer aquilo que se diz em LE do mesmo modo que na LM devido, por exemplo, a um modo possivelmente distinto de organizar o sistema das línguas e isso tende a influenciar na autoria das alunas-escritoras de LI. Logo, na produção de qualquer texto em LI, as alunas-escritoras provavelmente se encontram em constante questionamento sobre a adequação daquilo que elas dizem àquilo que desejam dizer na medida em que a LE não concebe a realidade do mesmo modo que na LM (REVUZ, 1998, p. 223) em virtude das diferenças, em muitos casos, sócio-históricas e ideológicas entre as línguas. Dessa maneira, percebe-se que a discursividade da LM é diferente da de LE.

Ainda em relação à questão acerca da relevância da produção textual em LI, outras alunas mencionaram o seguinte:

²⁷ Cabe destacar que gramaticalmente em LI “that” pode ser considerado: determinante, pronome, conjunção ou advérbio. No entanto, não corresponde a “de”, como a aluna mencionou. Para mais informações acerca desse termo ver; por exemplo, WEHMEIER, S. *Oxford advanced learner’s dictionary of current English*. 6. ed. Great Britain: Oxford University Press, 2000.

Excerto 40

Eu acho que a importância da produção escrita ela não eu acho que não é tão importante quanto a falada porque eu acho que o escrever basta tu treinar, treinar, treinar, né, é como matemática, tu treina, treina, treina, tu vai conseguir escrever. Eu acho que a fala é mais importante tu treinar ainda pra gente que vai ser professora pra gente poder mos (...) ter um nível a mais que o aluno da gente. Porque o aluno da gente hoje ele já entra no colégio sabendo inglês, né, então, tu tem que ter um diferencial. Então, eu acho que a fala é mais importante que a escrita. (Eduarda)

Excerto 41

Eu acho muito importante porque exerce não só a habilidade da escrita, quanto o vocabulário, né, o conhecimento, a li(...) a oral eu também acho que é muito importante, mas a escrita com certeza. É aí que a gente vê o nível de conhecimento de cada um, né, na hora que tu vai escrever (...) de vocabulário, de estrutura, que, daí, na hora que tu só vê que tu tem dificuldade na hora que tu coloca no papel, né. (Daniela)

Excerto 42

Ah, eu acho que é bem importante, até porque, assim, oh, ah, (...) eu tenho dificuldade até de escrever em inglês porque, assim, oh, é a gente pensa em português, mas a gente vai, né, passar pro inglês a gente já se depara com um monte de obstáculos que torna a escrita difícil. Mas eu acho que é necessário que seja trabalhado mais isso, acho que é um, uma falha que tem que não se trabalha muito isso quando se estuda inglês, porque se pensa no falar, na comunicação oral e se deixa a parte da escrita e se trabalha mais, né, ah, a compreensão, né, e a oralidade e a parte escrita, às vezes, fica um pouco a desejar. Eu, no meu caso, eu sinto isso, sabe nos textos, mais pro lado da comunicação, se comunicar também, entender, né, a língua e a parte da escrita é deixada um pouco de lado, né. Acho importante se trabalhar, né, a produção textual, se deve trabalhar mais. (Carla)

Excerto 43

Ah, é muito importante pra ti poder treinar a tua (...) as quatro habilidades, né, a escrever, a conversação, a leitura, tudo, o "listening". (Susy)

Particularmente a consideração de uma das alunas acerca do quão importante é para ela a produção textual em LI é bem preocupante, pelo fato de que a aluna parece não acreditar muito na importância da produção textual e, além disso, relaciona a mesma a um processo mecânico, onde apenas é necessário o *treino*. O aspecto mecânico da produção textual é tão evidente que a aluna reitera mais de uma vez o que a escritura significa para ela: “treinar, treinar, treinar”, como se pode observar no excerto 44 a seguir. Nesses termos, fica praticamente impossível que ocorra a produção de sentidos no texto dessa aluna e, conseqüentemente, a constituição da função-autor. Tal produção, na acepção de Coracini (2003a, p. 154), somente pode ocorrer a partir da “história de cada um, das vozes (experiências, reflexões, outras leituras, discussões, valores, crenças) que pouco a pouco vão constituindo e alterando a subjetividade”. Todavia, parece que ainda faltam leituras e discussões no contexto acadêmico, como propõe Coracini, a fim de que as crenças em torno da concepção de produção textual das alunas possam vir a se modificar e, possivelmente, privilegiar também a produção de sentidos em seus textos e, conseqüentemente, da autoria.

Excerto 44

Eu acho que a importância da produção escrita ela não eu acho que não é tão importante quanto a falada porque eu acho que o escrever basta tu treinar, treinar, treinar [...] (Eduarda)

Já Susy (excerto 45) menciona que a produção textual é importante, porém, a importância para essa aluna está relacionada, como no excerto 44, a um processo mecânico que serve para o treino das quatro habilidades comunicativas. Novamente parece interessante questionarmos como pode ser possível a instituição da autoria no texto da aluna-escritora que relaciona a produção textual em LI a um mero treino das quatro habilidades comunicativas?

Excerto 45

Ah, é muito importante pra ti poder treinar a tua (...) as quatro habilidades (Susy)

Daniela também considera a produção textual em LI importante, sendo que essa importância está relacionada ao vocabulário e à estrutura (excerto 46 a seguir). Entretanto, o ensino de uma LE, segundo Coracini (2003a, p. 155), “não pode se limitar a transmitir conhecimentos sobre uma língua, isto é, descrevê-la como sistema de signos e estruturas”, onde muito provavelmente a produção de sentidos não tem espaço. Entendemos que o ensino de uma LE deve possibilitar, entre outras coisas, a compreensão de que existe uma discursividade diferente daquela da LM e, conseqüentemente, a possibilidade da percepção e da expressão de pontos de vista distintos acerca de um mesmo tema.

Excerto 46

Eu acho muito importante porque exerce não só a habilidade da escrita, quanto o vocabulário, né, o conhecimento [...] na hora que tu vai escrever (...) de vocabulário, de estrutura [...] (Daniela)

Do mesmo modo que Susy e Daniela, Carla e Patrícia também consideram a produção textual em LI relevante, porém, as considerações dessas alunas são imprecisas, já que elas não relatam o porquê de tal relevância, ou melhor, não desenvolvem sua argumentação acerca do tema (excertos 47 e 48).

Excerto 47

Ah, eu acho que é bem importante [...] (Carla)

Excerto 48

Eu acho muito importante [...] (Patrícia)

Percebe-se que os sentidos, de modo geral, parecem se estabilizar em relação à estrutura e ao léxico no que tange à importância da produção textual em LI. Tal constatação foi possível de perceber, por exemplo, pela utilização das expressões presentes na entrevista das alunas “fugir da coerência do texto”, “achar a palavra” e “um professor que cobrou”, bem como pela utilização do verbo “é” e pelas palavras associadas a esse verbo, tais como “estrutura gramatical” e “gramática”. Tendo em vista a estabilização dos sentidos, a constituição da função-autor é praticamente impossível no contexto universitário mencionado. Exceto é claro, se ocorrer uma modificação na concepção de linguagem por parte dos professores e das alunas e tal concepção passe a ser concebida em termos discursivos, ou seja, como “o lugar capaz de romper com a concepção instrumental tradicional da linguagem e interferir nas questões de ordem social e política” (HENRY, 1993, p. 25).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Neste capítulo, apresento as considerações finais da investigação sobre a autoria em LE. Inicialmente, retomo os objetivos deste estudo.

