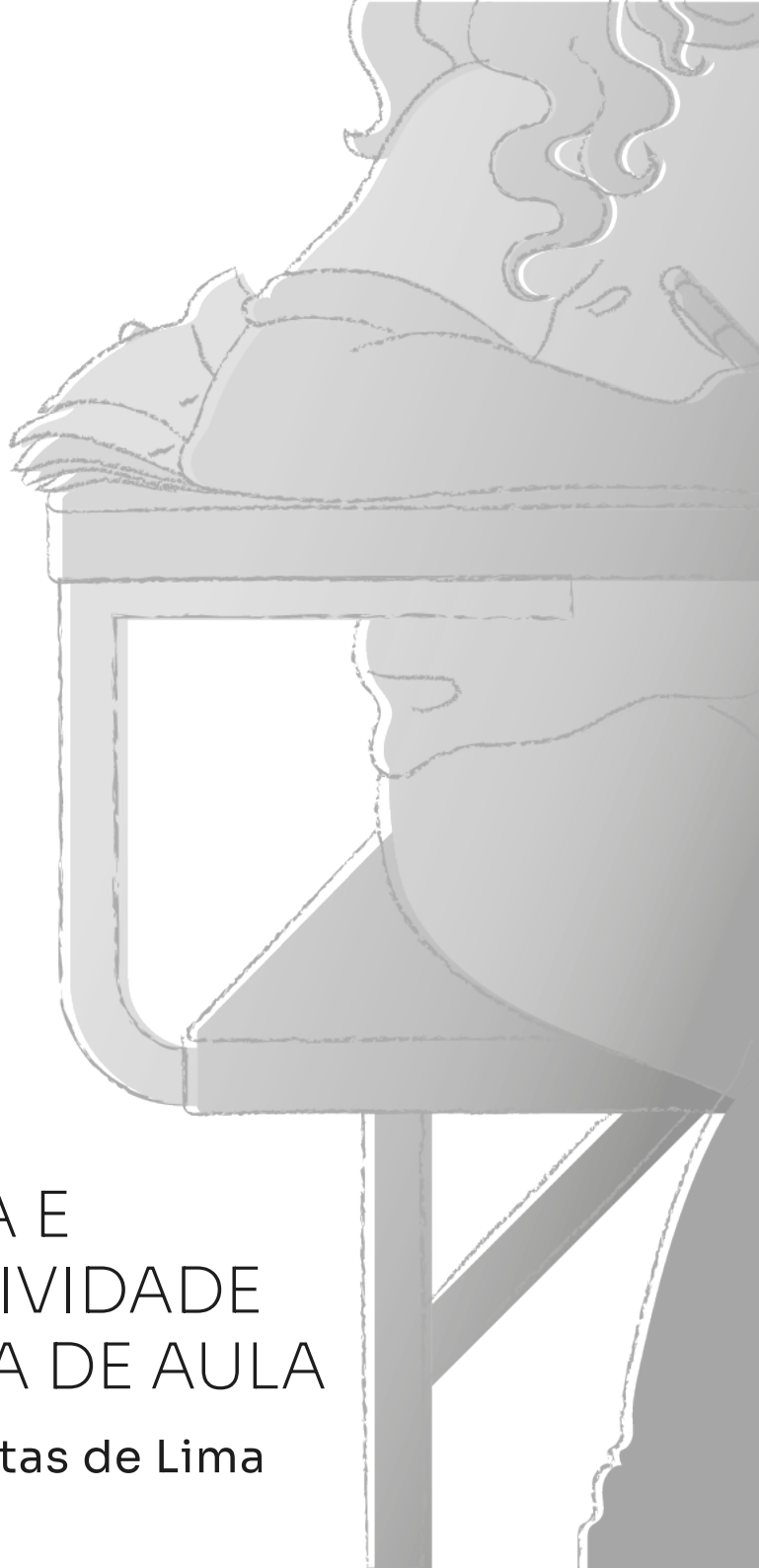


ESCRITA E
SUBJETIVIDADE
NA SALA DE AULA

Ailton Dantas de Lima

 editoraifrn

Natal, 2023



ESCRITA E
SUBJETIVIDADE
NA SALA DE AULA

Ailton Dantas de Lima

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Camilo Santana

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Getúlio Ferreira Marques



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Reitor

José Arnóbio de Araújo Filho

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

Avelino Aldo de Lima Neto

Coordenador da Editora IFRN

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Conselho Editorial

Adriano Martinez Basso
Alexandre da Costa Pereira
Amilde Martins da Fonseca
Ana Judite de Oliveira Medeiros
Ana Lúcia Sarmento Henrique
Anna Cecília Chaves Gomes
Avelino Aldo de Lima Neto
Cinthia Beatrice da Silva Telles
Cláudia Battestin
Diogo Pereira Bezerra
Emanuel Neto Alves de Oliveira
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Genildo Fonseca Pereira
José Everaldo Pereira
Julie Thomas

Leonardo Alcântara Alves
Luciana Maria de Araújo Rabelo
Paulo Augusto de Lima Filho
Marcus Vinícius de Faria Oliveira
Marcus Vinícius Duarte Sampaio
Maria Jalila Vieira de Figueirêdo Leite
Maria Kassimati Milanez
Maurício Sandro de Lima Mota
Miler Franco D Anjour
Paula Nunes Chaves
Raúl Humberto Velis Chávez
Renato Samuel Barbosa de Araujo
Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Samuel de Carvalho Lima
Sílvia Regina Pereira de Mendonça

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Maria Eduarda Oliveira Amorim

Prefixo editorial: Editora IFRN

Linha Editorial: Acadêmica

Disponível para *download* em:

<http://memoria.ifrn.edu.br>

Revisão Linguística

Ana Cristina Pinto Bezerra



editoraifrn

Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, Natal-RN.

CEP: 59015-300. Telefone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br

ESCRITA E
SUBJETIVIDADE
NA SALA DE AULA

Ailton Dantas de Lima



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

L732e Lima, Ailton Dantas de.
Escrita e subjetividade na sala de aula [livro eletrônico] / Ailton Dantas de Lima. – Natal : IFRN, 2023.
133 p. ; PDF

Bibliografia.
ISBN: 978-85-8333-295-4

1. Linguagem. 2. Linguística do texto. 3. Análise do discurso.
I. Título. II. Ailton Dantas de Lima.

IFRN/SIBi

CDU 81'42

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

SUMÁRIO

1 SITUANDO A BUSCA PELA SUBJETIVIDADE.....	7
2 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM.....	22
3 ESCRITA, SALA DE AULA E SUBJETIVIDADE.....	59
4 SUBJETIVIDADE? PRESENTE!.....	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
6 REFERÊNCIAS.....	127



1

SITUANDO A BUSCA PELA SUBJETIVIDADE

Um corredor cheio de portas que olham para um pátio. Sons de vozes humanas em profusão. As portas indicam, cada uma, uma sala. Dentro delas, pessoas conversam. Há momentos em que se ouve a voz apenas de uma delas, mas, de repente, podem-se ouvir duas três, quatro... ao mesmo tempo. Há momentos, também, em que tudo silencia. É estranho. As pessoas agora param de conversar e olham apenas para uma folha de papel em cima de uma carteira, empunhando um lápis, na tentativa de escrever algo. Mas, espere, uma dessas pessoas não está tentando escrever. Ela apenas observa, mas há pouco tempo também falava bastante.

Que lugar é esse? Chamam-no escola e, no momento dessa observação, as pessoas participavam de um evento denominado aula. Aquela, especificamente, era para exercitar a capacidade de expressão, por isso falavam tanto. E as pessoas que estavam ali? Que se sabe sobre elas? Pouca coisa fora dos muros do prédio. Lá dentro, tudo. Sabe-se que um dos participantes do evento, aquele que fala a maior parte do tempo e controla a participação de todos os outros, tem sua participação remunerada e representa o conjunto de orientações e princípios de uma área do saber, em acordo com as orientações da instituição onde trabalha. Naquele espaço, ele recebe o nome de professor. Os demais foram colocados ali para entrarem em contato com tais orientações e princípios na tentativa de incorporá-los. São denominados, naquele momento, de alunos.

Na vida do professor, desde a sua formação nos bancos universitários dos cursos de licenciatura, a imagem da sala de aula é associada sempre a um espaço que tende à homogeneidade. É assim que os ocupantes desses espaços tendem a

concebê-lo. Os professores esperam que os alunos ajam como tais: demonstrem interesse pelo saber que emana da escola; sintam-se cognitivamente em desvantagem; construam suas falas embasadas pelas informações obtidas nas aulas. Os alunos, por sua vez, têm como expectativa um professor cujas atitudes reflitam os valores mais altos propagados pela sociedade da qual fazem parte. Essas expectativas de ambas as partes, às vezes, não se circunscrevem ao espaço físico da escola. Muitas vezes, deseja-se que tanto o docente quanto os seus discípulos mantenham tais perfis, seja qual for o espaço que ocupem. A observação atenta das ocorrências de uma sala de aula poderá revelar que tais expectativas em parte se constroem, em parte se quebram. Percebe-se ser aquele espaço, tal como a sociedade em que vivemos, impregnado de marcas dos seus sujeitos, entendidos aqui no sentido bakhtiniano, como sendo constitutivamente heterogêneo e caracterizado por uma eterna incompletude, uma vez que é construído nas relações sociais. Essas marcas, na sua totalidade, não surgiram ali e carregam em si toda uma história. Esvaem-se, assim, quaisquer laivos de homogeneidade que se pudesse imaginar imperar naquele ambiente. Por mais definidos socialmente que sejam os papéis de alunos e professores, não se deve perder de vista que eles são pessoas inseridas num universo paralelo ao da sala de aula.

Por ser um espaço institucional de transmissão de saberes, a sala de aula vem sendo objeto de muitas pesquisas acadêmicas, principalmente daquelas cujo foco é a linguagem. Há uma quantidade considerável de investigações que ora são centradas nas atividades de alunos e professores, ora

nos produtos resultantes dessas atividades. Nesse sentido, não se pode afirmar que o trabalho com a escrita foi simplesmente “jogado” na sala de aula, sem que houvesse reflexões científicas acerca da questão. Dentre algumas dessas reflexões, pode-se citar Pécora (1992) em seu estudo que tem como base produções escritas de vestibulandos e de estudantes universitários. Nesse trabalho, o autor mostra as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao necessitarem da linguagem para o uso particular, ao mesmo tempo que propõe uma análise das condições de produção desses textos no sentido de detectar as causas das barreiras postas entre os alunos e o ato da escrita. Vigner (1997), em seu artigo sobre técnicas de argumentação escrita, ressalta ser essa argumentação de fato competente quando o produtor é capaz de organizar seus argumentos em função da posição dos interlocutores. Geraldi (1995), num capítulo dedicado às alternativas de trabalho com a escrita, aponta como horizonte, diante do trabalho com a produção textual, a prática de atividades que permitam ao aluno inserir-se na atividade de linguagem. Para isso, o autor faz a distinção entre atividades de produção de textos e atividades de redação. Segundo ele, nesta produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola. Outro trabalho com enfoque nas atividades de produção textual escrita encontra-se em Garcez (1998). Nessa pesquisa, a autora volta-se para as interferências do outro (leitor) e suas contribuições durante o processo de reescritura de um texto na escola. Todas essas pesquisas demonstram, de certa forma, mudanças na perspectiva do olhar sobre o ensino da escrita, uma vez que, na amostra aqui listada, vai-se da preocupação com



o produto, em Pécora (1992), até uma investigação que considera o processo, como em Garcez, cuja investigação sobre os comentários do outro considera as interferências destes no processo de reescrita.

