

DISCURSO PEDAGÓGICO POLÊMICO E POLISSEMIA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO-AUTOR

EL DISCURSO PEDAGÓGICO POLÉMICO Y LA POLISEMIA EN LA FORMACIÓN DEL
SUJETO-AUTOR

POLEMIC PEDAGOGICAL DISCOURSE AND POLYSEMY IN THE FORMATION OF THE
SUBJECT-AUTHOR

Carolina Fernandes^{*}
Aline Alves Portella^{}**

Universidade Federal do Pampa

RESUMO: Neste trabalho, foi proposto, pelo viés da Análise do Discurso Materialista, um estudo da autoria de texto argumentativo-dissertativo trabalhado a partir da polissemia, com o objetivo de compreender o funcionamento do Discurso Pedagógico Polêmico no processo de escrita. A análise buscou observar a produção do efeito de autoria nos textos de alunos do Ensino Médio Técnico sobre os Direitos Humanos. Através da escrita e das falas em sala de aula, foi possível identificar o discurso dos alunos sobre o tema e a forma como eles se colocaram em distintas posições-sujeito nos textos produzidos. As análises apontaram a existência de antagonismo ideológico, e nos possibilitaram identificar diferentes graus de autoria e a forma como o discurso pedagógico pode intervir na autoria do aluno mesmo quando em seu funcionamento polêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Autoria. Discurso pedagógico polêmico. Polissemia. Direitos Humanos.

RESUMEN: En este trabajo se propuso, a través del Análisis Materialista del Discurso, un estudio de la autoría de un texto argumentativo-disertante trabajado desde la polissemia con el objetivo de comprender el funcionamiento del Discurso Pedagógico Polémico en el proceso de escritura. El análisis buscó observar la producción del efecto autoría en los textos de estudiantes de secundaria técnica sobre Derechos Humanos. A través de escritos y discursos en el aula, fue posible identificar el discurso de los estudiantes sobre el tema y la forma en que se ubicaron en diferentes posiciones de sujeto, en los textos producidos. Los análisis

^{*} Professora Associada na Universidade Federal do Pampa, campus Bagé, onde atua no curso de Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. É líder do grupo de pesquisa Estudos Pêcheuxianos e tutora no Programa de Educação Tutorial, o PET-Letras, com bolsa FNDE. E-mail: carolinafernandes@unipampa.edu.br.

^{**} Licenciada em Letras-Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pampa, campus Bagé. E-mail: alinealvesportella@gmail.com.

apuntaron para la existencia de antagonismo ideológico, y permitieron identificar diferentes grados de autoría y la forma en que el discurso pedagógico puede intervenir en la autoría del estudiante aun cuando en su funcionamiento controvertido.

PALABRAS CLAVE: Análisis del Discurso. Autoría. Discurso pedagógico polémico. Polisemia. Derechos humanos.

ABSTRACT: In this work, it was proposed, through the Materialist Discourse Analysis, a study of the authorship of an argumentative-dissertative text worked from the polysemy with the objective of understanding the functioning of the Polemic Pedagogical Discourse in the writing process. The analysis sought to observe the production of the authorship effect in the texts of technical high school students on Human Rights. Through writing and speeches in the classroom, it was possible to identify the students' discourse on the topic and the way in which they placed themselves in different subject-positions, in the texts produced. The analyzes pointed to the existence of ideological antagonism, and allowed us to identify different degrees of authorship and the way in which the pedagogical discourse can intervene in the student's authorship even when in its controversial functioning.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Authorship. Controversial pedagogical discourse. Polysemy. Human rights.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, propusemos a análise da produção do efeito de autoria em texto dissertativo-argumentativo através do funcionamento da polissemia e do discurso pedagógico, a fim de compreender de que forma essas estratégias pedagógicas interferem no posicionamento do sujeito-autor. O objetivo deste trabalho é identificar qual o papel da polissemia no processo de autoria, já que, de acordo com Fernandes (2017), normalmente os alunos reproduzem o Discurso Pedagógico (DP) Escolar Tradicional, colocando-se na posição de aluno-escrevente, repetindo aquilo que ele acredita ser esperado pelo professor. Nossa hipótese parte do pressuposto de que a polissemia, empreendida pelo discurso polêmico, permite a tomada da posição-autor pelo sujeito-autor.

Esta pesquisa foi realizada a partir da prática de estágio curricular desenvolvida no Ensino Médio Técnico, em cujo projeto de ensino buscou-se dialogar e refletir acerca da temática Direitos Humanos, que foi abordada por meio do Discurso Pedagógico Polêmico. As atividades de leitura e de discussão sobre o tema resultaram na produção textual dos alunos sobre o tema: Direitos Humanos para que e para quem? Os textos que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa foram selecionados com base nos diferentes discursos produzidos sobre o tema. Ao abordar sobre os Direitos Humanos em aula, observamos que havia a produção do efeito de senso comum que associava direitos humanos a privilégios que determinados “humanos”¹ poderiam ter garantidos ou não. Como objetivo pedagógico da prática, procurou-se movimentar os sentidos dos enunciados utilizados pelos respectivos sujeitos-alunos, confrontando com o conhecimento sobre a importância de leis que os protejam, independentemente de seus posicionamentos ideológicos e suas crenças.

No DP Polêmico, a polissemia é controlada, mas permite que cada sujeito-enunciador direcione o seu dizer conforme sua constituição ideológica, havendo então a produção de efeitos de sentidos possíveis, pois é através dela que esses sujeitos mobilizarão pré-construídos do interdiscurso, tomando posição com relação à ideologia dominante. Nossas análises basearam-se nos estudos da Análise de Discurso (AD) Materialista, que é aquela filiada à teoria de Michel Pêcheux, que, ao considerar o discurso como objeto teórico, propõe a linguagem como sua materialidade específica. Desenvolvendo essa teoria no contexto brasileiro, Eni Orlandi (2011) analisa o discurso pedagógico nas condições de produção do período ditatorial, entendendo que seu funcionamento predominantemente autoritário faz com que o aluno seja colocado em uma posição de receptor de informações, ao invés de produzir sentidos. Assim, com base nessa perspectiva teórica, pressupomos que, partindo de um funcionamento polêmico do DP em sala de aula, é possível estimular o diálogo, desenvolvendo a criticidade e auxiliando os alunos na construção de sua argumentação, o que, em nossa hipótese, poderá favorecer o processo de autoria.

A partir da observação das condições de produção e da análise dos textos produzidos pelos alunos, buscamos compreender as

¹ Optamos pela utilização do termo “humanos”, pois, no decorrer do estágio, percebeu-se a produção do discurso sobre duas categorias de humanos: os que são detentores de direitos, e, por esse motivo, possuem o direito de ser considerados seres humanos, e os que vivem à margem da sociedade e, por isso, não possuem o direito de serem considerados humanos e de serem protegidos por leis e direitos que amparam a sociedade.

Formações Discursivas (FD) que determinam suas tomadas de posição, e como estas contribuem ou não com a produção de um efeito autor. Para isso, foram escolhidos três textos, sendo estes: dois em antagonismo ideológico, e um deles que apresenta uma mudança de posição-sujeito durante o processo de reescrita, o que nos leva a pensar sobre a necessidade desse sujeito posicionar-se como autor.