O presente trabalho teve como objetivo principal discutir e compreender a autoria em textos de alunos-escritores de LE. Os objetivos específicos desta pesquisa foram: conceituar a noção de autoria, de acordo com a literatura da área; compreender se os alunos-escritores produzem sentidos na LE ou se apenas traduzem significados da LM para a LE; discutir as implicações pedagógicas dos resultados da análise dos dados e compreender a relação estabelecida entre LM e LE.

A relevância da autoria, particularmente em LE, fundamenta-se na necessidade de contribuir para a pesquisa sobre esse tema em virtude da carência de estudos e da relevância social da autoria na medida em que cabe ao autor interpretar (significar). A partir de sua interpretação, o sujeito na função de autor poderá produzir outros sentidos, os quais poderão vir a modificar os sentidos pré-estabelecidos na sociedade. A fim de estudar esse tema, primeiramente foram analisados dois textos produzidos por cinco alunas-escritoras do sexto semestre de LI. Posteriormente, foi analisada a entrevista oral das alunas em LM a fim de auxiliar na compreensão da autoria nos textos em LI das alunas.

Com relação aos textos, os temas eleitos pelas alunas para o primeiro e o segundo foram, respectivamente, *The stresses of modern life* e *The role of education in our society*. Em ambos os textos, procurou-se observar a ocorrência de efeitos de sentido produzidos pelas alunas como *começo, meio, progressão, não-contradição e fim* com o intuito de verificar a ocorrência ou não do efeito imaginário de unidade, denominado por Orlandi de textualidade. O efeito de unidade é extremamente importante, pois sempre que tal efeito ocorre se tem a instituição da função-autor, pela qual o sujeito coloca-se imaginariamente como fonte de sentido e é responsabilizado pelo seu dizer (ORLANDI, 2005, p. 65).

No entanto, verificou-se que o efeito de unidade não se evidenciou, pelo fato de que, em determinados momentos, houve a contradição textual em relação à posição-sujeito, dificultando ao leitor perceber qual é a formação discursiva predominante no texto. O fechamento do texto também

não se confirmou, tendo em vista que a conclusão permaneceu vaga e imprecisa em outros momentos, comprometendo o texto em termos de autoria, uma vez que a imprecisão tende a dificultar a compreensão do leitor.

Além disso, em todos os textos, pôde-se perceber que a interpretação das alunas permaneceu estabilizada/cristalizada, pois não foram propostas, por exemplo, soluções para os temas trabalhados. As alunas apenas recorreram aos já-ditos, mas não produziram outros sentidos; ora, na concepção de Orlandi (1998, p. 209), a importância da função-autor reside justamente na possibilidade de reflexão e não apenas de reprodução dos discursos. Provavelmente essa possibilidade de reflexão constitua o diferencial do autor: ousar enunciar o diferente.

Para enunciar o diferente, as alunas poderiam ter proposto ou indagado sobre a possibilidade de soluções acerca dos temas, conforme dito anteriormente. Entretanto, elas apenas mencionaram o que deveria ser feito, mas não ofereceram propostas de como isso deveria ser realizado, ou seja, apenas reproduziram discursos pré-estabelecidos. Em outras palavras, as alunas-escritoras não conseguiram argumentar satisfatoriamente em seus textos, como se observou no decorrer da análise. No entanto, a argumentação é relevante nesse estudo devido ao fato de que foi solicitada às alunas-escritoras a produção de textos dissertativos em LI a fim de que elas pudessem apresentar e defender os seus pontos de vista sobre os temas. Em vista disso, procurou-se negociar com elas tais temas com o intuito de que pudessem defender aquilo em que acreditam (HEINIG, 2003, p. 94) e, conseqüentemente, fazer valer a voz de cada uma. Todavia, parece que as alunas-escritoras tinham receio de defender suas idéias em LI. Provavelmente isso ocorreu em virtude da insegurança em relação à própria língua-alvo, principalmente em termos estruturais, de acordo com seus relatos orais. Nesse sentido, suas vozes parecem ter ficado ausentes dos textos, o que impediu a constituição da autoria na LI.

Também se percebeu a ocorrência de formações discursivas heterogêneas articuladas pelos conectores “although”, “but” e “however” com o intuito de marcar, conforme Orlandi (1996, p. 78), o efeito de unidade do sujeito na função de autor. Apesar da heterogeneidade de formações discursivas não houve a ruptura, tampouco a transformação dos sentidos. Em outros termos, as alunas-escritoras de LI recorreram à memória discursiva, mas em nenhum momento conseguiram romper com os sentidos pré-estabelecidos, produzindo outros. Tal rompimento é importante à autoria a fim de que se possa garantir a imprevisibilidade relacionada à originalidade do sujeito na função de autor. Haja vista que esse rompimento de sentidos não se efetuou, estabeleceu-se a paráfrase (ORLANDI, 2002a, p. 38), ou melhor, o retorno aos mesmos dizeres por meio da

interpretação estabilizada das alunas. A interpretação dessas alunas poderia ter deixado de ser estabilizada, caso elas tivessem trabalhado com os enunciados de modo a instalar-se o equívoco. A partir disso, poderia ter-se presenciado a polissemia.

Outro aspecto que contribuiu para a estabilização dos sentidos nos textos das alunas diz respeito aos títulos. Por exemplo, no texto 1, todas as alunas-escritoras de LI utilizaram o tema proposto como título provavelmente porque podem ter confundido “tema” com “título”. Desse modo, na realização do texto 2, foi enfatizado a elas que o tema seria o mesmo, mas os títulos poderiam ser diferentes. No entanto, somente uma delas propôs um título diferente: *The Importance of Education in our country*, o qual se assemelha muito aos outros.

No que tange aos temas propostos, particularmente o tema 2 (*The role of education in our society*) pretendia possibilitar às alunas-escritoras a expressão de sua singularidade na medida em que esse tema envolve a área em que as futuras profissionais provavelmente irão exercer sua profissão. Todavia, não foi exatamente isso o que se observou, pois os títulos não foram suficientemente convidativos à leitura dos textos, já que não ofereceram, por exemplo, indagações quanto ao tema a ser desenvolvido. Nesses termos, os títulos desse estudo foram desprovidos de originalidade e de imprevisibilidade. Enfim, títulos desprovidos de autoria. Talvez isso tenha ocorrido porque as alunas estão presas a um contexto sócio-histórico e ideológico (acadêmico) que parece ser despojado dessas características de autoria e cuja ênfase em relação à produção textual tende a recair apenas na estrutura. Em vista disso, torna-se difícil a manifestação da autoria em termos de originalidade ao se trabalhar com os enunciados e, assim, tende a prevalecer a interpretação relegada à voz da professora na escolha do tema e à VOZ do livro didático utilizado pelas alunas-escritoras. Isso pode ser evidenciado a partir do momento em que as alunas, mesmo tendo a possibilidade de escolher outros temas, optaram pelos pré-estabelecidos pela professora e pela pesquisadora.