A atividade que será o foco da análise aqui apresentada é uma aula de produção textual em língua portuguesa. Não se pode deixar de reconhecer as contribuições trazidas por essas reflexões no que se refere ao trabalho com o texto escrito na sala de aula. No entanto percebe-se que algumas delas focalizam apenas o produto escrito, resultante dessa atividade, não analisando os sujeitos nela envolvidos, a saber, alunos e professor, e outras, embora considerem a participação do sujeito, não levam em conta a questão da subjetividade, inerente a essa participação.

Dessa forma, vislumbra-se a necessidade de pesquisas que procurem articular elementos dentro de uma perspectiva que leve em consideração os sujeitos que se fazem representar através dos seus dizeres. Além disso, essas pesquisas devem perceber a sala de aula como um espaço onde esses sujeitos, perpassados pelas relações sociais, ocupam posições institucionais e que, sob essas condições, passam a construir discursos. Utilizar-se-á o termo “discurso”, conforme Maingueneau (2001), como sendo uma forma de ação do falante, sempre orientada, surgida numa situação de interação e, por isso, sempre contextualizada. O discurso é assumido por um sujeito que, para construí-lo, sempre se vale de outros discursos. Ao se contemplar essa dimensão de análise, ter-se-á uma visão mais ampla das atividades desenvolvidas nesse espaço, especificamente daquelas que se utilizam da expressão verbal. Não se quer dizer com isso que tal

dimensão se apresente superior àquelas já desenvolvidas em trabalhos anteriores. No entanto há de se observar que, considerando-se o papel social da linguagem, não se deve descartar, nas reflexões sobre as suas formas de manifestação, os seres sociais que a produzem.

Mesmo com as atividades de produção textual escrita cada vez mais ocupando espaço nas aulas de Língua Portuguesa, observa-se que, além das queixas de professores sobre a falta de domínio, pelos alunos, da norma padrão do idioma, há outras que também continuam presentes, entra ano letivo, sai ano letivo: “Ele copiou as palavras do outro texto”, “Escreveu muito, mas nada disse”. Há uma probabilidade de que grande parte das pessoas, mesmo aquelas que não lidem com textos de alunos, compartilhe dessa visão em relação a eles. O que, de certa forma, não é tão surpreendente, considerando-se que as formas de conduzir as atividades de produção textual, quando elas existiam, durante um longo período da tradição escolar, não levavam os alunos a se sentirem, pelo menos um pouco, sujeitos do seu dizer.

Entre opiniões leigas e de profissionais do ensino acerca dessa problemática, encontra-se o depoimento de uma pesquisadora, citada numa reportagem publicada pela revista *Época* (1999, p. 78), a respeito do desempenho dos jovens nas redações do vestibular, tomando como referência o vestibular da Universidade de São Paulo:

Os textos revelam capacidade de reflexão pessoal e competência ao fazer jogos de linguagem que não podem ser atribuídas apenas

ao treino insistente dos cursinhos. “Cada aluno se expressa à sua maneira, de forma muito consciente”, diz Maria Thereza Fraga Rocco. Fica revogada a imagem que se cristalizou na década de 80 de um jovem vazio de ideias e incapaz de se expressar pela escrita.

A partir da visão da pesquisadora, que admite a existência de um discurso revelador do sujeito nos textos produzidos, a reportagem pode instaurar a crença, ao generalizar, no fim da existência de produções escritas “que nada dizem”. Mesmo que esse fim esteja sendo de fato percebido, há de se considerar que os sujeitos envolvidos na produção dos textos focalizados pela revista ocupam uma posição *sui generis*. É interessante essa análise, uma vez que se trata de uma situação de produção peculiar, a situação de concurso e, mesmo assim, foi notada a possibilidade de manifestação de uma subjetividade. É verdade que se trata de um produto da considerada elite do ensino brasileiro, mas já abre um espaço para o que aqui se pretende investigar: as possibilidades de manifestação da subjetividade na produção textual escolar.

Acredita-se não nessa generalização que aponta para a existência de uma subjetividade explícita nos textos agora produzidos pelos jovens alunos, mas em uma possibilidade de existência de procedimentos reveladores de subjetividade e permeadores dos discursos dos nossos aprendizes. Essa subjetividade que não é fruto apenas de uma preparação para se ser testado, como no concurso vestibular, mas é resultado de um processo de interação entre esse aprendiz e os discursos que povoam a aula de produção textual e

que podem revelar muito mais do que apenas a maneira peculiar de ele se expressar.

Na intenção de contribuir para pesquisas que se ocupam com a análise da subjetividade na linguagem, este trabalho, dessa forma, insere-se num dos pontos apresentados por Moita Lopes (1996) ao caracterizar a pesquisa em Linguística Aplicada. Trata-se de uma pesquisa que focaliza a linguagem do ponto de vista processual. Nesse sentido, necessária se faz a escolha de uma teoria que possa abarcar procedimentos de interpretação e produção linguística, como aqueles que ocorrem no ato da interação linguística da sala de aula. Sendo assim, pretende-se mostrar a relação entre essa subjetividade e as posições ocupadas pelos sujeitos numa aula de produção textual. Especificamente, focalizar-se-á a existência de procedimentos linguísticos que revelem a heterogeneidade discursiva que, conforme Maingueneau (1997), são manifestações discursivas, explícitas ou não, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação, ou através do interdiscurso. A noção de interdiscurso será sistematizada mais adiante. Vale salientar que essa heterogeneidade está presente nos enunciados produzidos nas aulas que constituíram o *corpus* analisado. Há, nessa perspectiva, uma esperança de se contribuir para que se amplie o leque de reflexões acerca da atividade de produção textual escrita na escola.

Preocupar-se com esse tema foi uma consequência de alguns anos de trabalho com o texto escrito na sala de aula, associado a uma visão de que esse espaço não deve ser concebido, segundo Moita Lopes (1996), apenas como um lugar onde o professor faz uso de um conhecimento pronto sobre o processo de ensino, muitas vezes desenvolvido por

um pesquisador que desconhece aquele contexto de ensino em que se fará uso do conhecimento produzido. É preciso, pois, que o exercício da docência deixe de ser simplesmente um ato no qual se executam métodos desenvolvidos por outros. No caso desta pesquisa, é preciso que se conheça sobre a natureza da linguagem, percebendo-se o uso da língua como construção social de significados. Essa postura, conforme Lopes (1996, p. 182),

requer consciência crítica de que ao interagirmos socialmente, ocupamos papéis sociais específicos, que carregam marcas típicas do ser social que somos (marcas de gênero, de raça, de classe etc.). Essas marcas determinam os papéis interacionais que ocupamos nas relações de poder com que nos defrontamos no dia a dia. Deste modo, aprender a usar a linguagem implica aprender a participar destes papéis sociais, que estão no microcosmo da sala de aula evidenciados como reflexo do mundo fora da sala de aula.

Partiu-se da constatação de que, ao se propor uma discussão, em sala de aula, com os alunos, acerca das suas próprias produções escritas, os professores, dentre os quais se insere o pesquisador, na maioria das vezes, ocupam-se de chamarem a atenção para questões formais, tais como a estrutura do texto, a logicidade dos argumentos usados pelos alunos, além de problemas gramaticais, já tão conhecidos e disseminados pelos manuais de redação. Pouco se tem parado para lançar um olhar sobre o conteúdo desses textos produzidos pelos alunos. Que tipo de informação esses alunos foram capazes de trazer? Que discurso eles foram



capazes de construir com as informações trazidas pelo professor? Numa análise mais demorada desses textos, é notória a diversidade de procedimentos utilizados pelos produtores a fim de se constituírem como sujeitos dos seus dizeres.

Considerando-se esses aspectos, os objetivos do estudo aqui apresentado consistem em: a) identificar, por meio de construções linguísticas presentes nas falas dos sujeitos envolvidos numa aula de produção textual, a subjetividade construída por esses sujeitos; b) associar essas construções às posições ocupadas pelos sujeitos na cena enunciativa da sala de aula; c) identificar os efeitos de sentido decorrentes da relação entre as construções linguísticas e as posições ocupadas pelos sujeitos no discurso.

O *corpus* do estudo é constituído por textos reais produzidos em sala de aula, durante o percurso normal do primeiro semestre do ano letivo de 2000, em uma escola de ensino médio da cidade do Natal. Trata-se de uma escola pública da rede federal de ensino, na qual o acesso se dá por meio de prova seletiva das disciplinas de Português e Matemática. É importante destacar que, nessa instituição, os alunos da turma escolhida cursam o ensino médio concomitantemente a uma área de profissionalização. Essa característica particular favorece o perfil heterogêneo da clientela. Percebe-se isso ao se caracterizarem os sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Eles compõem uma turma da terceira série do ensino médio, totalizando vinte e sete alunos. A escolha dessa série justifica-se por ser o momento do curso em que se privilegia o trabalho com o texto de natureza argumentativa, proporcionando, assim, um espaço

mais propício à participação dos alunos, tanto sob a forma oral, quanto sob a escrita. O professor responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, nessa turma, é do sexo feminino e possui formação superior em nível de mestrado. Do universo de alunos, dezoito são do sexo feminino, e nove do masculino. A predominância do sexo feminino explica-se pelo fato de a turma pesquisada ser da área de profissionalização de Serviços, que forma técnicos em turismo e hotelaria e, segundo informações obtidas do coordenador dessa área, a predominância do sexo feminino tem sido uma característica desde a implantação da área. No que se refere à faixa etária, há uma variação que vai dos dezesseis aos dezenove anos de idade.

17

Ao se obterem informações sobre o perfil socioeconômico desses sujeitos, é perceptível um maior grau de heterogeneidade. Eles provêm de famílias cujas rendas variam entre um e vinte salários-mínimos, sendo que a predominância está de um a cinco salários mínimos. Essas famílias são chefiadas por pessoas, na sua maioria, com curso superior, mas há também algumas que possuem apenas o curso primário. Em se tratando dos locais onde esses sujeitos residem, a heterogeneidade se mantém. A maioria mora em bairros da zona sul de Natal, considerados de classe média, mas há também residentes nas zonas oeste e norte, cujas populações são consideradas de menor poder aquisitivo, como também da zona leste, de característica socioeconômica mista, e até de pequenas cidades do interior do Rio Grande do Norte.