Feita esta breve introdução, passamos à organização deste trabalho. Na segunda seção, serão apresentadas algumas considerações referentes à teoria que norteia nossas análises. Na seção seguinte, serão expostos os procedimentos metodológicos, e posteriormente, a análise dos resultados e as considerações finais.

2 DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO

Este trabalho baseia-se nos estudos de Análise do Discurso (AD) de filiação Materialista, que analisa os textos considerando a constituição ideológica do sujeito e dos sentidos. Para a AD, discurso é efeito de sentido, e se produz a partir de formulações já existentes no interdiscurso e que são mobilizadas pelo sujeito a partir das formações discursivas (FD) com as quais ele se identifica, sendo estas componentes das formações ideológicas que as representam na linguagem (Pêcheux; Fuchs, 1997). Segundo Orlandi (2005), o discurso materializa a forma como o sujeito vê o mundo a partir do contexto social e histórico no qual ele está inserido e as condições em que este o produz. Assim sendo, todo sujeito se inscreve em, pelo menos, uma FD, associada a uma formação ideológica que o interpela.

O processo de escrita é uma das formas de materialização do discurso, e é através dela que será analisada a prática discursiva do sujeito-aluno neste trabalho, pois, de acordo com Indursky (2016, p. 34), “[...] a escrita promove a textualização de diferentes discursividades, ou seja, por seu viés, dá-se a materialização do interdiscurso”. Isso significa que o dizer não pertence ao sujeito-enunciador, não é dele a “ideia”, a “opinião” expostas naquelas palavras, como se crê no idealismo de um sujeito racional, mas este se identifica com sentidos e dizeres já produzidos, que estão em circulação na sociedade, e que permanecem no interdiscurso à espera de sua reatualização no intradiscurso.

A prática da escrita promove a materialização do discurso, trazendo, portanto, através desse espaço simbólico, diferentes vozes que podem se unir ou até mesmo se contrapor. A escrita se constitui, como nos explica Indursky (2016), dos fios discursivos recuperados do interdiscurso, isto é, que são provenientes da exterioridade e desse sujeito determinado pela ideologia e pelo inconsciente, além das condições de produção que interferem no processo discursivo.

Para compreender o complexo processo de escrita, serão apresentados alguns conceitos que constituirão o dispositivo teórico-analítico deste trabalho. São eles: discurso e texto (por serem objeto de estudo e análise respectivamente); sujeito e autor (por serem objeto de discussão do nosso trabalho); polissemia e paráfrase (por serem noções profícuas para esta abordagem); discurso pedagógico polêmico (por ser o instrumento utilizado para mobilizar o processo de autoria).

2.1 DISCURSO E TEXTO

Segundo Orlandi (2011, p. 40), “[...] discurso é a conjugação necessária da língua com a história, produzindo a impressão de realidade”. A partir dos efeitos de sentidos, é possível observar o funcionamento da paráfrase e/ou da polissemia no processo de formulação textual, pois o discurso é constantemente reformulado na tentativa de mobilizar novos sentidos a partir dos diferentes gestos de interpretação a fim de produzir o efeito de autenticidade e de originalidade.

A língua é observada na AD, portanto, como material simbólico, pois, conforme Orlandi (2007), é através de sua opacidade e de seu caráter equívoco que sua materialidade faz sentido. Esse processo nos permite observar as diferentes formas de o sujeito colocar o discurso em texto verbal, considerando as condições de produção que o envolvem e a formação ideológica que o constitui. Dessa forma, simbolicamente, o sujeito tem a ilusão de ser a fonte do dizer, pois tudo aquilo que está sendo dito por ele já foi dito antes e em outro lugar. Para recuperar os dizeres anteriores, é movimentada a memória discursiva que mobiliza sentidos que já circulam na sociedade.

Através desse resgate, podemos fazer ressoar outras vozes nos enunciados, pois o dizer é possível somente se ele estiver dentro da ordem do repetível (Orlandi, 2012). Demonstramos isso com o exemplo de nossa prática, quando alguns alunos, ao se depararem com a temática que seria abordada em sala de aula, Direitos Humanos, proferiram enunciados como “direitos dos manos”, “cidadãos de bem”, “bandido bom é bandido morto”, trazendo, assim, para o debate, dizeres já proferidos antes, em outro lugar, e independentemente de seus novos enunciadores, que retornam como pré-construídos em seus dizeres.

Esse processo é materializado através do corpo textual, por isso sua relação com a produção dos sentidos é equívoca e incompleta, sendo que sua unidade não passa de um efeito, pois, segundo Orlandi (2007, p. 57), “[...] o *texto*, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada – embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira – pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer)”.

Ao circular na sociedade, o texto, portanto, sempre será relacionado a outros já existentes, sobre os quais o autor produz um efeito de unidade e homogeneidade, proporcionando efeitos de início, meio e fim. O sentido se dá a partir do atravessamento de outros discursos, que estabelece uma relação com o sujeito. São essas relações de memória e exterioridade que permitem ao sujeito, através do interdiscurso, produzir gestos de interpretação singulares, mobilizando, via memória discursiva, diferentes discursos que circulam na sociedade.

Em meio à reflexão teórica sobre discurso e texto, consideramos importante também mobilizar o conceito de não-dito. Trata-se daquele enunciado que está implícito no discurso desse sujeito mesmo que ele não tenha sido proferido, mas que está sendo subentendido através da incompletude, do silenciamento, da possibilidade do gesto de interpretação. Entretanto, o silenciamento dos implícitos não compromete o que o sujeito está dizendo, pois, de acordo com Orlandi (2005, p. 82), “[s]abe-se por aí que, ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam. Na análise de discurso, há noções que acompanham o não dizer: a noção de interdiscurso, a ideologia, a de formação discursiva. Consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário”.

Para Orlandi (2005), o silêncio é um objeto de reflexão, e está relacionado com o dizível e o não-dizível como a própria condição do dizer, sendo que, para dizer x, preciso silenciar y. Assim, além dos implícitos e subentendidos, o não-dito referente àquilo que ficou de fora do fio do discurso também constitui os sentidos de um texto e estarão implicados nas análises desenvolvidas neste artigo.

2.2 SUJEITO E AUTOR

Categoricamente, já afirmamos que, na AD, o sujeito do discurso não é indivíduo empírico e não é dono ou fonte do seu dizer, ele é constituído no discurso, que é materialidade ideológica, e, como resultado da interligação entre linguagem e história, constitui-se a partir da relação com outros sujeitos; “Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos” (Orlandi, 2005, p. 50).

Este sujeito é quem se apropria da palavra, e suas palavras adquirem um significado de acordo com a posição que este ocupa socialmente e ideologicamente, direcionando seu enunciado a fim de que este produza um efeito de sentido. Ao ser interpelado pela ideologia, o sujeito acredita que está no comando de seu discurso, por isso, ao afirmar “na minha opinião”, “é o que eu penso”, “isso é o que eu acredito”, coloca-se em uma posição-sujeito firmada em um posicionamento ideológico que crê ser formado por sua razão, e não por uma constituição externa. Como nos explicam Pécheux e Fuchs (1997) ao tratar do esquecimento número um, o papel do inconsciente é recalcar o assujeitamento ideológico. Recalque necessário, tendo em vista a necessidade de o sujeito atuar na sociedade produzindo dizeres de sua autoria mesmo que esta seja apenas um efeito.