Dessa maneira, o grau de autoria em LE tanto no primeiro como no segundo texto é ínfimo devido, por exemplo, a estabilização da interpretação (paráfrase) e a ausência de outros sentidos (polissemia) a fim de contribuir com propostas de soluções para os temas propostos. Dado o ínfimo grau de autoria nos textos das alunas escritoras de LI, inferimos, então, que a escola/universidade é um espaço que parece ser permeado, em muitos casos, por uma ideologia da reprodução, onde cabe ao sujeito o seu assujeitamento ao contexto acadêmico.

No entanto, o sujeito proposto neste estudo não é apenas assujeitado, mas também desejante. Logo, o assujeitamento não deve ser encarado de modo absoluto, pois, do contrário,

caberia ao sujeito apenas reproduzir os já-ditos. Em outros termos, não se pode negar que há uma determinação sócio-histórica constitutiva do sujeito, como, no caso, do contexto universitário. Em determinados momentos, porém, as alunas podem encontrar brechas/falhas para resistir ao sistema sócio-histórico e ideológico. Ou seja, no contexto acadêmico, o modo como as alunas interpretam possibilita o rompimento com os sentidos cristalizados e, possivelmente, a construção de outros sentidos. Tal rompimento é constitutivo da função-autor, isto é, do sujeito na posição de autor. Daí, a relevância da autoria.

Com relação à entrevista, percebeu-se que algumas das alunas não se consideram inseridas na discursividade da LI em termos socioculturais e ideológicos. Tal fato pode ser percebido a partir do uso do advérbio de negação “não”, evidenciando a *falta de contato* com a discursividade da língua-alvo. Duas alunas, por sua vez, referiram-se à discursividade da LI como um processo em construção. Talvez, por isso, elas tenham utilizado os verbos no gerúndio “buscando” e “começando”.

Considerando que a maioria dessas alunas não se sente suficientemente inscrita na discursividade da língua-alvo, ou melhor, participantes da história e da cultura estrangeira, esse fato tende a se refletir nos seus textos em termos de autoria, pois a interpretação fica restrita apenas aos sentidos da LM. Dessa maneira, as alunas parecem ter utilizado os sistemas fonológico, morfológico e sintático da LI para expressar os mesmos sentidos da LM, ocorrendo a transposição de termos/estruturas da LM para a LE. Tal fato pode ser exemplificado por meio da utilização dos verbos “passar” e “transferir” na medida em que as alunas mencionavam suas preocupações com relação à dificuldade da *passagem/transferência*, por exemplo, de vocabulário da LM para a LI. Parece, então, que as alunas apenas utilizaram o sistema da LE para expressar os mesmos sentidos da LM. Logo, a autoria em ambas as línguas tende a ser a mesma para elas. No entanto, considerando que a estrutura das línguas é diferente (REVUZ, 1998, p. 223), a autoria na LE é distinta da LM, uma vez que, segundo Bolognini (2003, p. 191-2), nem sempre se pode dizer aquilo que se diz em LE do mesmo modo que na LM.

No que diz respeito à importância da produção textual em LI para as alunas, evidenciou-se uma grande preocupação com a estrutura da língua-alvo, percebida pela utilização do verbo “é”, bem como pelas palavras relacionadas a esse verbo, como, por exemplo, “estrutura gramatical” e “gramática”. Além disso, a produção textual em LI também está relacionada, na concepção das alunas, a um processo mecânico que serve para o treino das quatro habilidades comunicativas e ao aprimoramento do léxico. Cabe ressaltar que apenas uma delas considera que a produção textual em

LI não é muito importante e a relaciona a um processo mecânico, em que apenas o *treino* é necessário. De modo geral, os sentidos parecem se estabilizar em relação à estrutura e ao léxico no que tange à importância da produção textual em LI. Tal constatação pôde ser percebida pelas expressões presentes na entrevista das alunas, como, por exemplo, “fugir da coerência do texto”. É importante destacar que em nenhum momento da entrevista as alunas relataram que a escritura está relacionada à produção de sentidos. Possivelmente porque a linguagem para essas alunas seja concebida apenas como meio de transmissão de informações e não como interação e ação social.

Considerando que a linguagem para as alunas é concebida somente como transmissão de idéias, isso tende a influenciar a produção textual em LI, pelo fato de que não há espaço à produção de sentidos. A partir disso, é possível perceber o porquê da estabilização dos sentidos no contexto estudado. Logo, a constituição da função-autor é praticamente impossível, a menos que ocorra uma modificação nessa concepção de linguagem por parte da professora e das alunas e a linguagem venha a ser concebida não apenas em relação ao sistema interno, mas também em relação ao contexto sócio-histórico e ideológico. Em outros termos, é importante que a linguagem passe a ser tida como condição de possibilidade do discurso. Isso é possível porque a linguagem pressupõe as condições de produção para a efetivação das relações entre os indivíduos e a realidade em um dado momento histórico, como também possibilita a modificação dos sentidos dessas relações, fundamental para a instituição da autoria.

Portanto, essa pesquisa constituiu-se em uma tentativa de discutir e compreender a autoria em textos de alunos-escritores de LE. Na busca pela compreensão desse tema ocorreram algumas dificuldades no decorrer do processo de investigação. Uma dessas dificuldades diz respeito ao ingresso no contexto acadêmico. A princípio, a coordenadora do curso de Letras em LI ficou um pouco reticente em relação à presença da pesquisadora que, segundo a coordenadora, poderia prejudicar o andamento das aulas e divulgar o nome da instituição. No entanto, após a explicitação detalhada da pesquisa para a coordenadora e a afirmação de que esse trabalho consistia num estudo científico e que, além disso, não seriam mencionados nem o nome da instituição nem da professora e das alunas foi concedida a entrada na instituição. Nesse sentido, acredito que essa concepção reticente, em muitos casos, por parte da instituição acadêmica em relação aos pesquisadores necessita ser repensada, uma vez que um número maior de pesquisas poderia ser conduzido nesse contexto com o intuito de aprimorar cada vez mais a prática acadêmica e, conseqüentemente, contribuir favoravelmente para a instituição como um todo.

Também encontrei dificuldade na análise textual que pode ter-se restringido em virtude de a literatura prévia não apresentar pressupostos teóricos que colaborassem para uma análise mais consistente em termos de autoria na LE, particularmente em LI. Sendo assim, a partir da própria literatura prévia, foram estabelecidos critérios de análise, tais como o efeito de unidade textual e da interpretação não estabilizada, propostos por Orlandi.

Em termos de futuras pesquisas em função das limitações deste trabalho, sugiro que outros estudos dêem continuidade ao tema, pois, conforme mencionado no Capítulo 1, a literatura prévia em autoria em LE, particularmente em LI, não apresenta muitos estudos acerca desse tema. Uma das maneiras de dar continuidade pode ser pelo enfoque da autoria em termos de oralidade na aula de LE no âmbito acadêmico. Esse enfoque parece ser interessante, já que a expressão escrita tende a ser mais formal do que a expressão oral. Desse modo, os alunos poderiam manifestar mais *livremente* suas opiniões, ou seja, sem as possíveis *limitações* da escrita, como, por exemplo, a rigidez de regras léxico-gramaticais se comparadas à fala. Enfim, seria possível um *outro olhar* sobre a autoria na língua-alvo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Traduzido por Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BOHN, H. I. Os processos de significação na produção textual em língua materna e língua estrangeira. In: CABRAL, L. G.; MORAIS, J. (orgs.). *Investigando a linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis: Mulheres, 1999. p. 169-85.