Os dados foram coletados em três etapas. A primeira, a partir de gravações das falas dos alunos e do professor, em áudio, que foram transcritas considerando-se a base

ortográfica (Anexo 2), sem preocupações com detalhes de ordem fonológica. Os registros foram feitos durante a realização de uma aula com duração de noventa minutos. O objetivo dessa aula era preparar os alunos para uma atividade de produção escrita a ser realizada num momento posterior. O professor adotou a estratégia do debate, uma vez que a produção escrita consistiria num texto dissertativo-argumentativo. Para isso, ele apresentou aos alunos uma coletânea de pequenos textos (Anexo 1), reproduzidos de revistas de circulação nacional, todos acerca de uma mesma temática: a liberação ou não das drogas. Os textos iam sendo lidos e, aos alunos, eram solicitadas opiniões, o que gerou várias discussões. A segunda etapa foi o recolhimento dos textos produzidos na aula posterior, também com duração de noventa minutos. É importante observar que essa produção possuiu um caráter avaliativo e o texto solicitado era uma das questões da prova aplicada pelo professor. (Anexo 3). A terceira foi a busca das informações, no setor de administração escolar, que pudessem servir para uma caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Neste trabalho, adotar-se-á uma concepção de subjetividade que considera o individual, mas não na perspectiva idealista e ingênua, cujo sujeito era o próprio indivíduo, e só a ele cabia a atribuição de um sentido. O individual aqui não se opõe ao social. Mc Laren (2000, p. 33), nesse sentido, afirma:

A subjetividade, por outro lado, sugere uma presença individual sem essência. Ela reforça a contingência de identidade e o fato de que os indivíduos consistem de um fluxo descentrado de posições de sujeito, altamente dependentes

do discurso, da estrutura social, da repetição, da memória e do investimento afetivo para manter um sentido de coerência em um mundo de constante mudança. (...) Da forma como a definimos, a subjetividade é um processo de mediação entre o “eu” que escreve e o “eu” que é escrito, entre o “eu” que fala e o “eu” que é falado. A subjetividade está envolvida em inúmeras camadas de discursos, que simultaneamente nos enclausuram e expõem, prendem-nos e depois nos libertam.

Percebe-se, assim, ser o social parte integrante da individualidade desse sujeito. Em consequência dessa as-
sunção teórica, tomar-se-á por base o ponto de vista de Bakhtin (1997), que postula ser todo discurso sempre perpassado por várias vozes entrecruzadas, resultando, conseqüentemente, no surgimento de um sujeito que, longe de ser único, é marcado pela heterogeneidade e pela pluralidade. Isso se dá através do processo da incorporação dos dizeres do outro ao seu dizer.

Há vários procedimentos linguísticos que colocam em evidência a heterogeneidade de um discurso. O foco desta pesquisa, no entanto, recaiu sobre aqueles que apontam para a utilização, pelo sujeito, do discurso do outro, de maneira explícita, revelando um fluxo de posições de sujeito. Essas posições vão sendo reveladas a partir do momento em que se procede a um estudo do discurso do outro, não apenas como uma mera citação, mas como resultado da interação de pelo menos dois enunciados, ou seja, um diálogo (VOLOSHINOV, 1976). Trata-se, assim, de um estudo produtivo desse diálogo, investigando-se uma inter-relação

dinâmica entre as vozes (BAKHTIN, 1997) que o aluno e o professor trazem para subsidiar uma discussão e as vozes que eles constroem a partir do discurso do outro.

Na análise dessas inter-relações entre os discursos, utilizar-se-ão as noções de discurso que é referido (o discurso do outro) e discurso que se refere (o discurso de quem está produzindo o texto). Essa terminologia é empregada por Voloshinov (1976) no trabalho *El signo ideologico y la filosofia del lenguaje*. Além disso, remeter-se-á a outras formas de manifestação de posicionamentos, tais como negação, marcas de pressuposição e subentendidos (DUCROT, 1987).

No que se refere às etapas que possibilitaram a operacionalização da pesquisa, partiu-se de um confronto entre as falas transcritas, do professor e dos alunos, e a coletânea de textos apresentada pelo professor durante a aula preparatória para a produção escrita. Em seguida, essa investigação foi confrontada com as produções escritas dos alunos. Feito isso, iniciou-se um levantamento de trechos desses enunciados que apresentavam marcas da incorporação de outros discursos. Procurou-se, então, de acordo com as categorias aqui propostas, investigar os efeitos de sentido decorrentes dessas marcas, relacionando-os às diversas posições ocupadas pelos sujeitos nas situações de produção.

O estudo insere-se no paradigma crítico dialético, de acordo com Gamboa (1989), uma vez que a concepção subjacente de sujeito é a que vê o homem como capaz de criar realidades sociais e transformar contextos. Em decorrência disso, optou-se por uma abordagem qualitativa dos dados, de cunho interpretativista, já que o foco recaiu

sobre os significados possíveis de serem construídos quando esses sujeitos se apropriam de outros dizeres para produzirem o seu dizer. Todo esse processo de investigação encontra-se aqui relatado e disposto em capítulos. O capítulo “Por uma concepção dialógica de linguagem” traz reflexões teóricas convergentes no tocante a essa concepção de linguagem, sem a qual não se torna possível o estabelecimento de relações entre os dizeres circulantes no espaço da sala de aula. E são os dizeres circulantes nesse espaço que acabam por fazer emergir um sujeito comprimido entre o caráter institucional da escola e o lado não menos institucional atribuído à atividade de escrita. É a possibilidade dessa emergência o fio condutor do capítulo “Escrita, escola e subjetividade”. Aproveitando-se dessa possibilidade posta em discussão, partir-se-á, no capítulo, para a busca, com base nas categorias de análise aqui propostas, desse sujeito que, mesmo com posições socialmente definidas, sempre tem algo mais a dizer. Feito isso, o quarto capítulo será reservado às considerações finais sobre a análise, como também sobre a totalidade do processo investigativo desenvolvido.



2

**POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA
LÍNGUAGEM**

As bases teóricas que fundamentam esta pesquisa sobre o trabalho realizado com a linguagem pelos sujeitos, na busca de se fazerem presentes naquilo que dizem, refletem uma escolha teórica profissional aliada a um modo de ver o mundo no qual, em meio às incorporações dos dizeres alheios, vamos, a cada dia, construindo o nosso próprio dizer. E, se isso ocorre, as atividades de ensino, sobretudo aquelas cujo objeto é a língua na sua modalidade escrita, deverão caminhar na direção de lançar um olhar mais aguçado sobre os dizeres dos sujeitos envolvidos nessas atividades.

Nesse sentido, procurou-se estabelecer uma coerência no que se refere aos conceitos individualmente utilizados. Aliado a esse fator, buscou-se também articulá-los harmonicamente com a análise das vozes cujo eco se faz ouvir nas falas do professor e dos alunos, sendo as destes representadas sob as modalidades oral e escrita, sem esquecer de relacioná-las com o contexto sócio-histórico no qual o estudo está inserido.

Inicialmente, analisar-se-ão algumas reflexões sobre o ensino da escrita, uma vez que a aula aqui analisada objetivava essa tarefa. Com base nessas considerações, procurar-se-á redefini-las, partindo-se para uma concepção de linguagem que revela um sujeito agindo sobre signos. E, nessa direção do agir do sujeito, surge uma discussão sobre as posições por ele assumidas. Todos esses pontos serão articulados com a visão sócio-histórica bakhtiniana, tomando-se, especificamente, os conceitos de gêneros do discurso, enunciado e dialogismo. Tais conceitos são fundamentais para a compreensão das possibilidades engendradas pelos sujeitos na tentativa de construir o seu dizer a partir do dizer do outro.

No que se refere a essas tentativas, elas, de uma maneira geral, têm recebido, pelos envolvidos nas atividades de produção escrita escolar, um tratamento que as relega ao esquecimento. Assinalam-se os erros e, quando muito, seguem-se observações para corrigi-los. Às vezes, essa correção limita-se apenas ao famigerado traço vermelho. Analisar o dizer dos alunos nesses textos parece ser uma tarefa incompatível com a atividade de sala de aula. Sobre essa questão, afirma Ilari (1992, p. 73):

O ponto de vista que pretendo desenvolver é que essa pedagogia da redação é inadequada e estéril; resulta de um preconceito, infelizmente generalizado em nossas escolas, em favor da gramática e contra o ensino da expressão; e contribui destarte para que o preconceito se mantenha como fonte de desvios.

Ilari, nesse comentário, ao criticar a ausência de um direcionamento em prol do ensino da expressão, de certa forma, revela uma preocupação com o dizer do aluno nos textos escritos. No entanto, ao se prosseguir a leitura das reflexões desse autor sobre redação escolar, percebe-se estar essa crítica circunscrita a um tratamento exclusivamente linguístico dos fatos observados. Nesse sentido, o autor tece comentários que nos fazem entender esse “ensino da expressão” como o ensino da melhor maneira de se fazer uso das estruturas da forma padrão da língua portuguesa nas necessidades expressivas. Ao fazer uma observação sobre o ensino de gramática, tomando como exemplo o conteúdo “sujeito-predicado”, Ilari (1992, p.

73) afirma: “A proporção espantosa de ‘erros gramaticais’ encontrados nas redações de nossos alunos deve levar antes de mais nada a uma revisão do ensino de gramática”.

A essa observação segue-se uma lista de procedimentos que traduzem a prática corriqueira do ensino com vistas a levar o aluno à apropriação da estrutura correta sujeito-predicado. Em seguida, observa:

É de crer que seria mais facilmente aprendida se o professor se valesse das marcas formais presentes nas orações, acostumando o aluno a observar as correlações de concordância em exemplos não controvertidos do ponto de vista sociolinguístico (ILARI, 1992, p. 77).

25

A expressão, nessa perspectiva, é, então, a capacidade de o aluno organizar o seu dizer conforme o dizer padrão. Segundo o autor, esse intento será conseguido se a aula de redação for orientada tomando como parâmetro as seguintes diretrizes: a) o objetivo específico da redação como exercício escolar não é a correção gramatical; b) o objetivo específico da aula de redação é a aplicação da língua em seus aspectos textuais; c) a redação escolar é um exercício de roteiros associados a funções do texto; d) a redação escolar é um exercício sobre registros linguísticos; e) o exercício de redação é um exercício de controle dos fatores de informatividade e redundância no texto; f) o exercício de redação é um exercício de coesão interna do texto que se cria.

Como se vê, todas essas observações são plausíveis na direção de tornar o ensino de redação mais produtivo, mas não se percebe aí uma preocupação em relacionar essa

produtividade com as estratégias utilizadas pelos alunos para se fazerem presentes nos textos.

Outro exemplo de trabalho que colabora com as reflexões sobre o ensino da escrita encontra-se em Pécora (1992). Nesse trabalho, o autor se propõe a analisar redações de vestibulares, tendo em vista a detecção de problemas que, segundo ele, decorrem da impossibilidade de as aulas de redação, da forma como são organizadas, constituírem-se num espaço intersubjetivo. Ao comentar acerca da predominância dos lugares-comuns nesses textos, Pécora (1992. p. 15) afirma:

Tratava-se, portanto, de uma falsa produção, de uma falsificação do processo ativo de elaboração de um discurso capaz de preservar a individualidade de seu sujeito e de renová-la, desdobrá-la na leitura de seus possíveis interlocutores.

Relacionando-se esse comentário à análise de Ilari, vê-se que, neste último, tem-se já algo novo: a preocupação com a preservação da individualidade do sujeito. O texto escrito, mesmo o escolar, deve, segundo o autor, constituir-se no espaço em que essa inquietação é refletida na própria escolha dos problemas a serem analisados. Dentre eles está a argumentação, cuja própria organização já revela a presença marcada de um sujeito.