Quanto à produção textual, essa posição-sujeito vai se inscrever no texto de alguma forma, fazendo surgir a posição-autor, que, segundo Fernandes (2017, p. 145), “[...] pode refletir tanto na escrita como na leitura por meio de gestos interpretativos singulares”. Essa posição de autor assumida pelo sujeito-enunciador difere da sua função de autor, pois, como define Orlandi (2005, p. 86) a

função-autor “[...] é uma função do sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo efeito de continuidade do sujeito”. Logo, enquanto a função-autor atua na produção no efeito de unidade, já sendo suficiente para conferir o efeito de autoria ao texto, a posição-autor confere-lhe o efeito de autenticidade e originalidade através de gestos de interpretação singulares, isto é, que deslocam os sentidos de uma mesma cadeia de repetição, escapando do senso comum e das “frases prontas”.

A existência da função-autor está condicionada à memória discursiva e ao interdiscurso que produz a atualização do discurso no intradiscurso. Essa função pode ser apenas de repetição (paráfrase) ou pode produzir deslocamentos (polissemia) nas redes de interpretação e nas FDs, produzindo um efeito de novo, de original. Pode-se, assim, dizer que o sujeito se faz autor se o que ele produz for interpretável e repetível, inscrevendo os dizeres na historicidade da linguagem. E pode-se dizer, juntamente com Fernandes (2017), que o sujeito só se coloca na posição-autor se o que ele escreve produz o efeito de original, não reproduzindo tal e qual dizeres já formulados.

Segundo Fernandes (2017, p. 252), ainda, a avaliação do professor sobre a tomada de posição-autor pelo aluno não deve se pautar em uma questão de tudo ou nada, ou se é autor ou não se é, mas de “indicar diferentes graus de autoria”, avaliando o gesto interpretativo do sujeito-aluno considerando os processos de paráfrase e polissemia que venham a produzir efeitos de singularidade em diferentes graus, não havendo, portanto, o grau zero de autoria.

No ambiente escolar geralmente não há uma preocupação quanto ao grau de autoria dos textos, limitando-se apenas a esperar que o aluno seja produtivo e atenda à tarefa proposta, tornando-o apenas um reproduzidor de dizeres, sem que possa se colocar em uma nova posição-sujeito (PS) para, assim, assumir uma posição de autor.

2.3 PARÁFRASE E POLISSEMIA

Os processos de produção de sentidos se desenvolvem, segundo Orlandi (1984), de duas formas: pela paráfrase e pela polissemia. A paráfrase é o processo de produção de efeitos de sentido que possibilita recuperar do interdiscurso o já dito por meio da memória discursiva e sua manutenção reitera um discurso oriundo de uma mesma formação discursiva. Já a polissemia é o rompimento com a cadeia de repetição dos sentidos, sendo assim, há a possibilidade da movimentação dos sentidos na tentativa de formular novos efeitos de sentidos, dando abertura para a identificação com outras formações discursivas. De acordo com Orlandi (2012, p. 38): “A paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos no mesmo objeto simbólico”.

Desse modo, a paráfrase é a condição para o dizer, já que o sujeito precisa retomar o dito para produzir o seu texto, mas o problema está em ficar restrito a esse processo, sem dar espaço para a movimentação de sentidos que a polissemia permite, o que ocorre com muita frequência na escola, como afirmam Marinheiro e Borges (2011, p. 138): “[...] quando o aluno escreve um texto não partindo de suas histórias de leitura, esse texto permanece no eixo do previsível, alguns motivos para isso acontecer é por o sujeito partilhar de uma ideologia dominante que escreve conforme o senso comum”.

Essa fixidez do sentido no eixo do senso comum nos leva a crer que o sujeito busca se posicionar como autor adotando o discurso que “seria de todos”, quando, de fato, ele está sendo um mero reproduzidor de um discurso dominante. Esse sujeito-autor repete o que tem por noção de senso comum, sem considerar as condições de produção específicas e a sua constituição ideológica, o que poderia favorecer a produção de novos sentidos, assim fica limitado à paráfrase que não movimenta os sentidos. Além do mais, segundo Fernandes (2016, p. 223), “Essas formas estagnadas de mobilizar discursos não estimulam a tomada da posição-autor, apenas a posição-escrevente do sujeito que não questiona, só reproduz os sentidos que lhe são impostos”. Desse modo, a tomada de posição-autor apenas se efetivaria na passagem da paráfrase à polissemia, porque, ao mesmo tempo em que se retoma o que já foi dito, há a tentativa de romper com essa repetição para instaurar o diferente.

Há entre paráfrase e polissemia uma relação com produtividade e criatividade, sendo a paráfrase o processo do repetível, que é muito

apropriado para a produtividade; e a polissemia, como desloca os sentidos, é o processo favorável à criatividade, pois há a possibilidade do efeito de originalidade. Esses processos são assim explicados por Orlandi (1984, p. 11):

De um lado, temos a reiteração de processos já cristalizados pelas instituições, em que se torna a linguagem como produto e se mantém o dizível no espaço do que já foi instituído: a paráfrase. A isso chamo *produtividade*. Relação do homem com a instituição, com a lei, com o sistema. Mas ao lado da paráfrase há um outro processo: a polissemia. A polissemia é o processo que, na linguagem, permite a criatividade. É a atestação da relação entre o homem e o mundo.

Essa relação entre produtividade e criatividade se dá de forma conflitante, porque, enquanto uma é legítima, já que é institucionalizada por dizeres repetidos, a outra busca se legitimar e, para isso, através da criatividade, o sujeito instaura o diferente a fim de romper com as FDs dominantes e com o sentido repetido. De acordo com Orlandi (2011), através do processo de polissemia, há uma tentativa de instaurar a multiplicidade de sentidos, evitando resumi-los ao “é porque é” do discurso pedagógico tradicional que, segundo a autora, é predominantemente autoritário.

Sendo assim, acreditamos que a polissemia, no funcionamento da argumentação, esta entendida como uma prática política do dizer, assume um papel fundamental para instaurar a autoria no texto do sujeito-aluno, uma vez que este, ao buscar sustentar o seu discurso, pode romper com a FD dominante, mobilizando outros sentidos possíveis em sua produção textual. Como podemos ter uma gradação da autoria entre a mera execução da função-autor até a assunção do sujeito à posição-autor, entendemos, junto a Fernandes (2017), que a autoria deve ser avaliada em questão de “graus”, assim pode-se observar a autoria de um texto se dando de um maior a um menor grau conforme os processos de paráfrase e de polissemia se instauram.