_____. Produção textual e cultura: a interlocução necessária para a construção do saber. In: BOHN, H. I.; SOUZA, O. de. (orgs.). *Escrita e cidadania*. Florianópolis: Insular, 2003. p. 75-87.

BOLOGNINI, C. Z. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, M. J. (org.). *Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 187-95.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

CALIL, E. *Autor (ia) – (e) feitos de relações inconclusas (um estudo de práticas de textualização na escola)*. São Paulo: UNICAMP, 1995. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1995. 230 p.

CARMAGNANI, A. M. C. Da reprodução para a autoria: uma mudança possível. *Revista do Mestrado em Letras da UFSM*, Santa Maria, n.17, p. 15-26, jul.-dez. 1998.

_____. A questão da autoria e a redação em LE em cursos de ensino superior. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p. 159-66.

_____. As ilusões do sujeito e a produção de textos argumentativos. In: CORACINI, M. J.; ERNST-PEREIRA, A. (orgs.). *Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001. p. 235-53.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenadora da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CORACINI, M. J. R. F. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: _____. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p. 167-75.

_____. Língua estrangeira e língua materna uma questão de sujeito e identidade. In: _____ (org.). *Identidade & discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003a. p. 139-59.

_____. A escamoteação da heterogeneidade. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática - discursos sobre e na sala de aula língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2003b. p. 251-70.

COSTA, N. B. O primado da prática: uma quarta época para a análise de discurso. In: _____ (org.). *Práticas discursivas: exercícios analíticos*. Campinas: Pontes, 2005. p. 17-48.

FARACO, C. A. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 27-52. 3 v.

FOUCAULT, M. *O que é um autor*. Traduzido por Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 3. ed. Portugal: Vega Passagens, 1998.

_____. *A ordem do discurso*. Traduzido por Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FURLANETTO, M. M. A autoria: a recusa do impossível? *Linguagem em Discurso*, v. 1, n. 2, 2001. In: LEFFA, V. J. (Compilador). *TELA* (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2003.

_____. Função-autor e interpretação: uma polêmica revisitada. In: FURLANETTO, M. M.; SOUZA, O. de. (orgs.). *Foucault e a autoria*. Florianópolis: Insular, 2006. p. 109-38.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da lingüística*. Traduzido por Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GALLO, S. L. A autoria: questão enunciativa ou discursiva. *Linguagem em Discurso*, v. 1, n. 2, 2001. In: LEFFA, V. J. (Compilador). *TELA* (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2003.

GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na constituição da análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

GRIGOLETTO, M. A resistência das palavras: um estudo do discurso político britânico sobre a Índia (1941-1947). São Paulo: UNICAMP, 1998. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1998. 204 p. In: LEFFA, V. J. (Compilador). *TELA* (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2003.

HEINIG, O. L. O. M. Quando produzir textos faz sentidos para educador e educandos. In: BOHN, H. I.; SOUZA, O. de. (orgs.). *Escrita e cidadania*. Florianópolis: Insular, 2003. p. 89-111.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Traduzido por Bethânia S. Mariani et al. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 13-38.

ILARI, R. O estruturalismo lingüístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 53-92. 3 v.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E. P. (orgs.). *Introdução às ciências da linguagem – discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. p. 81-103.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso – (re) ler Michel Pêcheux hoje*. Traduzido por Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-42. 2 v.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Discurso e leitura*. 3. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

_____. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua (gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 203-12.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002a.

_____. *O que é lingüística*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002b.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. Análise de discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E. P. (orgs.). *Introdução às ciências da linguagem – discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-31.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Traduzido por Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

_____. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Traduzido por Bethânia S. Mariani et al. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 311-8.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Traduzido por Bethânia S. C. Mariani et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1994. p. 55-66.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Traduzido por Eni Pulcinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Traduzido por Bethânia S. Mariani et al. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 163-252.

PIRES, V. L. Discurso e relações de gênero: sob o signo da contradição, o rompimento com o senso comum e a instauração do sentido-outro. Porto Alegre: PUC, 1999. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada), Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999. 209 p. In: LEFFA, V. J. (Compilador). *TELA (Textos em Lingüística Aplicada)* [CD-ROM]. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2003.

REVUZ, C. A língua estrangeira – entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Traduzido por Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua (gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-30.

RODRIGUEZ, C. Sentido, interpretação e história. In: ORLANDI, E. P. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998. p. 47-58.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. Traduzido por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

ANEXO A - Permissão solicitada às alunas para a publicação dos textos 1 e 2 e da entrevista realizada com as mesmas.

Solicito permissão para publicação dos textos produzidos pelas alunas do 6º semestre de Letras em LI desta universidade.

Solicito permissão para publicação da entrevista realizada com as alunas do 6º semestre de Letras em LI desta universidade.

ANEXO B - Instruções para a elaboração dos textos 1 e 2

Idade: _____

Data: _____

Esta pesquisa consiste num estudo de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), inserida na linha de pesquisa Texto, Discurso e Relações Sociais, cujo interesse versa sobre a constituição da autoria, sob orientação do professor Dr. Hilário I. Bohn. Para a realização da mesma, conto com a sua colaboração na elaboração de dois textos escritos em Língua Inglesa e na participação de uma entrevista oral em Língua Portuguesa. O primeiro texto será realizado no mês de setembro. O segundo texto e a entrevista, por sua vez, serão realizados no mês de outubro.

Instruções para a elaboração dos textos 1 e 2

- 1) Elabore, individualmente, um texto dissertativo em Língua Inglesa em sala de aula.
- 2) Contribua na escolha de um tema que deverá ser o mesmo para todas.
- 3) Você poderá utilizar dicionário (s), interagir com suas colegas, elaborar perguntas sobre a (s) palavra (s) desconhecida (s) a sua professora, colega (s), ou escrevê-la (s) entre parênteses em Língua Portuguesa.
- 4) O texto deverá ter aproximadamente entre meia página a uma página e ser realizado em torno de uma hora.

Gostaria de agradecer à professora responsável pela turma e às alunas do 6º semestre desta universidade pela contribuição nesta pesquisa.

ANEXO C - Primeiras sugestões de temas para o texto 1

- 1) The violence all over the world
- 2) The education in the developed countries x in the underdeveloped countries
- 3) Life in the developed countries x in the underdeveloped countries
- 4) Brazilian culture
- 5) The laws in the developed countries x in the underdeveloped countries
- 6) The stresses of modern life
- 7) The teaching of English as a foreign language
- 8) Computer-mediated language teaching/learning
- 9) Stereotypes in our society
- 10) The research in the academic context

ANEXO D - Sugestões efetivas de temas para o texto 1

- 1) The violence all over the world
- 2) The education in the developed countries x in the underdeveloped countries
- 3) The stresses of modern life
- 4) The teaching of English as a foreign language

ANEXO E - Sugestões de temas para o texto 2

- 1) The teaching of English as a foreign language
- 2) The role of education in our society
- 3) The increase of the beauty industry all over the world
- 4) The corruption in Brazil

ANEXO F - Texto 1 produzido pelas alunas²⁸

Carla

The stress of modern life

Actually, the people's life was very fast. The people were working a lot. They didn't have many time to live and have fun. Although there are many facilities too.