Em se tratando da redação escolar, o autor não contempla possibilidades de engendramento do discurso do sujeito em meio a outros discursos:

Os problemas de redação escolar constituem sobretudo os efeitos da cristalização de uma

atitude que retira a escrita da linguagem e esta, do mundo e da ação intersubjetiva, então, há poucas coisas mais ridículas do que um especialista em redação escolar (PÉCORA, 1992, p. 119).

Na investigação que se está a iniciar aqui, a preocupação não reside em caracterizar a redação escolar como exercício, pois muito bem já o fez Ilari. Tampouco em analisar problemas, mesmo levando em consideração a presença ou não de intersubjetividade, como brilhantemente o tema está desenvolvido em Pécora. Há de haver, em princípio, concordância com esses dois autores. No entanto, observa-se em ambos a concordância no que diz respeito à impossibilidade, no âmbito escolar, do surgimento de manifestações do sujeito na linguagem. É sobre essa concordância que surgirão alguns questionamentos deste estudo. Será o ambiente escolar, com o seu caráter regulador, incompatível *in totum* com uma possibilidade de o sujeito se fazer presente, mesmo que de forma sutil, ao produzir os seus dizeres?

Para se vislumbrar essa possibilidade, é preciso perceber a relação entre linguagem e trabalho linguístico. Geraldi (1995) afirma ser essa perspectiva possível quando se considera o processo interlocutivo como viés de observação das atividades de linguagem. É nesse processo que as produções linguísticas se tornam singulares:

A relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos de discurso. Evidentemente, os acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção

fazem-se no tempo e constroem história. Estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa. Passado no presente que se faz passado: trabalho de constituição de sujeitos e de linguagem (GERALDI, 1995, p. 5).

Trilhar no caminho da busca das marcas dessa constituição é o que aqui se pretende, concebendo-se a sala de aula como um espaço de interlocução, onde os alunos se constituem em sujeitos do seu discurso. Será que, no invólucro do ambiente escolar, é possível ultrapassar a mera reiteração? Segundo Geraldi (1995), a reiteração pode trazer a alteração.

Para amparar essa reflexão, faz-se necessário assumir uma concepção interacionista de linguagem. Tal postura exige, segundo Geraldi (1995), a existência de três eixos para a sua sustentação: a historicidade da linguagem, o sujeito e suas ações linguísticas e o contexto social das interações verbais.

O primeiro eixo descarta a visão ingênua que considera haver sempre expressões adequadas para o que se pretende dizer. Ora, não descartar isso seria considerar as formas linguísticas como possuidoras de uma capacidade semântica intrínseca, ou seja, independente da ação humana sobre elas, e, conseqüentemente, dissociadas do processo histórico no qual os falantes estão inseridos. Nesse sentido, é pertinente observar que não se trata, ao se adotar esse olhar sobre as formas linguísticas, de uma concepção de desordem no estabelecimento das significações dessas formas. Qualquer significação não tem qualquer significado. Nem tanto ao mar, nem tanto a terra, uma vez que são as

formas linguísticas semanticamente indeterminadas, mas isso não se dá em absoluto.

Em Possenti (1993), encontra-se uma crítica ao caráter de apropriação que se tentou imprimir na relação entre as formas linguísticas e os falantes:

Deve-se conceber a atividade do falante não como atividade de apropriação porque, a partir deste conceito, fica excluído o fato de que o locutor age também sobre a língua, já que põe em evidência apenas a ação entre e sobre os interlocutores através da língua (POSSENTI, 1993, p. 48).

29

Como se apropriar de algo semanticamente indeterminado? Não é a forma linguística que serve ao locutor, mas é o sujeito, em atividade com essas formas, que se constitui na linguagem. Para o autor, essa abordagem só é passível de realização ao se traçar o percurso língua-discurso. Para ele, discurso é “a colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com uma certa finalidade, atividade que sempre se dá numa instância concreta entre um locutor e um alocutário” (POSSENTI, 1993, p. 49).

É, portanto, essa perspectiva discursiva que norteará as análises aqui desenvolvidas. As formas e as interpretações dadas pelos alunos aos seus discursos são únicas, mesmo diante de um sistema linguístico indeterminado e das condições características do ambiente escolar. Ir-se-á em busca de mecanismos reveladores dessa atitude do aprendiz com a sua língua. Não se vai, aqui, compactuar com a crença de que, ao entrar em contato com uma manifestação linguística acabada, o falante apenas realiza um “transplante” de acordo

com as suas necessidades comunicativas. Nesse sentido, perceber a natureza constitutiva da linguagem é considerar o trabalho dos falantes no eterno recomeço da língua. Vale ressaltar que as análises das formas linguísticas, presentes neste estudo, em coerência com a metodologia de trabalho proposta por Bakhtin (1990), serão tomadas como ponto de chegada, e não de partida.

Considerando ainda esse eixo de historicidade da linguagem, tomar-se-á o discurso como acontecimento, sem, com isso, descartarem-se os aspectos das relações entre os elementos formais. Possenti (1993) apresenta, na passagem que segue, o que será tomado como norte na delimitação do objeto a ser estudado a partir dessas reflexões:

Nenhum discurso ocorre duas vezes, sendo, pois, um acontecimento único. Porque se a mesma expressão ocorrer em outra instância, sendo esta diversa de uma primeira, a relação entre todos os elementos necessários para a explicação de um discurso será diversa, por ser diverso pelo menos um dos elementos: no caso, a instância de enunciação (POSSENTI, 1993, p. 61).

Se os discursos são acontecimentos únicos – e isso se torna válido ao se considerar a historicidade da linguagem – então não haverá mera repetição nos textos escolares, por mais cristalizados que estes se apresentem. São, na maioria das vezes, as mesmas expressões em outras instâncias enunciativas, que não são a instância do articulista do jornal ou da revista, nem tampouco a do professor no exercício da sua função de mediador das discussões acerca de um tema



proposto. Seria um modo de o aprendiz interpretar os fatos valendo-se dos discursos alheios? As questões impulsionadoras desta investigação, que serão apresentadas mais adiante, caminham nessa direção.

O segundo eixo aponta, como decorrência da historicidade da linguagem, para uma concepção de sujeito que tanto o descarta da condição origem de todas as significações como rejeita a tese da sua inexistência. Na perspectiva exposta por Geraldi (1995), o sujeito trabalha com e se constitui na linguagem. Ele não é o tudo nem o nada. Há o trabalho cotidiano gerador do processo comunicativo. É importante fazer uma consideração acerca desta investigação: não se trata de uma tarefa mecânica (existem trabalhos em que a criatividade é quase ou totalmente ausente como nas linhas de montagem de uma fábrica), mas orientada e avaliada a cada momento em função dos objetivos pretendidos:

As ações praticadas com a linguagem são, a cada passo, “ditadas” pelos objetivos pretendidos, o que pode levar um locutor a representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores a que dirige suas falas ou em função da ação que sobre eles pretende realizar (GERALDI, 1995, p. 27).

Ora, se as ações e os objetivos dos sujeitos são refletidos no trabalho com a linguagem, fica difícil imaginar produções linguísticas cristalizadas perpetuando-se de sujeito em sujeito. Seria como conceber seres humanos com suas existências completamente atadas. Ratificando essa hipótese, afirma Geraldi (1995, p. 28):

Como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo; ao modificar as crenças pela incorporação de novas categorias e, até mesmo, ao modificar a linguagem com que falamos e representamos o mundo e as relações dos homens neste mundo.

Geraldi (1995) propõe uma distinção entre o trabalho com a linguagem, que tem como objetivo explicitar o tipo de ato que se está praticando, e o trabalho sobre a linguagem, que, não descartando a presença do interlocutor (seria teoricamente incoerente descartá-la), toma como seu objeto os próprios recursos linguísticos, visando também ao interlocutor e à produção de sentidos. Esse tipo de ação privilegia o trabalho com os recursos expressivos articulados para chamar a atenção do outro. Explorar-se-á, aqui, a ação do sujeito sobre a linguagem, uma vez que, em se tratando de espaço escolar e, especificamente, da sala de aula, crê-se serem, na realidade do nosso sistema educacional, quase inexistentes as oportunidades de os aprendizes agirem com a linguagem. Assim sendo, resta-lhes o espaço cedido pelo professor, comprimido em, no máximo duas horas/aula. Ali eles dialogam com os recursos expressivos de que dispõem, em acordo com as diretrizes estabelecidas. É nessa situação de produção discursiva que se instaurará uma busca de zonas limítrofes entre o dizer estabelecido historicamente e o que é fruto de novas relações estabelecidas com outros dizeres. Incluem-se, também, nessas relações,

os discursos componentes da memória discursiva do falante e aqueles circulantes na sala de aula. Insistir nessa empreitada é, nessa perspectiva, confirmar a assunção de uma atitude de sujeito por parte do aluno diante da linguagem que perpassa as suas ideias, construindo os seus pensamentos. Para o aluno assumir tal atitude, é necessário que ele se veja capaz de exercer essa função transformadora, mesmo que tímida, nos textos escolares, mas talvez mais arrojada nas situações cotidianas de comunicação. Perceber-se um ser capaz de transformar fascina, mas é preciso reconhecer-se com essa capacidade. Em se tratando da linguagem, é a ação sobre sua manifestação a garantia dessa transformação, como nos afirma Geraldi (1995, p. 43):



Na linha da história dos usos dos recursos específicos, a ação sobre a linguagem é o lugar da produção de uma certa “novidade”. Esta novidade poderá apagar-se no discurso em curso, no grupo, ou poderá espalhar-se de modo tal que o novo se torna o estabilizado em discursos subsequentes. Neste sentido, a ação sobre a linguagem é produtora de novas determinações relativas da língua. Aqui reencontramos o cruzamento entre as duas ações: é claro que ação com a linguagem também produz determinações, mas de fato mais localizadas no discurso que se está produzindo, enquanto que nas ações sobre a linguagem o novo, quando incidido sobre os próprios recursos expressivos tomados como tema, pode se tornar, digamos assim, “o sentido hegemônico” num momento histórico posterior, para um determinado grupo de falantes ou para os falantes de uma língua em geral.

No terceiro eixo, considera-se o contexto social das interações verbais. Geraldi (1995) retoma a metodologia proposta por Bakhtin para investigações acerca da linguagem. Nessa metodologia, é apresentado um percurso de análise que vai da interação verbal às formas da língua. Em consonância com essa orientação, decorrência da concepção de linguagem aqui assumida, procurar-se-á, na análise proposta, enveredar por esse caminho, cuidando em não estacionar em apenas um ponto do percurso, sob pena de se produzir uma análise do discurso sem discursos, uma análise linguística sem língua, e assim por diante (GERALDI, 1995, p. 60).

Nesse sentido, há de se considerar que os discursos são controlados pelas suas possibilidades de surgimento, por meio de mecanismos externos, internos e de controle dos sujeitos. Uma análise de natureza sócio-histórica não pode prescindir da consideração desses mecanismos. Quais deles, por exemplo, cerceiam a produção escrita escolar? Pode-se inferir que o campo será mais fértil ao surgimento de novas relações, quanto menos marcada for a atuação desses mecanismos de controle, pois, como afirma Geraldi (1995, p. 72):

Os usos da linguagem, em diferentes instâncias e por diferentes grupos sociais, revelam diferentes graus de funcionamento dos mecanismos de controle. Numa sociedade altamente dividida, produzem-se também recursos expressivos distintos. No ensino de língua, essas questões são presença constante.