2.4 DISCURSO PEDAGÓGICO POLÊMICO

O discurso pedagógico apresenta três tipologias discursivas – tal como propõe Orlandi (2011) –, sendo elas distintas de acordo com o objeto do discurso e o interlocutor: discurso pedagógico lúdico, discurso pedagógico polêmico e discurso pedagógico autoritário. No discurso pedagógico lúdico, a polissemia é aberta e o exagero é o *non-sense*. No discurso pedagógico autoritário, o referente está oculto pelo dizer e a polissemia é controlada, tentando-se privilegiar determinado discurso para que ele seja único. O sujeito é instrumento de comando e ele ordena qual sentido deve ser mantido. No discurso pedagógico polêmico, os gestos de interpretação são direcionados através da polissemia controlada para que não haja privilégio por um ou outro discurso, buscando-se sempre evitar a injúria: “[...] o discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário, procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na polissemia controlada (o exagero é a injúria)” (Orlandi, 2011, p. 15).

O DP polêmico é um modo de funcionamento do discurso que expõe o sujeito à opacidade do texto, permitindo, assim, que a polissemia se instaure, e efeitos de sentidos diferentes possam ser admitidos como possibilidades de interpretação. Orlandi (2011, p. 33) diz que, da parte do aluno, o DP polêmico é que o permite manifestar a sua discordância com o texto, “não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social”. Esse movimento de dar espaço para que o sujeito se posicione de acordo com a FD à qual ele se filia faz com que haja a tentativa de romper com a tradição de que o sujeito-aluno deve escrever aquilo que ele acredita ser o esperado pelo professor.

Consideramos, então, que o objeto de análise deste trabalho foi desenvolvido em condições de funcionamento do DP de tipo polêmico, visto que a prática realizada buscou proporcionar ao sujeito-aluno um espaço de debate aberto para os mais diversos posicionamentos. Desse modo, o sujeito-aluno pôde se posicionar sobre o tema Direitos Humanos de acordo com aquela FD com que ele mais se identificasse, tornando possível, assim, a polissemia em sala de aula. Cabe-nos, neste trabalho, observar se essas condições de produção favoreceram a produção de autoria nos textos argumentativos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia da AD considera o texto a unidade de análise por percebê-lo como materialidade discursiva, ou seja, a materialização do discurso que é seu objeto-teórico (Orlandi, 2012). A análise do *corpus* da pesquisa se faz de modo alternado entre descrição e interpretação, como propôs Pêcheux (1990), sempre considerando as condições de produção do discurso no seu sentido amplo e restrito (Orlandi, 2012). Portanto, este trabalho propõe a criação de um dispositivo teórico-analítico conforme a especificidade do seu suporte teórico-metodológico. Com isso, como afirmam Fernandes e Vinhas (2019, p. 145), “[é] importante enfatizar o caráter material que constitui a Análise do Discurso, o que, em poucas palavras, significa que todo o processo analítico não parte da teoria, mas sim, da *práxis*. Então, nosso dispositivo teórico-analítico se coloca no avesso do idealismo, encontrando o funcionamento ideológico a partir daquilo que se coloca materialmente”.

Portanto, é a partir dessas condições que determinamos o desenvolvimento teórico-metodológico da análise de textos produzidos em sala de aula a partir de uma prática pedagógica realizada em condições específicas que apresentaremos mais adiante. Esses textos são tomados como objeto de investigação não apenas por partirem de alunos, mas por neles ser possível observar o modo como o discurso é produzido através de operações de construção da argumentação e da autoria.

As condições imediatas de produção dos textos compreenderam atividades de leitura e interpretação de textos sobre os Direitos Humanos, incluindo a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, através do discurso pedagógico polêmico, que possibilitou a produção da polissemia em sala de aula, dando voz a diferentes posições-sujeito sobre o tema, como observado em Fernandes (2022, p. 88): “[...] o discurso pedagógico em seu funcionamento polêmico, de modo geral, afetou positivamente os gestos de autoria dos alunos, sendo que estes puderam produzir sentidos com singularidade, sendo a favor ou mesmo contra os Direitos Humanos, atingindo, assim, o objetivo pedagógico quanto ao desenvolvimento da autoria”.

A condução pedagógica para outras possibilidades de interpretação, que fossem além do senso comum já mencionado, deu-se por conta do trabalho com o arquivo pedagógico tal qual é definido por Indursky (2019) como sendo o arquivo de sala de aula, incluindo o material do professor e as produções dos alunos. Esse arquivo oportuniza ao sujeito-aluno a construção de uma história de leituras, através da qual ele se apropria de enunciados que são utilizados para produzir seus textos. Desse modo, o arquivo pedagógico remete ao interdiscurso e à memória discursiva, e é a partir de sua leitura que o sujeito-aluno pode se identificar com determinado discurso e o reproduzir. O arquivo da presente pesquisa é formado, então, a partir de recortes do arquivo pedagógico e de anotações no diário de aula da estagiária e da orientadora de estágio, ambas autoras deste artigo.

Após a seleção dos textos a serem analisados, definimos os recortes discursivos para as análises, isto é, os fragmentos de linguagem e as situação que representam uma “unidade discursiva” (Orlandi, 1984, p. 14). Como explicam Fernandes e Vinhas (2019, p. 146), “[...] o ‘recorte’ do *corpus* discursivo depende de um jeito de interpretação do analista”. Desse modo, ao interpretarmos previamente a posição-sujeito constituída nos textos que materializam os discursos dos alunos sobre os Direitos Humanos (DH), definimos três recortes discursivos para serem analisados: 1. A autoria a partir do discurso pró-DH; 2. A autoria a partir do discurso anti-DH; e 3. A autoria na contradição dos discursos pró e anti-DH. A partir dessa delimitação, foram observadas, nas sequências discursivas (SDs)², as FDs e as PS em que os sujeitos-enunciadores se inserem para construir argumentativos, atendendo para a produção do efeito de autoria.

Ao avaliarmos os graus de autoria dos textos, buscamos compreender de que forma a polissemia, desenvolvida através de um discurso pedagógico que se pretendia polêmico, pôde contribuir ou não para a tomada da posição-autor.

² Fernandes e Vinhas (2019, p. 146) definem sequências discursivas como o resultado da operação de recorte dos textos em que “[...] são selecionados enunciados ou marcas linguísticas que serão articuladas às teorias da AD [...]” para se efetuar a análise.

4 AS ANÁLISES

Os textos que compõem nosso *corpus* de análise foram produzidos a partir da leitura polissêmica de arquivos pedagógicos, que proporcionaram os mais variados discursos sobre o tema abordado em aula: Direitos Humanos. Apresentamos, portanto, os elementos que constituirão o processo de análise deste trabalho: discursos sobre os Direitos Humanos (por se tratar da temática que norteia os recortes selecionados para análise); discursos dos alunos sobre os Direitos Humanos (por ser o elemento que serviu de base para as análises); e autoria nos textos dos alunos (por se tratar do objeto de investigação deste artigo).

4.1 DISCURSOS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

Os Direitos Humanos representam o reconhecimento de direitos básicos que são inerentes a todos os seres humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada pela Organização das Nações Unidas, em 1948, como uma reação aos efeitos sofridos pelo impacto da Segunda Guerra Mundial, tendo como episódios motivadores o holocausto e o lançamento das bombas atômicas. A possibilidade de garantir direitos a qualquer cidadão passou a ser debatida pela sociedade brasileira durante o período da Ditadura Militar, quando a população tomou ciência dos ataques à humanidade dos presos políticos. Graças à pressão internacional, o regime procedeu a uma abertura política, e a sociedade pôde ter seus direitos garantidos em lei através de uma nova Constituição Federal, chamada de Constituição Cidadã, em 1988.