Today the internet was helping a lot, for exemple you didn't need to go to the bank to pay the bills. And to lost time at the traffic to go there.

Many people were studing a lot too, because there is a competition for a job marker, it was more hard. If you don't have a graduation you can't a good job and good salary. You need to be the better and not only one more.

This modern life is been very stressed for the people.

Daniela

The stresses of modern life

In my opinion the stresses of modern life are normal, because we're always in a hurry, there are many things to do in our daily life, but we don't have many time, so people are stresseds.

A student life as mine is stressfull.

I live far from my family so I have many responsabilites. I have to take care of my house, work during the day and study at night and iven managing the time I can't do always.

There isn't a lot of time to have fun, to stay together with friends or family, to relax. And there are other factors that contribut for a stressfull life like traffic, violence, pollution, etc.

But all these things are consequences of the development of modern life and we have to look for the best way to have less stress in our life.

²⁸ Cabe destacar que os nomes destas alunas são todos fictícios com o intuito de preservar a identidade das mesmas. Além disso, os textos 1 e 2 foram transcritos sem nenhuma alteração quanto à forma ou ao conteúdo.

Patrícia

The stresses of modern life

There are many advantages in to live in the nowadays. The tecnology is more advanced, you have more confort in your home or work. You have many opportunity in your life. But, however the people are stressed.

Every day people go to doctor because they are stressed and depressed. The people don't have more time for themselves, because they do many things throughout day, like to hard work, to study etc... Other important factor that contribut to the stress of modern life is the traffic. People have difficulty to drive to home or work in the big citys.

I think that people need more time to leisure, to your family and friends. Because this is very important to your health and happiness.

The people need to learn better divide you time. I think that is a solution to this problem.

Susy

The stress of modern life

Now a days its been comun have stress because of the agitated life. People don't have time to have funny and enjoy the life, the matter of fact, people just want to work to have more and more money. This is one of the causes of have stress, of course there are more causes that I can talk about but for me, this is the mainly cause.

The most of the times parents don't have time to talk to their childrens because of their agitated life and it brings a lot of problems to the kid, for example: problems at school, problems with drugs and etc.

For me is very important the parents have a good relationship with their kids and with all the family. We need to have some time just to relax, to enjoy the life with our family.

With all this, we have to take easy and stop to think just at money and work, because the life is passing way and we have to enjoj all the moments with happines.

Eduarda

The stresses of modern life

The stresses of modern life are many, but, in my opinion, has a biggest problem that causes the stress: the running of life.

Every day, we have to work, take care of the house and the children, we have many things to do in a day that has only twenty-four hours; so to me, this is the biggest stress of our modern lives. Around of us, has much demands, we have to be better in everything or we are excluded of the society.

An example of it, is when my mother finished her graduation, she don't need to do a master, today, we have to do master and a doctorate to find a good job; here in Sul²⁹, to be a garbage man, the people must to have de high school! Some years ago, no.

So, I think that the biggest problem is the growing of the competition of the life, the people don't have time to do things that they likes to relax, they live always to study, work and work.

Because of it, the kids growing up without the presence of his parents, and lives more with the teachers of the school or baby sisters that take care of them until his parents came back to home, and many times they came tired and don't give attention to his sons.

So, I think that is the stress of the modern life: don't have time for nothing, only to study and work to have a good life and give the good life to our family.

²⁹ Esse nome é fictício.

ANEXO G - Texto 2 produzido pelas alunas

Carla

The role of education in our society

In this days, the education was very (defasada), the teachers didn't well paid and the classmates didn't want to study. It was worrying for our society.

In schools the teachers try to motivate the students, but in this days they prefer stay in front of the computer playing or listen to music, don't studing.

How the governament don't send money for investiments they made how they can. With all these problems, they lose (a vontade de melhorar) and continue with their education.

The teachers need to learn at students, do their obligations and try to move, because one day, anyone will saw your work and help with more salary.

Daniela

The role of education in our society

The role of the education is something very important but very worrying nowadays in our country.

The role of the education is not only teach math, portuguese, etc but is more than this, is fundamental to form the character of the kids and teens as townspeople aware about their duties and rights, and responsables.

The education in Brazil needs more attention, to develop well its role. The government needs to pay well the teachers, invest more in technology, in improvement to the teachers.

The family have to contribute with the education, because some parents think that only the school have the obligation to educate and don't do their part in this process.

So school, government and family have to walk together to improve the situation of the education in our country.

Patrícia

The Importance of Education in our country

Nowadays the role of education in our society is very important. In the current society there are many problems like alcoholism, drugs and thefts etc...

For this children and teenagers need of a good education to help us to live in this country fulls of difficult.

For some children and teenagers only the school will can save them.

Many children don't have a good education at home, so the teachers will do the role of their parents in the school.

I think that the teachers need to be more valued by government and by society. Because we don't forget that they are the future of our country.

Susy

The role of education in our society

For me, is very difficult to talk about this subject because in Brazil the role of education is very precarious.

First of all, the poor classes don't have good schools and looks like that teachers don't have motivation to teach in this kind of schools. We know that are a lot of things that make our education not be so good. The teachers in Brazil is not well paid and it demotivate them.

Most of the time, the students don't like to be at school, don't like to study and even to participate of schools activites. I guess that the school have to call the students to make part of the schools life, making activites that interest the students, activites that they will learn and will play.

Well, the society have to make something to help the education to be better and bring students into the schools.

Eduarda

The role of education in our society

The education in our society is the only thing that I know that will be change the future of our nation.

To me, the corruption and the bad things that happens in our society is the results of the missing of education of our people. Everything because the governts don't worry about the education because to them, if the people don't have education, they don't make questions and will vote on this politics.

Because of it, I think that only through the education we will change our world, to make our people have more chances to be a happy and realized person.

I don't know why the education is not important to our people, to our politics we know, but the population don't worry about the education too, they don't claim to a better education, seems like they left back it to other people do, but this people, like me, is the minority.

So, I claim to people fight for a better education to us, to our children and friends to try change this situation that we live today. We have to move and do something real to change the world and help the future of our people.

ANEXO H – Perguntas da entrevista oral e individual com as alunas

- 1) Como você define o seu nível atual de conhecimento em Língua Inglesa nas quatro habilidades comunicativas (leitura, fala, escrita e escuta)? Como você se sente em termos de conhecimento na língua-alvo?
- 2) Você já teve a oportunidade de praticar a Língua Inglesa no exterior?
- 3) O que você entende por autoria?
- 4) Na sua opinião, há diferença ou não entre autoria em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa? Justifique a sua resposta.
- 5) Você se considera autor (a) em ambas as línguas (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) ou em apenas uma delas ou em nenhuma delas. Por quê?
- 6) Na sua opinião, qual a importância da produção textual em Língua Inglesa?
- 7) Quando você produz os seus textos em Língua Inglesa, quais são as suas maiores preocupações em relação a eles?
- 8) Considerando a produção de seus textos em Língua Inglesa de modo geral, você acha que em determinados momentos o *plágio* se faz presente? Por quê?
- 9) Você se considera inserido na discursividade da Língua Inglesa? Por quê?
- 10) Tendo em vista os 2 textos que você produziu para esta pesquisa, você pode dizer que exerceu a sua autoria nesses textos? Você acha que conseguiu produzir sentidos nesses textos? Por quê?