Como se pôde observar, fez-se um breve percurso apresentando olhares distintos sobre a atividade de produção escrita. Da reflexão de Ilari, voltada para a concepção de uma “boa redação”, pautada na estruturação interna do texto, passou-se por Pécora que, diante da constatação da ausência de intersubjetividade nas redações de vestibular, associa o problema à forma como são concebidas as aulas de produção textual, que impossibilita um trabalho do sujeito sobre a linguagem. Acrescentou-se a essas colaborações ao trabalho pedagógico com a escrita, as visões de Geraldi e Possenti. Este, estabelecendo uma relação entre língua e discurso, procurou esclarecer que, ao fazer uso dos elementos linguísticos em quaisquer situações, o falante não se apropria, mas se constitui na linguagem, fazendo-se presente através dela. Geraldi abre uma discussão, com base na concepção de linguagem como um produto sócio-histórico, sobre a possibilidade de surgimento de novos dizeres em meio ao turbilhão de discursos pré-existentes permeadores das produções escritas dos nossos alunos.

É exatamente a esse último olhar que se voltará o foco desta investigação, buscando uma visão conjunta, aliada a um ajuste diante dos objetivos propostos aqui. Diante disso, é preciso clareza ao se assumir atitudes diante de um trabalho com a linguagem. Para tanto, debruçar-se sobre as reflexões que permearam o pensamento linguístico através dos tempos torna-se condição *sine qua non*. Nesse sentido, parecerá mais sensato, antes de se proceder a qualquer “achismo” em relação ao modo de se conceber a linguagem e, em particular a língua, voltar-se para a filosofia da linguagem. É aí que residem as raízes das questões

inerentes ao ensino de língua. Bakhtin (1990) observa que a problemática tem início na própria discussão em torno do objeto de estudo da filosofia da linguagem, mais precisamente no tocante à delimitação. Se a delimitação tende à objetificação, a tornar observável o inobservável, ela acaba por sequestrar a essência do objeto, tirando-lhe a natureza semiótica e ideológica. Nessa direção, ele propõe a inserção da linguagem num complexo mais amplo: a relação social organizada. Isso, porém, acaba por acentuar a complexidade, uma vez que se abre um leque para relações das mais variadas naturezas.

Percebe-se, nessa observação de Bakhtin, um dos pontos que parecem ainda se colocar como dilema na prática cotidiana do ensino de língua: “Ficar no ‘porto seguro’ da língua objetificada ou adentrar com ela na turbulência das relações sociais?”. Nesse caso, o dilema justifica-se pelo receio dos professores de língua portuguesa em perderem a especificidade de suas funções, traduzido pela pergunta: “Considerar-se-ão supérfluos os elementos linguísticos?” Essa sensação de angústia dos docentes nada mais é do que um eco das visões confrontantes das duas orientações existentes na filosofia da linguagem e nas divisões metodológicas da linguística geral: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. A primeira considera as leis da criação linguística como sendo análogas às da psicologia individual, o que reduz o fenômeno linguístico a um ato significativo de criação individual. Nesse caso, é difícil estabelecer limites entre o domínio da língua, o da arte e o da estética. Como representantes dessa corrente, destacam-se Wilhelm Humboldt e Vossler (BAKHTIN, 1990).

Contra-pondo-se à visão subjetivista da linguagem, a segunda orientação, o objetivismo abstrato, situa o centro organizador dos fatos da língua no sistema linguístico. Nessa perspectiva, as leis que governam esses sistemas são irreduzíveis a leis ideológicas, artísticas ou quaisquer outras. Percebe-se, então, ser o enfoque dado ao aspecto normativo do sistema linguístico o ponto dissonante entre as duas concepções. Enquanto os subjetivistas consideram o aspecto normativo como um resíduo deteriorado da evolução linguística, os objetivistas consideram-na a substância da língua, o que vem a revelar nestes uma grande influência do pensamento cartesiano, refletida na postura de considerar o signo linguístico equivalente ao código matemático, ou seja, o signo independente das relações sociais que a ele se ligam. Essa tendência do pensamento linguístico tem em Ferdinand Saussure o seu maior representante. Nessa breve incursão pelas tendências do pensamento filosófico-linguístico, constata-se ainda não se poder apontar para o verdadeiro núcleo da realidade linguística, uma vez que se está diante de visões diametralmente opostas. Vê-se, também, não existir em nenhum dos lados a preocupação com a concretude do signo linguístico.

Diante disso, Bakhtin (1990) constrói uma análise crítica sobre essas duas tendências, iniciando pelo objetivismo abstrato, no sentido de apontar para uma maior clareza em torno do objeto da filosofia da linguagem. Inicialmente, ele discute a imutabilidade e a rigidez do sistema linguístico pregado pelos seguidores dessa tendência e afirma que isso só é possível perante a consciência individual. O que acontece concretamente é uma evolução das normas

linguísticas, semelhante ao que acontece com as normas sociais. A partir dessa crítica bakhtiniana, chega-se a uma primeira reflexão sobre o ensino da escrita: ensinar a escrita significa apresentá-la como imutável? Se assim fosse, bastaria aos alunos copiar os textos de acordo com as situações repetidas durante gerações. Mas parece ser essa a linha norteadora de algumas práticas de ensino da escrita. Quantas vezes não se desconsidera a utilização de outros discursos pelos alunos com o argumento de que se trata de uma “colagem”. Não que os professores passem a exaltar toda e qualquer apropriação de outros discursos presente no texto escrito, mas, diante dessa ocorrência na escrita, deve-se assumir uma postura crítica, procurando-se perceber as relações de sentido possíveis diante do momento que originou aquela produção. É importante também que essa postura seja exercitada pelo aluno diante da produção escrita do outro, uma vez que nessa perspectiva não se pode conceber um processo de compreensão de um texto escrito apenas como reconhecimento da forma linguística como algo familiar. Se assim se procede, coloca-se a compreensão no mesmo nível da identificação, o que contraria a perspectiva de Bahktin, que as considera processos distintos, uma vez que a primeira diz respeito à percepção dos sinais, entidades de conteúdo imutável, portanto sem valor linguístico para o receptor. A segunda refere-se à percepção dos signos que, ao contrário dos sinais, possuem uma mobilidade específica.

É essa mobilidade atribuída ao signo linguístico que precisa ser objeto de apropriação no ensino de língua, particularmente no ensino de língua materna. Mas, voltando um pouco ao conflito docente, qual será o lugar da norma



linguística? Ora, cotidianamente, no uso espontâneo da língua, quem, dentre os falantes nativos, se preocupa com o caráter coercitivo da norma linguística? Provavelmente ninguém. Para Bakhtin (1990), essa preocupação só é notória nos momentos de conflito como, por exemplo, o de expressar-se na modalidade escrita da língua. Portanto, perceber a palavra como signo, ou seja, no dizer bakhtiniano, como algo carregado de um conteúdo ideológico ou vivencial, não se coaduna com as propostas do objetivismo abstrato, que propõe a separação entre a língua e o seu uso prático. Como exigir que o aprendiz de língua materna se aproprie da norma dessa língua sem que seja capaz de vivenciar o seu uso? Como adquirir a habilidade da escrita se não a vivencia em seus diversos usos, ou seja, em seu uso social? Esses questionamentos geram reflexões sobre a inacessibilidade da norma linguística à consciência dos falantes: “Como se tornar íntimo de algo que já se apresenta como distante?”.

No tocante à crítica ao subjetivismo individualista, Bakhtin (1990) a constrói em torno da primazia que essa tendência atribui ao conteúdo interior, uma vez que, para ele, não há razões para se estabelecer distinção qualitativa entre interior e exterior. Desse modo, não se concebe uma atividade mental sem uma expressão semiótica. Além disso, esta não é organizada por aquela, mas dá-se o contrário. Neste ponto do percurso, fica mais nítido o conflito ao qual se fez referência no início deste trabalho: o professor deve apresentar uma língua acabada, totalmente exterior à realidade do aluno ou, ao contrário, deixar a aprendizagem da escrita por conta da capacidade criativa de cada um? Ora, para Bakhtin, a palavra nem é totalmente estranha ao

falante, nem tampouco uma produção exclusiva de quem a emitiu, mas é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (BAKHTIN, 1990, p. 113). Nessa afirmação, deve-se observar o caráter recíproco, uma vez que não há um dono da palavra, visto que concretamente ela é fruto das relações sociais. Sendo assim, não haverá espaço para a palavra-sinal. Esta será moldada pela situação e pelos participantes que nela se inserem. Nesse sentido, o teórico russo não prega a rejeição “in totum” da concepção subjetivista da linguagem, uma vez que, de certa forma, o falante é dono da palavra, mas esta só se transforma em signo ao incorporar o componente ideológico, e este só emerge da interação verbal, que se manifesta por meio do diálogo, aqui entendido num sentido amplo. Portanto, não pode haver interação verbal no sistema abstrato da língua.

40

Diante das críticas direcionadas às duas correntes do pensamento filosófico-linguístico, Bakhtin propõe uma metodologia de estudo da língua que dê conta do caráter sógnico da palavra, uma vez que elas não inserem o componente ideológico nas suas reflexões. Para ele, a língua deve ser ensinada partindo-se das situações de interação para se poder chegar à forma. Parece ser o inverso disso o que ocorre em algumas aulas que se propõem a ensinar a língua materna, ou então, mais que isso, excluem-se completamente as situações de interação. Tal proposta metodológica requer um conceito de signo que transcenda a dimensão linguística. Nessa direção, percebe-se que o signo aqui considerado não pode ser desvinculado da ideologia. Essa consideração faz-se acompanhar de uma advertência: tudo pode ser transformado em signo, mas nem tudo pode ser

confundido com ele. O objeto só se transforma em signo quando revestido de uma ideologia, tornando-se, dessa forma, a encarnação material deste. Ora, se o signo precisa de uma encarnação material, então parece que a problemática da delimitação do objeto de estudo da filosofia da linguagem está para ser resolvida, na medida em que encarnar-se materialmente gera objetividade. O problema é que tanto a linguística com a qual Bakhtin dialoga como a filosofia da linguagem rejeitam a complexidade daquilo que é o signo por excelência: a palavra. Isso é inaceitável, visto que a palavra só será compreendida quando for analisada como signo social. Bakhtin não pretendeu negar a importância dos demais sistemas de signos, pois, em algumas situações comunicativas, a palavra por si só não dá conta da construção do sentido, mas não se concebe nenhum ato de compreensão ou interpretação que não seja acompanhado por ela.