A universalidade dos direitos humanos continuou a ser debatida durante os anos 1980 e 90, como nos conta Caldeira (1991), sobretudo no que dizia respeito às formas violentas e arbitrárias no combate aos crimes comuns. Passam a circular, na sociedade brasileira, discursos antagônicos sobre os Direitos Humanos, sobre sua importância e eficácia diante das condições a que os presos eram submetidos.

Através dos movimentos populares em 1970 e 1980, as minorias³ legitimaram a noção que possuíam sobre direitos que deveriam ser reivindicados e atendidos, buscando formas de qualificá-los e especificá-los. A busca e legitimação desses direitos sempre se deu através de organização popular, por meio dos movimentos sociais, pois se acreditava que somente a partir da mobilização social seria possível a garantia de direitos aos demais, visto que essa garantia de direitos só se tornou viável graças às diretrizes da Declaração Universal dos Direitos Humanos, consideradas inalienáveis e irredutíveis. Entretanto, como considera Arendt (1991, p. 396), essa relação do homem com os seus direitos torna-se paradoxal, pois tais direitos são inalienáveis e inerentes a todo o ser humano, porém, “[s]e uma comunidade tribal ou grupo “atrasado” não gozava de direitos humanos, é porque obviamente não havia ainda atingido aquele estágio de civilização, o estágio da soberania popular e nacional, sendo oprimida por déspotas estrangeiros ou nativos.

Isso nos leva a refletir sobre as condições de humanidade que são negadas a determinados grupos sociais por se acreditar que estes sejam menos merecedores de direitos. Os DH surgem como uma forma de garantir a vida e a integridade física dos seres humanos, porque, se a pessoa não tem direito a ser tratada como cidadã, que seja, ao menos, tratada como humana.

O efeito de sentido de rejeição aos DH foi produzido, no contexto social das grandes capitais, a partir da discordância com os movimentos humanitários sobre as condições dos prisioneiros brasileiros, já que, conforme Caldeira (1991), era mais difícil convencer a população de que aqueles que estavam cumprindo pena por crimes que realmente cometeram mereciam um melhor tratamento. No contexto sócio-histórico brasileiro, percebemos que grande parte da população carcerária é composta de negros e sujeitos marginalizados que são vítimas dos mais variados preconceitos e discriminações. De acordo com dados da Fiocruz, no ano de 2019, os negros representavam 66,7% da população carcerária no Brasil, e a pesquisa ainda mostra que, para cada não-negro preso, há dois negros privados de liberdade. Esse número se torna ainda maior quando brancos entram na contagem, já que não chega a um branco para cada negro. Logo, a luta por DH está diretamente relacionada à luta de classes em sua intersecção racial, e tais minorias são associadas a todos os estereótipos concebidos pela população aos criminosos, como o perfil ou a tal “aparência” ou “cara” de criminoso.

³ O termo ‘minorias’ não se refere à quantidade, já que, algumas vezes, elas representam uma maior parcela da população, mas sim, a indivíduos excluídos por fazerem parte de grupos considerados marginalizados pela sociedade, devido a questões relativas a classe social, origem étnica, gênero, orientação social, entre outras.

Segundo Caldeira (1991), uma vez que essa luta por DH é associada ao privilégio de bandidos, produz os sentidos de “protetor de bandidos”, “defensor de direitos dos manos” e demais termos usados pejorativamente para definir a pessoa que ouse defender o direito de todos. No decorrer das eleições de 2018, esse debate foi recorrente no cenário nacional, sobretudo a partir de políticos reacionários que defendiam o armamento da população e o combate à criminalidade. Nesse discurso político, surge com frequência o termo “cidadão de bem”, indicando o cidadão que teria seus bens e, por vezes, sua integridade física atacados por “bandidos”. O “cidadão de bem”, geralmente, com uma condição social privilegiada, é considerado vítima por ter sua liberdade comprometida, já que tem que se proteger dos assaltos gradeando suas residências etc., enquanto os sujeitos taxados de “bandidos”, conjuntamente com outros termos mais pejorativos, como “vagabundos”, teriam seus direitos defendidos pelo “pessoal dos direitos humanos”.

O discurso em defesa dos direitos humanos é por essa Formação Discursiva vista sob o efeito de injustiça social por considerar que o “cidadão de bem” estava em desvantagem com relação aos criminosos que atacavam sua liberdade. Dentro dessa FD, passa-se a produzir até mesmo um discurso de ódio sobre esses sujeitos, o que faz com que o enunciado “bandido bom é bandido morto” seja repetido de forma mnemônica, reafirmando como os criminosos devem ser tratados: com a morte. Por isso a defesa do armamento da população, para que se defenda matando os bandidos. Essa FD anti-DH põe o discurso político progressista ao lado dos bandidos e contra o cidadão de bem, indicando que qualquer um que defenda que todos devam ter um julgamento justo e condições dignas de cumprimento de suas penas sejam considerados “inimigos da pátria”. É nesse contexto, mais especificamente após a vitória do candidato que adotou esse discurso de ódio como estratégia de campanha, que nossa prática de estágio se desenvolveu, tratando de Direitos Humanos em uma turma em que esse discurso estava muito presente.

4.2 DISCURSOS DOS ALUNOS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

Através das observações e dos diálogos realizados em sala de aula, percebemos que uma parte dos alunos desconsiderava a condição de humano para determinados membros da sociedade, e que, dependendo da constituição subjetiva daquele sujeito, ele seria merecedor ou não das condições em que vivesse. Essa distinção do “humano” ou “não-humano” tem efeito de origem no contexto da Ditadura Militar, em que se produzia uma sensação de segurança por retirar de circulação o que chamavam de “vagabundos e bandidos”.

Percebemos que muitos dos enunciados proferidos pelos alunos provinham de um discurso reacionário, muitas vezes defendido pela família, e materializado por meio de redes sociais através de *memes*, *twittes*, ou mesmo informações falsas, como as *Fake News*. Entendemos que a identificação com uma Formação Discursiva anti-Direitos Humanos (FD anti-DH) é favorecida pelo contexto imediato da prática do estágio, quando discursos de ódio recebem legitimação com a eleição de um candidato declaradamente anti-DH e defensor da ditadura.

Na observação das aulas, vimos que os alunos usaram o argumento em defesa da liberdade de expressão, seja ela qual for, para manifestar a inconformidade com o critério da redação do ENEM de receber pontuação zero caso desrespeitasse os Direitos Humanos. Em diversos momentos, os alunos se manifestaram incomodados com a interferência midiática sobre os Direitos Humanos, pois “como as pessoas, ou uma emissora de televisão podem manipular a gente a lutar por uma crença que não acreditamos?”, reproduzindo um discurso que ataca as personalidades públicas e emissoras que se posicionam de maneira contrária ao discurso de ódio aos “bandidos”. Ainda com relação ao que definiram como “interferência de terceiros”, alguns enunciados davam à família um poder soberano sobre o indivíduo, como demonstra a fala de um dos alunos: “quem deve nos ensinar o que é certo ou errado, e no que acreditar, são nossos pais, a educação vem de casa, e a escola não pode mudar, interferir nisso”. Esse argumento reflete um discurso do sujeito como propriedade privada da família, esta vista sob o imaginário cristão como “sagrada”.