ANEXO I - Transcrição³⁰ da entrevista realizada com as alunas³¹

Eduarda

1-Ed) Eu acho que o meu inglês nas quatro habilidades é intermediário porque eu já tinha feito um cursinho antes, né, cinco anos antes. Fora da universidade eu sempre procuro estudar para melhorar que eu acho que pra ti ter um nível, ah, fluente é só tu convivendo diariamente com a língua que não é o caso aqui, né.

1-En) Uh-uh! Bom, então seria o intermediário, né.

1-Ed) É.

1-En) Tá bom.

2-Ed) Ainda não, tô juntando dinheiro pra isso (risos).

2-En) No futuro (risos).

2-Ed) É.

3-Ed) Eu acho que autoria é uma maneira que tu tem de expressar as tuas idéias de acordo com um determinado tema ou assunto que for, ah, designado pra ti trabalhar, né. Alguma coisa que tu coloque a tua opinião ou pode até citar a idéia de outra pessoa, mas que seja o teu pensamento sobre o tema.

3-En) Sim. O teu ponto de vista.

3-Ed) É.

3-En) Tá bom.

4-Ed) Ah, eu acho que sim porque eu acho que em qualquer língua a gente tem um pensamento formado sobre algum determinado assunto, né, né, não importa o tipo de (...) é claro que às vezes tu não tem muita informação sobre um determinado assunto que acontece em outro país, mas eu acho que autoria é a mesma pra todas as línguas.

4-En) Seria a mesma.

4-Ed) É.

4-En) Uh-uh.

³⁰ Convenções de transcrição: [...] trecho omitido por parte da entrevistada; (...) pausa.

³¹ Siglas das participantes da entrevista: En (Entrevistadora), Ed (Eduarda), S (Susy), D (Daniela), C (Carla), P (Patrícia).

5-Ed) Em algum [...] no, no, nas partes que eu conheço eu acho que sim porque daí eu posso afirmar [...] porque eu acho que a gente só pode afirmar as coisas que a gente conhece, né. Na parte de (...) ah, alguns conteúdos de língua inglesa eu acho que eu poderia me considerar.

5-En) Então depende do tema.

5-Ed) Depende do tema e do conhecimento que tu tem, né, daquilo.

5-En) Uh-uh. Então tá. Vamos pra próxima.

6-Ed) Eu acho que a importância da produção escrita ela não (...) eu acho que não é tão importante quanto a falada porque eu acho que o escrever basta tu treinar, treinar, treinar, né, é como matemática, tu treina, treina, treina, tu vai conseguir escrever. Eu acho que a fala é mais importante tu treinar ainda pra gente que vai ser professora pra gente poder mos [...] ter um nível a mais que o aluno da gente. Porque o aluno da gente hoje ele já entra no colégio sabendo inglês, né.

6-En) Sim.

6-Ed) Então, tu tem que ter um diferencial. Então, eu acho que a fala é mais importante que a escrita.

6-En) A fala seria mais importante no teu ponto de vista, tá.

6-Ed) É, eu acho.

7-Ed) É a estrutura gramatical, né.

7-En) É a gramática.

7-Ed) É que é mais que (...) a gente nunca sabe como (...) a gente sempre tem dúvidas, né, de como colocar pra que (...) na nossa língua a gente tem muito o “de”, né, pra juntar o “de” conector pra juntar.

7-En) Uh-uh.

7-Ed) E no inglês, às vezes, tu não precisa usar o “that” tu só continua a frase (...) é mais ou menos assim (...) é mais a parte gramatical mesmo.

7-En) Tá. Uh-uh.

8-Ed) Nos meus textos não, não o plágio, mas eu sempre que eu faço eu cito, né.

8-En) Uh-uh.

8-Ed) E digo da onde aquilo porque até uma coisa que é imposta pra gente aqui sempre é tu dizer de onde tu tá tirando aquilo.

8-En) Citar a fonte.

8-Ed) É.

8-En) Tá bom.

9-Ed) Ah (...).

9-En) É dos aspectos culturais, sócio-econômicos da LI, particularmente.

9-Ed) É culturais a gente tá todos os dias, porque hoje em dia tem outdoor, né, (...) já tá (...) o estrangeirismo tá presente, mas eu acho que na parte, assim, cultural do povo, dos costumes acho que a gente não tem contato nenhum com isso porque é muito restrito, principalmente aqui no curso é só aqui, é uma vez por semana, né.

9-En) Uh-uh.

9-Ed) Agora nós temos o núcleo de conversação, mas é só (...) nada de cultural, assim, de costumes em termos de costumes, é mais (...).

9-En) Então fica a desejar.

9-Ed) É.

10-Ed) Eu acho que sim porque eu coloquei exatamente, ah, temas que eu vivi no momento.

10-En) Uh-uh.

10-Ed) No tema passado era uma coisa bem que eu tava pensando e hoje eu usei um tema que é atual pra mim, né.

10-En) Uh-uh.

10-Ed) E de coisas que eu venho lendo desde (...) ao longo de bastante tempo (...) eu pude escrever bem eu acho. Eu acho que sim. Talvez tenha ficado um pouquinho (...) alguma coisa a desejar por essa parte de estrutura gramatical, né.

10-En) Uh-uh.

10-Ed) Que eu não consigo me deter muito a isso. Eu sempre procuro mais a fala, né.

10-En) Uh-uh.

10-Ed) Mas eu acho que deu, assim, mais ou menos pra deixar gravado o que eu queria mostrar.

10-En) Tá bom. Então, obrigada, era isso (risos).

10-Ed) De nada (risos).

Susy

1-S) Em relação a (...).

1-En) Às quatro habilidades, a escrita, a fala.

1-S) Eu acho que eu tô bem nas (...) agora a gente tem um núcleo aqui (...) tem núcleo de conversação todos os dias, ah, uma hora por dia e isso tá ajudando bastante. Mas eu acho que eu me enquadro bem.

2-S) Não, ainda não (risos).

2-En) Só no futuro (risos).

2-S) É.

3-S) Como é que eu sou quando escrevo meus textos?

3-En) Isso. O que tu acha que é autor.

3-S) Eu acho que tu tem que colocar, deixar bem explícito, assim, a tua idéia e tentar nunca copiar ninguém (...) e sempre quando tu citar alguma coisa tu, ah, dizer qual é fonte, tudo certinho. Então, eu acho que quando eu tenho que desenvolver, ah, um tema, alguma coisa, eu acho que eu me saio bem, acho (...).

3-En) Uh-uh.

4-S) Tem (risos).

4-En) Tem (risos).

4-S) Eu tenho mais dificuldade pra me expressar em (...) quando eu tô escrevendo em inglês do que quando eu tô escrevendo em português, né (...).

4-En) Tu achas que é devido a que?

4-S) Eu acho que é devido a vários fatores, é falta de conhecimento da cultura de lá e da política também.