Dessa forma, este trabalho, mesmo tomando como nível de análise o discursivo, não poderá prescindir do caráter sógnico da palavra dentro de uma concepção bakhtiniana. Em relação ao ato de compreender, que, como já foi posto, envolve o signo verbal, percebe-se uma grande dificuldade enfrentada pelos estudos linguísticos. Para sanar essa dificuldade, Bakhtin propõe uma distinção entre tema e significação. Aqui se pode retomar a discussão referente a alguns dilemas do professor de língua materna ao se deparar com o ensino da escrita: “Devo me preocupar apenas como os elementos linguísticos, observando se o meu aluno está escrevendo certo? Ou nego esses elementos e observo apenas se o texto produzido por ele cumpre alguma função no processo comunicativo?”. Ora, o tema é a expressão de uma situação

histórica concreta que deu origem ao enunciado. Este é composto por formas linguísticas. Nesse sentido, seria incoerente querer chegar à significação de um enunciado apenas pelos elementos linguísticos. É verdade que não se pode analisar um tema, mas a significação do enunciado sim, e esta depende das formas linguísticas. No entanto, essas formas não podem ser analisadas isoladamente, ou seja, como chegar à significação sem remeter à origem do enunciado, isto é, enquadrá-lo num tema? Portanto, descartar as formas linguísticas no processo de compreensão é, no dizer bakhtiniano, um sinal de mediocridade. A questão reside em como essas formas são analisadas. Nesse sentido, compreender é dialogar. Trata-se de uma compreensão ativa, que considera o signo verbal como produto de uma interação e, por isso, parte de uma corrente comunicativa mais ampla.



Essa visão de signo linguístico aqui exposta vem dar conta da lacuna deixada pelos paradigmas hegemônicos, que sempre almejaram uma visão cientificista das coisas. Esses paradigmas procuraram estorvar o aspecto sócio-histórico inerente ao homem e, por consequência, à linguagem. O preenchimento dessa lacuna aponta para uma concepção de linguagem distante daquele monologismo que anula completamente o sujeito, tentando impor-lhe uma ordem homogênea e racional. Ao contrário, na reflexão aqui desenvolvida, a linguagem é concebida como palco das manifestações de heterogeneidade, da pluralidade de vozes. É o espaço de conflito de sujeitos que se fazem emergir através das posições que ocupam nos discursos. Um dos conceitos fundamentais para a análise dos fatos linguísticos

dentro dessa concepção é o de enunciado, cuja concretude condiciona a existência da fala. No entanto, o problema reside na delimitação das fronteiras do enunciado. É inegável que a busca do sentido das produções humanas compostas essencialmente pelos signos verbais sempre foi uma preocupação da linguística, que, por sua vez, tem a semântica e a pragmática como empreendedoras dessa tarefa. Sobre tal questão afirmou Barros (1999, n.p):

A pragmática trataria dos enunciados enquanto em contextos operados por seres humanos. A semântica trata do sentido das sentenças enquanto entidades formais construídas no discurso, históricos e sociais com crenças, vontades, desejos, intenções etc.

Pela afirmação de Barros (1999), é notória a diferença que ela estabelece entre a semântica e a pragmática, procurando delinear os limites de atuação de cada uma dessas áreas de estudo. É interessante observar, ainda, que, ao referir-se à primeira, a autora fala em sentenças, e à segunda, em enunciados. O que parece justificar essa mudança lexical é o fato de à primeira associar-se o aspecto formal, e à segunda, o aspecto contextual. Mesmo diante dessa mudança, percebe-se uma certa fluidez no limite enunciado/sentença, ao se observar a afirmação de que “A pragmática trataria dos enunciados enquanto em contexto”. Isso traz a pressuposição da existência de enunciados fora do contexto. Entendendo-se assim, seriam as sentenças, entidades formais, também consideradas enunciados? A natureza do enunciado é algo devidamente esclarecido dentro da linguística? Já se percebeu

até aqui que o pretendido neste trabalho não é esclarecer ou questionar a diferença feita por Barros entre semântica e pragmática, pois se concorda com esse ponto de vista. O que se quer é, na busca do sentido, chegar-se a um esclarecimento sobre a natureza do enunciado. Nessa direção, tome-se como análise o verbete “enunciado” retirado do dicionário de linguística, de Jean Dubois (1998, p. 219):

1. A palavra enunciado designa toda sequência acabada de palavras de uma língua emitida por um ou vários falantes. O fechamento do enunciado é assegurado por um período de silêncio antes e depois da sequência de palavras, silêncios realizados pelos falantes. Um enunciado pode ser formado de uma ou de várias frases; pode-se falar de enunciado gramatical ou agramatical, semântico ou asemântico. Pode-se acrescentar a enunciado um adjetivo que qualifique o tipo de discurso (enunciado literário, polêmico, didático, etc.), o tipo de comunicação (enunciado falado ou escrito), o tipo de língua (enunciado francês, latino, etc.). Um conjunto de enunciados constitui os dados empíricos (corpus) da análise linguística; segundo a teoria utilizada, esta explicará os enunciados produzidos ou predirá os enunciados possíveis em relação às regras que regem as frases desse corpus. Em linguística distribucional, enunciado é um segmento da cadeia falada de comprimento indeterminado, mas nitidamente delimitado por marcas formais: retomada da palavra por um falante após um silêncio durável ou interrupção por parte de um outro falante, interrupção da fala seguida de uma retomada por outro falante ou de um silêncio durável. (...) **2.** Enunciado é o termo



usado às vezes por frase, na medida em que a análise dos enunciados muitas vezes se reduz à análise de frases que os compõem. 3. Às vezes o enunciado é o significado de uma sequência de frases ou de uma frase. (...) 4. Muitas vezes, e expressão análise de enunciado é empregada de preferência a análise de discurso, na medida em que esse último termo é ambíguo (discurso na língua corrente designa certo tipo de enunciado).

Partindo-se da primeira definição, observa-se o seu caráter marcadamente formal, pois se admite até agramaticalidade e assemantividade dentro da classificação do enunciado. Além disso, a delimitação proposta considera os “silêncios” como limite entre enunciados. Na segunda e na terceira, é colocada a maleabilidade do termo usado em equivalência à frase. Mas seriam essas frases enunciados? Volta-se novamente à questão da natureza desse elemento. Essa problemática fica mais nítida quando, na quarta definição, fala-se que o termo discurso designa um certo tipo de enunciado. Consta-se, portanto, ser uma afirmação um tanto indefinida. Quais enunciados estão enquadrados nesses “certos tipos”? Diante desses questionamentos, partir-se-á em busca de uma clareza maior sobre esse conceito, a ser adotado neste trabalho, para que se possa compreender melhor os processos de significação. Tomou-se como base, mais uma vez, os estudos de M. Bakhtin (1992) sobre a natureza do enunciado. Nesse sentido, para discuti-la, o teórico russo parte de uma crítica à linguística do século XIX, que considerava a função comunicativa da linguagem como algo acessório. Para essa perspectiva linguística,



comunicar-se era ser capaz de exprimir a individualidade, não se importando com os mecanismos que envolvem a atividade do receptor da mensagem, ou melhor, não havia atividade do receptor. Como se vê, estava-se diante de uma postura redutora do processo da comunicação verbal.

Ora, o que está em discussão é a busca da significação. Mas a quem pertence a significação? Na postura criticada por Bakhtin (1992), é ao emissor, que está sempre procurando tornar-se “entendido”. Para ele, isso será sempre uma abstração, uma vez que, na comunicação real, o receptor assume uma atitude responsiva ativa e o locutor assume também o papel de respondente. Não considerar esse fato é distorcer o processo real da comunicação verbal. Essa dificuldade em compreender o processo de comunicação talvez se deva a certa vaguidão de alguns termos empregados, como já foi visto nas próprias definições de enunciado retiradas de J. Dubois. Podem-se citar, no caso específico do estudo do enunciado, os termos: fala, fluxo verbal e discurso. Na concepção bakhtiniana, a existência da fala está condicionada à forma concreta dos enunciados. No entanto, para se perceber a forma concreta destes, surge uma questão: como delimitar as fronteiras do enunciado concreto? Nessa perspectiva, é a marca da relação dialógica, possível de ocorrer apenas entre enunciados, que servirá de parâmetro: as fronteiras do enunciado concreto são o enunciado do outro. Aqui se percebe a impossibilidade de se atribuir o rótulo de enunciado às unidades da língua. Portanto, ao se tomar como objetivo a busca da significação, deve-se ter clareza quanto ao limite entre as unidades da língua e os enunciados, unidades de comunicação. Para

um esclarecimento desse limite, Bakhtin (1992) propõe o estabelecimento da diferença entre oração e enunciado, apontando que a passagem da categoria daquela para a deste se dá quando o limite já não é mais determinado pelo locutor, mas pela relação com outros enunciados. Ter clareza desse limite é importante, pois diante de uma análise deve-se observar se se trata de uma oração – aí seria uma unidade da língua, de natureza gramatical – ou de um enunciado – unidade de comunicação verbal. Como se vê, o enunciado possui fronteira clara: a alternância dos sujeitos no diálogo real. Isso se aplica não somente a construções simples, mas também a obras de construções complexas, consideradas também como unidades de comunicação verbal. Tais obras, na condição de enunciados, devem visar à resposta do outro. Sendo assim, neste estudo, as falas dos alunos e as dos professores, os textos que serviram de base para a discussão, como também os que compunham a coletânea fornecida aos alunos, serão tratados dentro dessa concepção. Algumas particularidades há que devem ser observadas no enunciado. Uma primeira é a possibilidade de alternância dos sujeitos falantes. Outra particularidade refere-se ao acabamento, que é caracterizado pela possibilidade de resposta. É por isso que todo enunciado é passível de reação. Mas o que vai marcar o acabamento de um enunciado, uma vez que não há limite de dimensão para ele? Nesse sentido, Bakhtin (1992) aponta alguns fatores determinantes: **a)** o tratamento exaustivo do objeto do sentido, que pode ser total ou relativo, dependendo do gênero ao qual se liga o enunciado; **b)** o querer dizer do locutor, que determina o todo do enunciado, como também a escolha do gênero. Ao se produzir um

enunciado, sempre se quer dizer algo. É o chamado intuito discursivo. Tal intuito é ajustável ao gênero, uma vez que este preexiste ao ato de comunicação verbal. Isso, porém, não caracteriza uma renúncia da individualidade por parte do locutor. Ele sempre encontrará mecanismos, linguísticos ou enunciativos, para se fazer marcar, o que ocorre mesmo em gêneros mais padronizados. Essa possibilidade da manifestação da individualidade no gênero, associada à quase infinita gama de variação deste, não exclui dele o caráter normativo, aproximando-o, assim, das formas da língua. Não é o querer dizer do locutor que determina o gênero. Mas é este que determina as articulações entre as orações, direcionando o processo discursivo. Parece que os estudos linguísticos alvos do diálogo bakhtiniano, ao rejeitarem os gêneros, não veem a coerção da forma que subjaz à aparente incomensurabilidade. Alguns linguistas preferiam buscar um meio-termo entre a frase e o enunciado, contribuindo, dessa forma, para o apagamento das fronteiras deste. Na busca de dirimir esse impasse, Bakhtin tece algumas considerações sobre a oração: **a)** a oração, como unidade da língua, não atinge o caráter de enunciado; **b)** a oração só se torna enunciado quando é capaz de gerar uma atitude responsiva; **c)** uma oração inserida num enunciado é caracterizada como elemento significativo desse enunciado; **d)** a comunicação verbal delimita o sentido global da oração; **e)** às vezes, mesmo considerando a oração como enunciado completo, desconsidera-se o seu caráter de elo de uma cadeia de comunicação verbal; **f)** a oração, enquanto unidade a língua, não tem autor. É perceptível, até este ponto da discussão, que negar o estudo do enunciado alegando incompatibilidade com o estudo do

material linguístico é uma visão um tanto ingênua, uma vez que um momento a ser caracterizado como a fase inicial da construção dos enunciados é a escolha dos recursos linguísticos e, conseqüentemente, do gênero do discurso. Feito isso, o locutor parte para o estabelecimento da sua relação valorativa com o objeto do discurso. Ora, os recursos linguísticos, por si sós, são neutros, mas, dentro dos enunciados, e somente aí, eles ganham expressividade. É a entonação expressiva que faz uma palavra ou qualquer unidade da língua transformar-se em enunciado. No entanto, é o todo intencional deste e não o tom emocional ligado aos elementos linguísticos que determina a escolha de tais unidades. Nesse sentido, Bakhtin afirma que a “aura” estilística pertence ao gênero.