A FD anti-DH mostrou ser a predominante nesta turma mesmo após o início da prática de leitura polêmica, uma vez que os enunciados mais proferidos eram os de que “os direitos humanos são bonitos só na teoria”, “Direitos Humanos são contraditórios, porque eles não beneficiam a população, apenas os bandidos”. A lógica que sustenta tais argumentos parte da formação ideológica reacionária que não legitima os DH por abranger a parcela da sociedade que é estigmatizada como “não-humana”. Assim, propaga-se um discurso fascista de que, de acordo com os imaginários por ele produzidos, existem seres superiores, os merecedores de

direitos, e os seres inferiores, que mereceriam morrer, traduzindo nos termos abordados: há a diferença entre cidadão de bem *versus* bandido.

4.3 AUTORIA NOS TEXTOS DOS ALUNOS

Como objeto de análise deste trabalho, foram selecionados três textos em antagonismo ideológico e que suspeitávamos apresentar diferentes graus de autoria. Esses textos foram analisados por meio de recortes a fim de se observar o movimento dos sentidos na construção da argumentação. Considerando as condições de produção, buscamos compreender o funcionamento da polissemia, desenvolvida nas atividades de leitura pelo DP polêmico, no processo de autoria desse sujeito e pontuar se houve ou não a tomada da posição sujeito-autor. De acordo com Orlandi (2007), o gesto de autoria é a tentativa de mobilizar novos sentidos, para isso, através do DP polêmico, foram proporcionados diálogos que mobilizassem a memória discursiva e as diferentes vozes sociais a fim de que os alunos pudessem se identificar com uma formação discursiva para tomarem posição frente ao tema Direitos Humanos.

Alguns alunos até concordavam que presos não deveriam viver de forma desumana, outros consideravam que eles deveriam “apodrecer na cadeia e que não deveriam viver às custas do governo, utilizando o dinheiro do cidadão de bem”, justificando que as condições insalubres ou inapropriadas para acomodar um ser humano eram consideradas uma punição merecida devido aos crimes cometidos. Assim, o tratamento desumano ao sujeito-presidiário é visto como uma justa lição para que este não volte a cometer crimes.

Observamos, também, a referência a discursos políticos mais exaltados, cujos enunciados proferidos por certos candidatos com os quais esses alunos se identificavam diziam que “era preciso matar todos os bandidos, que só os exterminando é que se poderia viver em paz”. Por outro lado, alguns defendiam o dever do Estado de dar a oportunidade de os criminosos se regenerarem. O *corpus* de análise deste trabalho se compôs por esse antagonismo ideológico, sendo que, para este artigo, selecionamos três textos escritos pelos alunos em sala de aula sobre o tema: “Direitos Humanos para que e para quem?”. Definimos o primeiro recorte de análise com um texto que materializa o discurso pró-DH, outro recorte com um texto anti-DH, e um terceiro recorte em que o texto escolhido produz um efeito de sentido contraditório sobre o assunto, e suas respectivas reescritas. Buscamos, em cada recorte, compreender o funcionamento da autoria ao identificar a FD em que o sujeito-autor se insere para construir sua argumentação, observando o não-dito e os efeitos de sentido que sua posição ideológica produz.

4.3.1 A autoria a partir do discurso pró-Direitos Humanos

Já no título do texto produzido por A1, *Direitos humanos não são para proteger o errado!*, percebemos a tentativa de defender os Direitos Humanos alegando que sua função não é de proteger quem comete infrações. O implícito “Os DH protegem o errado” faz ressoar o discurso de que os DH protegem os bandidos, e é para esse leitor imaginário que o sujeito-autor escreve, com o objetivo de “convencê-lo” do contrário. A defesa dos DH começa a ser construída no texto argumentativo-dissertativo da seguinte forma:

SD 1: *Hoje em dia as pessoas acham que os direitos humanos servem para “defender vagabundo”, pois eu digo que não é bem assim. A maldade das pessoas diz para elas que por mais que um ladrão esteja já na cadeia pagando pelo que fez, ele tem que ficar lá atirado, em condições precárias, como um animal abandonado.*

Um dos gestos interpretativos possíveis para essa sequência discursiva (SD) é de que os Direitos Humanos devem garantir a qualquer pessoa condições dignas de vida, e que as pessoas querem vingança vendo os criminosos sofrerem. De acordo com as anotações realizadas no diário de aula, alguns alunos produziram enunciados afirmando que bandidos deveriam ser privados de todo e qualquer direito, assim o aluno traz esse discurso como pré-construído em seu texto para desconstruí-lo defendendo uma “real” função dos Direitos Humanos. Observamos o termo que o sujeito-autor retoma desse discurso de ódio ao qual busca contrapor-se: “vagabundos”. E o cita entre aspas, mostrando que esse dizer vem de outro lugar, que não é enunciado por ele.

Quando A1 formula o enunciado “pois eu digo que não é bem assim”, ele chama para si um compromisso de defender tais direitos através do seu texto e, quando se refere ao comportamento dos demais com relação a quem está cumprindo pena, comenta sobre a

condição de não-humanidade a que essas pessoas são submetidas: “lá atirado, em condições precárias, como um animal abandonado”. O efeito de sentido é de compaixão com os presos que não têm sua dignidade reconhecida.

Na última SD que destacamos desse texto, A1 expõe seu sentimento com relação à falta de segurança nos presídios, mas, ainda assim, defende que os presos devem viver com, ao menos, o mínimo de condições adequadas. Vejamos:

SD 2: *Eu sou a favor de aumentar a segurança nos presídios para evitar a entrada de materiais ou drogas, pois há apenados que mesmo lá dentro continuam “mandando” aqui fora. Isso já seria um bom passo para que os presos pagassem pelo que fizeram, porém, os deixar em condições precárias é desumano, porque independente de qualquer coisa ninguém merece ser tratado como “qualquer coisa”. Pagar pelo que se fez de errado é diferente de ser torturado.*

Pode-se observar que A1 considera desumana a condição dos presidiários a quem trata por “apenados”, termo que produz sentido diferente de “vagabundos”, como já discutimos. Um dos gestos interpretativos possíveis a essa SD é de que, embora reconheça que alguns presos continuam praticando crimes dentro da prisão, A1 se coloca em uma PS favorável à intervenção dos Direitos Humanos nas condições dos presos comuns dentro dos presídios, tendo em vista que “pagar pelo que se fez de errado é diferente de ser torturado”, o que ressoa o não-dito de que “um crime não justifica o outro”.