4-En) Uh-uh.

4-S) E também falta de praticar mais aqui também.

5-S) Acho que não. Só em língua portuguesa, pelo que eu falei.

5-En) Não (risos). Por esses motivos que tu citou.

5-S) Sim.

6-S) Ah, é muito importante pra ti poder treinar a tua (...) as quatro habilidades, né.

6-En) Uh-uh.

6-S) A escrever, a conversação, a leitura, tudo, o “listening”.

6-En) Uh-uh.

7-S) Eu me preocupo mais, assim, é em tentar, às vezes, quando eu tô escrevendo alguma coisa, eu não consigo achar a palavra, eu sei o que eu tenho que escrever, mas eu não consigo lembrar da palavra.

7-En) Uh-uh.

7-S) Eu não acho a palavra certinha pra colocar.

7-En) Seria o vocabulário, então?

7-S) Isso.

8-S) Não, acho que não.

8-En) Não.

9-En) Considerando os aspectos culturais, sócio-econômicos, enfim, tu achas que tu faz parte dessa discursividade?

9-S) Não, pelo fato que eu tinha que (...) falei antes que a gente não tem muito contato com a vida deles lá.

9-En) Uh-uh.

9-S) Assim, com o que ocorre. Tá nos jornais (...) a gente pode ler o que tá ocorrendo, mas não é a mesma coisa.

9-En) Ainda falta.

9-S) Falta mais contato.

10-S) Eu acho que eu consegui. Deve ter tido alguns erros, assim, né, até em relação ao que eu te falei sobre em tentar achar a palavra certa pra colocar ali, mas eu acho que ficou bom. Sim, acho que sim, consegui.

10-En) Conseguiu alcançar esses objetivos. Então era isso. Obrigada!

10-S) De nada.

Daniela

1-D) Olha, eu tenho bastante dificuldade na parte oral.

1-En) Uh-uh.

1-D) E na escrita também me falta bastante vocabulário. Até considerando que o curso de Letras aqui da Universidade do Sul³² ele não dá muita ênfase ao inglês e sim bastante à literatura, né.

1-En) Uh-uh.

1-D) Uma das dificuldades que eu encontro no curso, né.

1-En) Uh-uh.

³² Esse nome é fictício com o intuito de preservar a identidade da universidade na qual foi realizada essa pesquisa.

1-D) Então, eu acredito que o meu nível hoje seria o final do básico. Não seria o básico mesmo, né (...).

1-En) O pré-intermediário.

1-D) O pré-intermediário, entrando pra intermediário.

1-En) Tá bom.

2-D) Não, gostaria, mas por enquanto não (risos).

2-En) Ainda não deu, tá (risos).

3-D) Olha, na minha opinião, acho que autoria seria bem, ah, o que, ah (...) tipo transparecer o que a pessoa (...) a característica pessoal, né, de cada indivíduo e que mostra bem a relação da gente. O perfil da pessoa, né, na autoria.

3-En) Uh-uh, tá.

4-D) Vai muito aí do domínio da língua, eu acredito.

4-En) Uh-uh.

4-D) Porque quanto mais, ah (...), quanto maior for o nível da língua inglesa, né, o aprendizado.

4-En) Uh-uh.

4-D) Eu acho que daí a autoria se definiria como o português, né.

4-En) Uh-uh.

4-D) Se tu tem muita dificuldade, daí eu acredito que é um pouco diferente. Então, depende do nível do conhecimento de cada aluno, né.

4-En) Tá, de cada aluno, tu diz.

4-D) É de cada aluno.

4-En) Ah, tá.

5-D) Como assim, autor?

5-En) Ah, quando tu definiste assim que tu colocas as tuas palavras, idéias, que autor seria isso, né, pra ti, tu achas que quando tu vais produzir um texto em língua inglesa, tu consegues expressar as tuas idéias hoje?

5-D) Como eu disse antes, como eu não tenho um amplo conhecimento até do nível de vocabulário na língua inglesa eu sinto mais dificuldade e já no português eu começo uma linha de pesquisa e eu consigo defender a minha idéia.

5-En) Uh-uh.

5-D) Coisa que no inglês hoje eu ainda não consigo.

5-En) A defesa de idéias.

5-D) Uh-uh, nesse ponto, né. Eu tento buscar alternativas até porque eu gosto muito da língua inglesa, mas eu não consigo achar que a autoria é como a língua portuguesa (...).

5-En) Então tu achas que no inglês ainda tá faltando.

5-D) Ainda tá faltando.

5-En) Então tem um caminho ainda.

5-D) É.

6-D) Eu acho muito importante porque exerce não só a habilidade da escrita quanto o vocabulário, né.

6-En) Uh-uh.

6-D) O conhecimento, a li [...] a oral eu também acho que é muito importante, mas a escrita com certeza. É aí que a gente vê o nível de conhecimento de cada um, né, na hora que tu vai escrever (...).

6-En) Tu diz em termos de vocabulário, de estrutura.

6-D) De vocabulário, de estrutura, que, daí, na hora que tu só vê que tu tem dificuldade na hora que tu coloca no papel, né.

6-En) Uh-uh, tá.

7-D) Com a estrutura do texto, né.

7-En) Com a estrutura, tá.

7-D) Se eu vou fugir da coerência do texto. Coisa que a gente se preocupa com o português. Que o inglês, além da gente ter dificuldade no vocabulário, tu também te preocupa com a estrutura, né.

7-En) Uh-uh.

8-D) Não, acredito que por enquanto não, até porque o meu nível de inglês ainda não é o dos mais avançados (risos).

8-En) Tá bom (risos).

9-D) Olha, o que a gente tá buscando, né, tentar se inserir nessa cultura porque o inglês a cada dia, tá (...), ah, quem não tem inglês, agora, nos tempos de hoje vai acabar ficando por fora da sociedade e até em qualquer mercado de trabalho tu tem que saber, ter o conhecimento até pra usar a informática, né.

9-En) Uh-uh.

9-D) Então, hoje é o que a gente busca, né, o conhecimento pra se inserir no mercado.

9-En) Então tu achas que ainda tem um caminho a percorrer.

9-D) Tem um caminho.

9-En) Tá, uh-uh.

10-D) Eu acredito, embora eu tenha, ah, procurado recursos, né.

10-En) Uh-uh.

10-D) Auxílio com o professor e o dicionário, eu consegui defender o que eu tinha que (...).

10-En) O teu ponto de vista.

10-D) A minha idéia (...) o meu ponto de vista. Com certeza, eu, ah, tipo, vo [...] a gente definiu o caminho, né.

10-En) Uh-uh.

10-D) O título e eu consegui expor o que eu penso a respeito do título que foi proposto pelos colegas.

10-En) Tá bom, obrigada, era isso (risos).

10-D) Nada (risos).

Carla

1-C) Ah, eu acho que é bom, assim, dá pra eu me virar, entende. Eu acho que pode melhorar bastante.

1-En) Uh-uh.

1-C) Mas eu acho que eu consigo me com (...), eu consigo escrever, consigo me comunicar, consigo entender, sabe.

1-En) Uh-uh.

1-C) Então, acho que é bom.

1-En) Uh-uh.

2-C) Não, ainda não.

2-En) Ainda tentando.