49

Essa concepção da individualidade da palavra torna-se aparentemente contraditória na teoria bakhtiniana, uma vez que é colocada a possibilidade de ela ser tomada dos enunciados alheios, isto é, a palavra não tem dono; no entanto, o enunciado a torna individual. Percebe-se, assim, o conceito de dialogia permeando a noção de enunciado, uma vez que, mesmo que cada época possua seus gêneros normativizados, a nossa fala é repleta da palavra do outro, mas esta é reestruturada e modificada.

Nessa discussão acerca da individualidade/expressividade dos elementos linguísticos, é importante não confundir entonação gramatical particular com expressividade do gênero. A “pureza ideológica” a que se refere Bakhtin só é garantida mediante a ausência dessa expressividade. O teórico russo, a partir dessa observação, tece uma crítica à estilística tradicional devido ao caráter simplório com o qual

ela trata essa questão, ao definir a expressividade como resultado da relação do locutor com o objeto do discurso, desconsiderando a cadeia de comunicação verbal na qual está inserido o enunciado. Ora, a relação entre discursos é regida pela dialogia e não pela sintaxe da língua.

Esse aspecto dialógico tira do locutor a característica de um Adão mítico, uma vez que todo enunciado sempre responde a enunciados anteriores, como também se liga aos elos que lhe sucedem. É por isso que a constituição de um gênero não pode deixar de levar em consideração o destinatário, sendo a compreensão responsiva do enunciado condicionada pela presunção realizada pelo locutor acerca das características desse destinatário. Sendo assim, o estilo de um discurso só poderá ser compreendido a partir da relação do locutor com o outro e com outros enunciados.

Feito esse percurso através da concepção bakhtiniana de enunciado, percebe-se que toda aquela visão confusa oriunda da linguística tradicional em relação ao termo torna-se límpida. O enunciado é uma unidade de comunicação verbal, independentemente da sua extensão. Frases e até palavras podem ser tomadas como enunciados, desde que os interlocutores as relacionem às condições de produção que as geraram. Ao se buscarem os significados das produções linguísticas, não se deve tomá-las apenas como tais, mas vê-las como resultado de um processo de interação entre indivíduos socialmente construídos e marcados.

Segundo o autor, essa fronteira é dada pelo enunciado do outro, portanto se trata de uma relação dialógica, impossível de acontecer entre unidades da língua. Sendo assim, se se quer um trabalho com a produção textual

escrita que tenha em vista o processo de comunicação verbal, tem-se que partir da sua unidade, o enunciado, e não de unidades da língua, as orações. Estas passam à categoria daquele quando os limites delas já não são mais determinados pelo locutor, mas pela relação com outros enunciados. Nesse sentido, deve-se compreender o enunciado tanto como uma estrutura gramatical simples, quanto como uma obra literária complexa. É o vislumbre da resposta do outro que vai definir o enunciado.

Um fator a ser destacado nesse percurso teórico, o que justifica deter-se um pouco mais sobre a questão do gênero, é a imbricação entre esse conceito e o de enunciado. Para Bakhtin (1992), gênero é um tipo relativamente estável de enunciado, cuja diversidade é infinita, mas nem por isso deve-se procurar minimizar tal diversidade com o intuito de simplificar os estudos. Nesse sentido, ele propõe uma divisão em gêneros primários e gêneros secundários. Só é possível conceber o gênero dessa forma, percebendo-se a verdadeira natureza do enunciado que aqui já foi colocada: unidade de comunicação verbal. Para isso, Bakhtin apresenta as particularidades do enunciado, a saber: a possibilidade de alternância dos sujeitos falantes e o acabamento, caracterizado pela possibilidade de responder. Esta última possui três fatores: o tratamento exaustivo do objeto do sentido; o querer dizer do locutor; o intuito discursivo. Todos esses fatores estão subordinados aos gêneros, uma vez que estes preexistem ao ato de comunicação verbal, mas isso, essa concepção de gênero, não implica a renúncia da individualidade. No momento em que, ao produzir um enunciado, escolhem-se os recursos linguísticos e o gênero

do discurso, é impensável que, no ato da articulação desses elementos, não haja uma relação valorativa. Negar tal fato seria não entender o enunciado como unidade de comunicação verbal, ou seja, negar tudo o que foi dito até aqui. A escrita padroniza os gêneros, e isso é necessário, caso contrário, o caos se instalaria no processo de comunicação verbal. Mas o sujeito, em meio a essa padronização, engendra possibilidades de se fazer presente. É importante, ao se objetivar formar escritores competentes, mergulhá-los na diversidade de gêneros discursivos mediadores das relações em sociedade. Sem essa atitude, a escrita será vã.

Ao se estabelecerem as fronteiras do enunciado, considerando-o como unidade de comunicação verbal cuja existência estável origina os gêneros discursivos, observou-se ser esse estabelecimento pautado em uma relação dialógica. Faz-se necessário, pois, discutir essa questão. Sobre tal relação, Bakhtin (1997, p. 42) afirma:

As relações dialógicas - fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas de um diálogo expresso composicionalmente - são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância.

Nesse sentido, relações dialógicas não são apenas relações entre diálogos, no seu sentido composicional. Se assim fossem consideradas, haveria dialogismo no limite do mundo linguístico, o que contrariaria a concepção bakhtiniana de linguagem. Percebe-se, então, que o teórico russo introduz

o conceito de polifonia, colocando-a como um aspecto inerente às manifestações da linguagem humana. Ora, se a linguagem humana é aberta à convivência de vozes, ou seja, é, em essência, polifônica, ela só construirá sentidos e interferirá na e sobre a realidade se assim for analisada, uma vez que “a verdade sobre o homem na boca dos outros, não dirigida a ele por diálogo, ou seja, uma verdade à revelia, transforma-se em mentira que o humilha e mortifica caso esta lhe afete o ‘santuário’, isto é, ‘o homem no homem’” (BAKHTIN, 1997, p. 59).

Como se vê, a linguagem, desprovida do seu caráter dialógico, pode constituir-se como apenas uma das faces do signo verbal colocadas por Bakhtin: aquela que refrata a realidade, tirando do ser humano aquilo que lhe é fundamental, a possibilidade de perceber o verdadeiro. De desvendar o mundo.

Nessa perspectiva, negar as relações dialógicas presentes na linguagem é concebê-la segundo os princípios da filosofia idealista, negando-lhe a dimensão da coletividade, visto que

Os princípios do monologismo ideológico encontraram na filosofia idealista a expressão mais nítida e teoricamente precisa. O princípio monístico, isto é, a afirmação da unidade do ser, transforma-se, na filosofia idealista, em princípio da unidade da consciência (BAKHTIN, 1997, p. 59).

Partindo-se da constatação de que é na relação dialógica que se constrói o conhecimento e com ele busca-se a verdade, é-se levado à pressuposição da inevitabilidade de

uma concepção polifônica das manifestações linguísticas, uma vez que linguagem e conhecimento são indissociáveis. O ser humano isolado não constrói conhecimento, porque não tem acesso às ideias do outro. Se não tem acesso a elas, não se percebe nem é percebido no e pelo outro. É uma existência monística, contrária ao dialogismo, portanto terreno estéril para a polifonia. Dessa forma, é inevitável uma concepção polifônica das manifestações linguísticas, mas é mister observar que tais manifestações vistas em si mesmas, objetificadas pelos estudos linguísticos, despem-se das relações dialógicas.

Há, então, uma incompatibilidade de enfoque entre o estritamente linguístico e o dialógico. Este não se manifestará quando o olhar estiver voltado apenas para aquele. O signo linguístico, por si só, não pode estabelecer relação dialógica com outro também isolado. Da mesma forma, agrupamentos linguísticos maiores, os textos, se considerados apenas do ponto de vista linguístico, não podem estabelecer um diálogo na concepção bakhtiniana, pois as relações dialógicas são extralinguísticas, conforme Bakhtin (1997, p. 59).

Neste ponto, podem-se fazer algumas indagações: se as relações dialógicas são extralinguísticas, como a linguística irá servir-se de um aparato teórico pautado em tais relações? Contrapondo-se a esse questionamento, surgirão outros: como ser dialógico fora do discurso? Como estar no discurso sem considerar a língua como fenômeno integral?

Em meio a essas indagações, já se percebe que relações dialógicas e discurso estão imbricados, portanto elas permeiam o funcionamento do sistema da língua. É importante ressaltar que compreender o funcionamento da linguagem

numa perspectiva dialógica não se reduz a se perceberem as relações lógicas ou as concreto-semânticas de um enunciado.

Entendendo a dialogia nessa perspectiva, pode-se refletir um pouco sobre as suas possíveis contribuições no tocante à produção escrita no contexto escolar. Nas escolas, mesmo com os avanços introduzidos pelos estudos linguísticos, parece ainda não se fazer uso, talvez por coerções decorrentes da organização da instituição escola, das reflexões bakhtinianas acerca da linguagem, ou seja, não se tem trabalhado o signo verbal na sua perspectiva dialógica. Não se quer dizer com isso que os nossos estudantes não tenham aprendido a ler e escrever, pois é inegável a contribuição da linguística textual e outras correntes teóricas, por exemplo, para o desenvolvimento de tais habilidades. Mas, ao se desenvolver esse par de habilidades, qual a relação do aprendiz com o signo verbal? Percebe-se a palavra como manifestação do outro, a qual é passível não só de questionamento, mas de problematização? Quais os efeitos que a palavra do outro poderá gerar na minha palavra? O que gerou a palavra do outro? De que tipo de relação social surgiu a consciência de onde emana aquela voz? A voz surgida dessa outra voz poderá interferir em alguma relação social? Esse movimento provocado pela presença de outras vozes nos discursos produzidos em sala de aula poderia, também, ser objeto de investigação de professores e alunos. É a partir da percepção da palavra do outro que posso construir as minhas palavras, os meus dizeres.

Sobre as palavras do outro, retome-se Bakhtin:



As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. O único que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos, mas problematizamos a afirmação do outro (1997, p. 95).