Com relação à autoria, notamos que o texto apresenta um grau elevado de gesto de autoria, tendo em vista que o sujeito-autor se coloca na posição-autor quando retoma do interdiscurso discursos opostos ao seu para construir seus argumentos contrários e desconstruí-los ao produzir sentidos que deslocam os dizeres daquela FD que é contestada por ele. A argumentação é, portanto, construída a partir da contraposição de discursos, um se sobrepondo ao outro para refutá-lo.

4.3.2 A autoria a partir do discurso anti-Direitos Humanos

Iniciemos a análise do recorte pelo título “Direitos humanos para quem?”. A2 questiona para quem seriam destinados os Direitos Humanos, sugerindo a produção de sentidos de contestação da utilidade dos DH, como materializa o discurso anti-DH. Na SD 1:

SD 1: *No nosso país, a maioria das pessoas que defendem os direitos humanos só pensam no direito dos presidiários, bandidos, traficantes, entre outros. Se alguém tira a vida de outros em um roubo ou algo assim ninguém se manifesta, mas se querem matar quem tirou a vida de muitos, fazem um grande escândalo.*

Observamos que A2 argumenta contra os Direitos Humanos (DH) a partir do discurso sobre certa “injustiça” produzida por quem os defende, dizendo que se protegeria a vida de criminosos ao invés da vida das vítimas. Em “direito dos presidiários, bandidos e traficantes” retoma do interdiscurso os enunciados de que DH seriam “direitos dos manos”. Pode-se identificar, também, através do não-dito, que o sujeito a quem o enunciado se refere não é qualquer bandido, pois ali não estão incluídos políticos presos por corrupção, mas aquele sujeito a quem se pode associar o estereótipo de bandido conforme o imaginário social de um sujeito-bandido.

Em “Se alguém tira a vida de outros em um roubo ou algo assim ninguém se manifesta, mas se querem matar quem tirou a vida de muitos, fazem um grande escândalo”, materializa o discurso sobre os privilégios dos bandidos, como expôs Caldeira (1991), em que os DH beneficiariam somente os “bandidos”, não servindo aos cidadãos de bem. Porém, pode-se observar que, implícito a tal enunciado, existe o desejo de justiça pelas próprias mãos quando A2 diz “mas se querem matar quem tirou a vida de muitos”, que faz ressoar como um não-dito o direito que se crê de tirar vidas em defesa de seus bens ou de sua família (argumento geralmente utilizado no discurso pró-armamento). A reação das “pessoas que defendem os direitos humanos” com a morte de um bandido descrita como um “grande escândalo” revela uma desproporção entre a comoção pela morte da vítima de um crime e a comoção pelo criminoso, colocando os defensores dos DH do lado de bandidos e contra os cidadãos de bem, como se estes fossem seus inimigos. Na SD a seguir, A2 finaliza sua escrita justificando sua identificação com o discurso anti-DH.

SD 2: *Deveríamos aplicar as leis para todos, não só para as “vítimas da sociedade”. Os direitos humanos devem ser seguidos, mas não ao pé da letra, algumas coisas são exageradas e servem apenas para proteger criminosos.*

De acordo com Caldeira (1991), por haver uma mobilização pelo atendimento dos direitos das minorias (justamente por estes já serem vulneráveis socialmente), há uma sensação de que as leis não são aplicadas a todos. A2 reproduz o efeito de senso comum quando diz que “deveríamos aplicar as leis para todos, não só para as ‘vítimas da sociedade’”. Esse termo entre aspas retoma o discurso a que o sujeito-autor se opõe, de que há sujeitos vitimados pelas próprias condições de vida no sistema capitalista. Vítimas entre aspas ainda produz um efeito de ironia ao fazer ressoar o discurso sobre vitimismo, geralmente imputado à minoria quando esta reivindica seus direitos.

Ainda é produzido o efeito de sentido da FD anti-DH de que Direitos Humanos seriam leis aplicadas para “tirar bandidos da cadeia”, e relativiza a força dessa “lei” ao afirmar que “os direitos humanos devem ser seguidos, mas não ao pé da letra”. A oposição trazida pelo conector “mas” mostra, através do não-dito, o discurso de que, dependendo de que humano se trata ou do que ele fez, pode-se punir de forma mais severa, inclusive utilizando de tortura, discurso este que justifica a prática genocida de jovens negros pela polícia.

É evidente que a PS de A2 se filia a uma FD anti-DH e se mantém coerente a ela todo o decorrer do texto. Entretanto, observamos que não houve o desenvolvimento de uma argumentação consistente que sustentasse essa posição ideológica além dos argumentos já trazidos em aula pelo senso comum. Assim, há o efeito de autoria e a tomada de posição-autor, porém em um grau intermediário, que mantém o dizer dentro de uma mesma cadeia de repetição, não permitindo que outras relações de sentido fossem estabelecidas, ainda que mantivessem os sentidos na FD anti-DH.

4.3.3 A autoria na contradição dos discursos pró e anti-DH

Esse último recorte se faz relevante para discutirmos o papel da polissemia e do discurso pedagógico no desenvolvimento da autoria pelo sujeito-aluno. No texto de A3, observamos uma oscilação entre discursos pró e anti-DH, dificultando a consistência da argumentação. Vejamos a primeira SD:

SD 1: *Os direitos humanos são um conjunto de leis que servem a todo cidadão de bem, apesar de às vezes não parecer. Muitos de nós temos em nosso pensamento que o mesmo serve apenas para bandidos, assassinos, etc., e, talvez, tenham razão, pois é exatamente o que vemos e o que nos é comprovado por aí.*

Já no primeiro parágrafo do texto, A3 traz a expressão “cidadão de bem”, que fora bastante utilizada pela maioria da turma durante a discussão em aulas. A expressão surge sem aspas como sendo própria do discurso do autor do texto, faz parte então de sua constituição ideológica o discurso sobre o “ataque” à liberdade do cidadão considerado de “bem”, que tem cerceado seu direito de justiça pelas próprias mãos, entre outros direitos, como é “visto e comprovado por aí”. Há uma relativização no discurso pró-DH porque, ainda que afirme ser o cidadão de bem amparado pelos Direitos Humanos, o conector “apesar de” introduzir uma oposição de que não parece se efetivar esse amparo. Porém, o argumento utilizado para explicar que não passaria de uma impressão que os direitos humanos não serviriam ao cidadão de bem produzem o efeito de comprovação de que não servem mesmo: “Muitos de nós temos em nosso pensamento que o mesmo serve apenas para bandidos, assassinos, etc., e, talvez, tenham razão, pois é exatamente o que vemos e o que nos é comprovado por aí”. O sujeito-autor marca sua inclusão no grupo que contesta a utilidade dos DH em “muitos de nós” e “nosso pensamento”, e reafirma essa posição dizendo “talvez, tenham razão”, justificando a razão dada com o que é “comprovado por aí”, revelando que o discurso é produzido dentro de uma FD anti-DH. Esses gestos de interpretação podem ser percebidos nas tentativas de justificar a posição-sujeito assumida, como vemos em:

SD 2: *Uma coisa que eu acho errado é quem defende assassino, estuprador e pessoas desse tipo, e os direitos humanos estão aí, para defender esse tipo de gente. Por que ter compaixão com essa gente que comete sempre o mesmo erro? Em uma situação dessa (e em algumas outras) até devemos dar UMA chance. Mas se a pessoa repete o erro, ela deve ser*

considerada psicopata ou algo do tipo.