2-C) É, mas eu gostaria muito de ir.

3-C) Autoria?

3-En) Isso. O que é ser autor ou autora pra ti?

3-C) É tu colocar a tua opinião, né. Eu acho que é quando tu coloca, tu consegue, a pessoa consegue enxergar tu te colocar no texto, né.

3-En) Uh-uh.

3-C) Ou nas coisas que foram faladas, né, a tua personalidade, o teu caráter, o que tu pensa, a tua opinião.

3-En) Tá bom.

4-C) Ah, eu acho que não. Eu acho que autoria (...) é autoria.

4-En) Autoria é autoria (risos). É a mesma independente da língua.

4-C) Autoria é a mesma, independente da língua, que eu acho que é a minha opinião, o que eu penso.

4-En) Uh-uh.

C) Eu acho que não vai mudar independente da língua.

4-En) Tá bom, uh-uh.

5-C) Nas duas, acho fundamental.

6-C) Ah, eu acho que é bem importante, até porque, assim, oh, ah, (...) eu tenho dificuldade até de escrever em inglês porque, assim, oh, é a gente pensa em português.

6-En) Uh-uh.

6-C) Mas a gente vai, né, passar pro inglês a gente já se depara com um monte de obstáculos que torna a escrita difícil.

6-En) Uh-uh.

6-C) Mas eu acho que é necessário que seja trabalhado mais isso, acho que é um (...) uma falha que tem que não se trabalha muito isso quando se estuda inglês, porque se pensa no falar, na comunicação.

6-En) Comunicação oral?

6-C) É e se deixa a parte da escrita e se trabalha mais, né, ah, a compreensão, né.

6-En) Uh-uh.

6-C) E a oralidade e a parte escrita, às vezes, fica um pouco a desejar. Eu, no meu caso, eu sinto isso, sabe nos textos.

6-En) Uh-uh.

6-C) Mais pro lado da comunicação, se comunicar também, entender, né, a língua e a parte da escrita é deixada um pouco de lado, né.

6-En) Tá bom.

6-C) Acho importante se trabalhar, né, a produção textual, se deve trabalhar mais.

6-En) Uh-uh.

7-C) A gramática, eu acho, a concordância verbal, a concordância nominal, porque, assim, o vocabulário nem é tanto se eu posso usar o dicionário, né.

7-En) Uh-uh.

7-C) Eu tenho aquele recurso, mas, assim (...) é mais em relação à gramática, fazer as concordâncias direitinho.

7-En) Uh-uh. Tá bom.

8-C) Não, não fiz grandes textos também, né (risos). Só produções pequenas, pequenas produções em aula, assim.

8-En) Uh-uh. Tá (risos).

9-En) Considerando os valores culturais, econômicos, a ideologia, né, tu achas que tu consegues fazer parte dessa discursividade?

9-C) Ah, eu acho que falta. Não me sinto ainda.

9-En) Ainda não te sentes segura.

9-C) É.

10-C) Ah, sim, sim. A primeira coisa quando me dão um tema é pensar o que eu acho daquilo, né.

10-En) Uh-uh.

10-C) Acho que a gente tem que pensar, começar a pensar por mim, né. Ah, acho que sim, né.

10-En) Tá. De modo geral nos dois.

10-C) Acho que eu consegui deixar bem claro, né.

10-En) Então tá.

10-C) O que eu (...) a minha opinião, conforme a gente se sentia mais seguro.

10-En) Tá bom, então era isso. Obrigada!

10-C) De nada.

Patrícia

1-P) Depois do básico, qual é? (risos)

1-En) Intermediário? (risos)

1-P) Intermediário.

2-P) Não, nunca viajei.

2-En) Tu (...).

2-P) Eu fiquei muito tempo sem estudar e voltei a estudar inglês a dois anos atrás e fiquei muito tempo (...).

2-En) Ah, tá.

2-P) Terminei o ensino médio, depois fiz o cursinho por seis meses, depois nunca mais.

2-En) Uh-uh.

2-P) Voltei estudar depois de dez anos e agora voltei (...).

2-En) E hoje em dia (...).

2-P) Foi um pouco complicado porque eu já tinha esquecido muito vocabulário e já tinha pouco, né (risos). Tive que começar do zero.

2-En) Tá bom, uh-uh (risos).

3-En) A tua concepção.

3-P) Autoria é você (...) criar algo, escrever algo de sua (...) própria, com sua própria idéia.

3-En) Uh-uh.

3-P) A sua própria capacidade sem copiar de outros.

3-En) Tá, uh-uh.

4-P) Não sei fazer a associação (...) língua materna e autoria (...).

4-En) O português, no caso, quando tu vai produzir teus textos em língua materna, escrever, né, em português, aí quando tu escreve um texto em língua inglesa, tu achas que tem diferença entre uma língua e outra?

4-P) As dificuldades que eu enfrento é que eu tenho muito vocabulário em português, mas quando eu quero passar pro inglês eu não tenho vocabulário pra transferir.

4-En) Falta essa transferência.

4-P) É, falta.

4-En) Tá bom.

5-P) Eu acho que só na língua materna porque na língua inglesa eu tenho muita dificuldade, preciso constantemente do dicionário porque ainda falta muito vocabulário.

5-En) Uh-uh.

5-P) Então, eu não me considero ainda autônoma, assim.

5-En) Uh-uh. Falta mais em termos de vocabulário (...).

5-P) Falta vocabulário e alguma coisa na estrutura também eu ainda tenho uma certa dificuldade em alguns detalhes.

5-En) Tá.

6-P) Eu acho muito importante e, principalmente, aqui na faculdade, nós começamos muito tarde a produzir textos. Eu me lembro que no 1º e 2º semestre, no 3º semestre a gente não produzia nada de texto, aí quando eu cheguei lá no 4º semestre tive um professor que cobrou e (...) tive muita dificuldade. E agora realmente no 5º, no 6º que comecei a escrever alguma coisa.

6-En) Uh-uh.

6-P) Mas faltava muito a escrita.

6-En) Uh-uh.

7-P) É com a estrutura mesmo (...).

7-En) A estrutura.

7-P) É estruturar direito.

7-En) Tá bom.

8-P) Não tenho conhecimento aqui, aqui não tive nenhum conhecimento. Ah, já tive sim (risos). Já tive. Já fiquei sabendo de alguém que pegou o trabalho da Internet.

8-En) Uh-uh. E nos teus textos, tipo assim quando tu vais escrever em língua inglesa.

8-P) Quando eu vou escrever em língua inglesa eu busco o dicionário quando eu não sei e quando eu quero citar alguma coisa de alguém eu abro aspas e faço citação.

8-En) Uh-uh.

8-P) Tá, mas nunca escrevo nada de outra pessoa.

8-En) Tá bom, uh-uh.

9-En) Considerando os valores culturais, econômicos e ideológicos.

9-P) Acho que estou começando a fazer. Acho que faço. Tá em construção.

9-En) Tá bom, uh-uh.

10-P) Consegui, consegui com a ajuda do dicionário consegui (risos).

10-En) Tá bom (risos).

10-P) Uh-uh, consegui, consegui, mesmo eles não terem sido (...) longos, eu acho que fez sentido.

10-En) Então era isso. Obrigada.

10-P) Nada.