Notamos que o sujeito-aluno se marca novamente no texto em: “eu acho errado quem defende assassino”, retomando o discurso de que há defensores de bandidos que os livram de suas penas, sendo este um problema difícil de ser solucionado, já que “as leis servem para punir criminosos, mas estes são soltos pelos Direitos Humanos”, como pode-se observar na SD abaixo:

SD 2: *Uma solução para o problema? Difícil dizer, pois as leis estão aí para punir quem comete crimes, isso quando os direitos humanos não se intrometem e fazem sua defesa e provam a inocência de alguém que não é tão inocente assim. Mas é sempre bom ir atrás de toda e qualquer informação contra ou a favor de alguém em processos de julgamento.*

O sujeito-aluno baseia-se na noção de senso comum de que Direitos Humanos é uma instituição que “tira bandidos da cadeia”, independentemente da sua inocência, como se vê no comentário “alguém que não é tão inocente assim”, isto é, relativiza-se a comprovação da inocência: pode ser que tenha uma parcela de culpa mesmo que não seja possível comprovar. É interessante notar que sua escrita mobiliza uma memória discursiva que circula na sociedade, evidenciando a FD anti-DH ao mesmo tempo em que diz que “provam a inocência” e que “sempre é bom” ouvir os dois lados, contra ou favor, nos processos de julgamento.

O posicionamento de A3 torna-se controverso no processo de escrita, devido à tentativa de adequação ao que acreditava ser adequado ao discurso pedagógico: dizer que os DH servem para todos os cidadãos, incluindo o cidadão de bem; que todos, mesmo sendo criminosos, têm direito a um julgamento justo. Esses sentidos mais alinhados a uma FD pró-DH confrontam-se com uma PS vinculada à FD anti-DH que parece ser a predominante no texto, apesar de não a explicitar. Dessa forma, o efeito de unidade fica comprometido pela inconsistência na defesa de seus argumentos, mostrando que a autoria se dá em um grau inferior aos anteriores por não sustentar uma posição predominante, prejudicando, assim o efeito de singularidade e a consistência da argumentação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber que a polissemia desenvolvida através do DP polêmico promoveu a reflexão sobre os Direitos Humanos, em que o sujeito-aluno pôde manifestar livremente a posição-sujeito em que se filia, por isso temos a produção de textos tanto a favor quanto contrários aos DH. O debate sobre a temática abriu várias possibilidades de interpretação, no entanto, com o direcionamento dado pelo arquivo pedagógico, textos que indicavam a importância dos DH, alguns alunos começaram a compreender o significado de direitos sociais e que essa garantia de direitos é para todos da mesma forma, e não apenas para criminosos.

Através do DP polêmico em sala de aula, buscamos movimentar os sentidos e fazer com que os alunos tomassem posição, primeiramente, a partir do que “sabiam previamente”, e depois com uma atualização de suas histórias de leitura sobre o tema. Assim, na escrita, puderam produzir gestos de autoria em diferentes graus, desde a reprodução de frases prontas do discurso reacionário à construção de novos dizeres que apontam para a reflexão sobre o tema e a produção do efeito de originalidade e singularidade. Durante o processo de autoria, espera-se que o sujeito-aluno reflita e ocupe uma posição de sujeito crítico, produzindo um efeito de originalidade mesmo àquilo que é repetido do senso comum. Porém, como vimos no terceiro texto, a reprodução do DP produz um hiato entre o sujeito-aluno e seu próprio texto, que, na tentativa de reproduzir o discurso que imagina ser o do sujeito-professor, falhou na articulação dos argumentos, deixando frágil a consistência do texto dissertativo-argumentativo. Sendo assim, mesmo que não seja a intenção do sujeito-professor produzir um discurso pedagógico autoritário, que dite os direcionamentos que as interpretações podem tomar, o sujeito-aluno, pela historicidade da produção discursiva escolar, entende que “deva repetir” dizeres do discurso pedagógico mesmo que este não se imponha, pois, somente assim, sua tarefa será bem avaliada.

Mesmo com essa reprodução do DP no texto de A3, percebemos que seu funcionamento polêmico facilitou o desenvolvimento da polissemia e da autoria em aula, visto que cada texto alcançou um grau de autoria conforme a tomada de PS e os argumentos levantados. Acreditamos, por fim, que a polissemia contribuiu para a formação do sujeito-autor que se colocou em determinada posição-sujeito conforme a FD à qual se filia.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. *As origens do totalitarismo*. Anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.
- CALDEIRA, T. P. do R. Direitos Humanos ou “Privilégios dos Bandidos”? *Novos estudos Cebrap*, n. 30, v.1, p. 162 -174, jul. 1991. Disponível em <https://novosestudios.com.br/produto/edicao-30/#58dbd825f3874>. Acesso em: 18 maio 2020.
- FERNANDES, C. O livro didático na constituição da autoria. In: CORACINI, M. J.; CAVALLARI, J. S. (org.). *(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso identidade, ensino*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 203-226.
- FERNANDES, C. *O visível e o invisível da imagem*. Mercado de Letras: São Paulo, 2017.
- FERNANDES, C.; VINHAS, L. I. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da análise do discurso. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 133-151, jan./abr. 2019. Disponível em https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6985. Acesso em: 20 março 2020.
- FERNANDES, C. Do funcionamento do discurso pedagógico polêmico perante o discurso anti-direitos humanos. In: DALTOÉ, A. da S.; FLORES, G. B.; SILVEIRA, J. da (org.). *Marcas da Memória: o que resta da ditadura na educação brasileira?* Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 77-92.
- INDURSKY, F. As determinações da prática discursiva da escrita. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 12, n. 1, p. 30-47, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/5954>. Acesso em: 20 de maio de 2018.
- INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da Análise do Discurso. In: NASCIMENTO, L. (org.). *Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino*. São Paulo: Mercado de Letras, 2019. p. 97-120.
- MARINHEIRO, T. S.; BORGES, F. C. V. Paráfrase e Polissemia: Produções Textuais Escritas na Escola. *Nucleus*, v. 8, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <https://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/549>. Acesso em: 15 janeiro 2020.
- ORLANDI, E. P. “Segmentar ou recortar?”. *Série Estudos*. Linguística: questões e controvérsias, n. 10. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.
- ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos*. 6. ed. São Paulo: Editora Pontes, 2005.
- ORLANDI, E. P. *As Formas do Silêncio*. 6. ed. São Paulo: Editora Unicamp, 2007.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. São Paulo: Editora Pontes, 2012.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. 6. ed. São Paulo: Editora Pontes, 2011.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. Por uma análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p.163-187.

PÊCHEUX, M. *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

VARGAS, Tatiane. Dia da Consciência Negra: Por que os negros são maioria no sistema prisional? *Informe Escola Nacional Pública Sergio Arouca*, Rio de Janeiro, 19 nov. 2020. Disponível em: <https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/50418#>. Acesso em: 10 out. 2021.



Recebido em 24/09/2022. Aceito em 14/12/2022.