56

A palavra bivocal, tal como é colocada por Bakhtin, é uma forma de percepção do signo linguístico que se faz exigir ao se propor um trabalho de leitura e produção escrita voltado para a concepção de discurso como construção e reconstrução do homem. Transformar uma palavra em signo exige uma percepção multidimensional, porque assim é a consciência humana que a utiliza para perceber o mundo.

Nessa perspectiva, se os textos são instrumentais para a produção e reprodução do conhecimento, alicerçados sobre o signo verbal, é preciso que este seja concebido na sua plenitude: um mundo dialógico. Entretanto, para imprimir dialogismo a minha voz, é preciso, também, que eu perceba dialogicamente a realidade, pois

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra (BAKHTIN, 1997, p. 203).

É a esse caráter mutante do signo verbal, só perceptível no universo do discurso, que os aprendizes das habilidades de leitura e escrita de uma língua materna devem ter acesso. Resta-nos investigar como se dá, dará ou daria esse processo num universo escolar. É possível ensinar a escrever numa perspectiva dialógica? Que atividades dariam conta dessa tarefa? Estariam as práticas escolares já pautadas nesse referencial teórico? O que não é mais possível é as palavras dos outros serem apresentadas como apenas algo que está a nossa disposição para atender a necessidades predeterminadas, como se fossem um objeto.

Esses conceitos fundamentais, introduzidos por Bakhtin nas reflexões sobre a linguagem, amparam a existência do compromisso entre os falantes de uma língua e os signos que a compõem. Sobre esse compromisso nos afirma Geraldi (1995, p. 136):

Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam.

É no momento dessa vinculação que o falante toma a liberdade de se fazer presente nos discursos, uma vez que ele está criando um enunciado que, por ser único, trará as marcas do sujeito que o produziu.

Em Bakhtin (1997), encontra-se uma referência a essa não-passividade do falante diante da linguagem:



Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN, 1997, p. 108).

Tal afirmação nos faz debruçar sobre a questão do sentimento de incapacidade de construir dizeres que tragam a sua marca presente nos aprendizes da atividade da escrita ao se depararem com uma produção textual. Diante disso, percebe-se não bastar ao falante a apropriação do código linguístico, como nos afirma Possenti (1993, p. 49):

Deve-se conceber a atividade do falante não como atividade de apropriação porque, a partir desse conceito, fica excluído o fato de que o locutor age também sobre a língua, já que põe em evidência apenas a ação entre e sobre os interlocutores através da língua.

Agir sobre a língua. Somente percebendo essa manifestação nos textos é que os falantes poderão sair do invólucro que lhes foi imposto por uma tradição escolar que, muitas vezes, desconsidera a natureza interativa geradora do signo linguístico, que, para Bakhtin (1990, p. 113), “constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade”.

Entende-se, então, que a percepção da palavra como produto de uma relação interativa exige uma condição: a consciência da presença do outro.





3

ESCRITA, SALA DE AULA E SUBJETIVIDADE

Tida, pela maioria dos que se propõem a discuti-la, como instrumento de poder, a escrita, nessa perspectiva, identifica-se com a escola. Não é estranho que as discussões sobre o ensino dessa habilidade estejam sempre envoltas por um eterno debate. E as atividades cujo propósito seja ensiná-la, sob constantes reflexões.

Em uma dessas reflexões, especificamente sobre a linguagem, Bakhtin (1990) fornece elementos para uma crítica acerca do caráter de imutabilidade atribuído à escrita quando ela é objeto de ensino. Segundo o autor, tal atribuição não é coerente, uma vez que a imutabilidade e a rigidez do sistema linguístico só são possíveis perante a consciência individual. É difícil conceber o ato de escrever como um produto exclusivo de uma consciência com essa particularidade, principalmente quando se trata de um ato realizado dentro da sala de aula, um espaço onde circulam tantos discursos, provenientes de tantas consciências. Ainda mais quando, nessa sala de aula, desenvolve-se um trabalho que aponta para o sentido de fazer circular os discursos.

É o que se percebe nas salas de aula de Língua Portuguesa da instituição onde se realizou a coleta de dados deste trabalho, o então Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Para uma melhor compreensão dessa particularidade, é preciso discorrer um pouco sobre o trabalho com a produção textual ali realizado. Aproximadamente em 1986, a iniciativa de alguns professores, inconformados com as estratégias de ensino da língua materna, arraigadas no abstracionismo da norma linguística, resultou num redimensionamento do



referencial teórico responsável pelas suas práticas. O norte para os trabalhos, dali em diante, deveria ser a leitura e a produção de textos. É importante ressaltar que, na década de 80, no Brasil, publicaram-se vários trabalhos que se constituíam em reflexões a partir de um novo olhar sobre o ensino de língua. Dentre estes, pode-se destacar: *O texto na sala de aula*, Geraldini (1985); *A redação na escola*, Franchi (1985); *Texto e argumentação*, Guimarães (1985); *A linguística e o ensino da língua portuguesa*, Ilari (1992); *No mundo da escrita*, Kato (1986); *Sintaxe-semântica: base para gramática de texto*, Fávero et al. (1985); *A linguagem e o seu funcionamento*, Orlandi (1987); *Problemas de redação*, Pécora (1992); *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, Soares (1989).

Essa tendência do ensino de língua materna foi encampada, não em uníssono, mas por uma parcela significativa dos docentes, cujos pontos de vista apontavam, também, para essa direção. Instaurou-se, dessa forma, uma proposta de ensino que enfatizava a possibilidade de os alunos entrarem em contato com textos circulantes na sociedade e, portanto, com a palavra do outro para, a partir dela, construir as suas palavras. Aos poucos, as aulas de língua portuguesa foram dando um espaço mais significativo para as atividades que envolviam a escrita tanto no que se refere à leitura, quanto à produção textual.

À medida que os sujeitos envolvidos nessas atividades são postos numa relação direta com outros textos e, diante deles, pronunciam-se, as tentativas de mostrarem-se presentes naquilo que dizem tornam-se mais evidentes. Abre-se, dessa forma, o espaço para a manifestação de uma subjetividade. No entanto, vale

lembrar que a subjetividade nem sempre esteve atrelada à relação com o outro. É preciso, então, tentar compreendê-la, partindo-se para uma investigação do percurso de significação desse termo. Começando pelos filósofos gregos, Brandão (1998) descreve as várias focalizações sobre o sujeito e a relação deste com o conhecimento. Para esses filósofos, conhecer significava reconhecer, ou seja, o sentido já estava inscrito nas próprias coisas. Portanto, o ser, que eles consideravam a força produtora originária, possuía uma existência autônoma, exterior ao homem, não havendo espaço para o subjetivo. O homem não produzia a verdade, apenas a reconhecia.

Com a filosofia de Descartes, veio o deslocamento de foco do ser para a consciência, considerada por Chauí (1976) como a capacidade de reconhecer ou de produzir o sentido do real a partir de si mesmo. Nessa perspectiva, o homem não se limita apenas ao reconhecimento, mas também à produção da verdade. O nascimento da subjetividade está, então, ligado ao cartesianismo. Com ela, também vem uma noção de representação, partindo-se do princípio de que sujeito e objeto são exteriores um ao outro. O primeiro representa o segundo, conferindo-lhe sentido. Assim, representar significa apropriar-se de algo que é heterogêneo para torná-lo homogêneo, mesmo que seja apenas no nível da consciência, transformando-o em ideia.

Vê-se, assim, que a representação homogênea. Logo, o heterogêneo, o contraditório, passa para a esfera do irrepresentável, porque irreal. Sobre esse viés da filosofia de Descartes, que concebe a noção de representação calcada no princípio da identidade, Hegel constrói a sua crítica. Para

ele, a contradição é inerente à realidade. Então, como conhecer o real sem passar por uma análise das contradições?

Outra crítica à noção de subjetividade com base cartesiana foi formulada por Foucault. Esse filósofo nega que a subjetividade emergja da noção de representação. Para ele, o subjetivo está atrelado ao reconhecimento do ser humano como possuidor de características que o “descolam” do mundo natural, dentre elas, a capacidade de manipulação da linguagem. Sendo assim, as diferentes práticas discursivas vivenciadas pelo homem fornecem elementos para estudá-lo. É por meio do discurso que as diversas posições de subjetividade podem manifestar-se. Essas várias posições, ao emergirem, desfazem a imaginada unidade do sujeito, a homogeneidade dos discursos.

63

No campo da linguagem – uma vez que, até aqui, a subjetividade foi apresentada sob uma perspectiva filosófica –, percebe-se haver uma herança dos estudos filosóficos no que se refere à noção de representação. As duas tendências que se reconhecem nas reflexões sobre a subjetividade na linguagem, a saber, a que vê a língua como função representativa e a que vê a língua em função demonstrativa, mantêm relação, respectivamente, com a concepção de Descartes e com a crítica iniciada por Hegel.

O deslocamento do paradigma de uma língua representante do real para uma visão que passou a considerá-la no seu funcionamento concreto, na sua especificidade, contribuiu para colocar o sujeito numa posição de privilégio, uma vez que, nessa nova perspectiva, ele iria não apenas reconhecer o objeto preexistente, mas representá-lo, conferindo-lhe sentido.

Em Benveniste (1991), já são encontradas reflexões que se enquadram nessa mudança paradigmática da relação sujeito-linguagem. Na ótica desse linguista, a subjetividade se instala através do *status* linguístico da pessoa, sendo possível a sua manifestação somente quando cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como “eu” no discurso. Essa apresentação do eu locutor/ sujeito será tomada como ato consciente se houver uma condição de diálogo, entendida por ele como a instauração do tu no processo de comunicação. Por essa visão, são as formas linguísticas que instauram as “pessoas”, revelando um sujeito que se apropria do aparelho formal da língua para marcar a sua posição de locutor.



Ao analisar esse sujeito centro e origem do seu dizer, proposto por Benveniste, Geraldi (1996) observa que, na ausência de um questionamento do tipo “Que sujeito é este?”, o qual não foi feito pelo linguista francês, abrem-se possibilidades interpretativas que oscilam entre um sujeito livre, mobilizador da língua com vistas ao atendimento de suas necessidades de comunicação, e outro aprisionado pela língua. No entanto, há de se reconhecer o privilégio que se tem dado à leitura do sujeito benvenistiano como sendo livre, independente das relações sociais.

Contrapondo-se a essa liberdade outorgada ao sujeito, tem-se a Análise do discurso (AD) de origem francesa, cujas bases estavam assentadas sobre um sujeito que se revelava através de uma posição socialmente pré-definida, o que caracterizava uma condição de assujeitamento. O conceito de formação discursiva (FD) aí adotado tomava-a como um espaço estrutural fechado. Esse conceito posteriormente

foi revisto, ao se admitir que uma FD é passível de ser “penetrada” por elementos oriundos de outras FD’s. Mesmo com essa revisitação do conceito de FD, a AD permanece sustentando a não-existência do sujeito na condição origem do seu dizer.

Vê-se, portanto, que discutir a subjetividade na linguagem implica, sobretudo, discutir um olhar sobre a relação sujeito-linguagem. Tomando-se essa relação no espaço da sala de aula, caracterizado por uma predominância de atividades que envolvem a interação verbal, verdadeira substância e realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1990, p. 116), pode-se ser tentado a querer insistir em um sujeito livre, uma vez que um processo de interação sempre requer agentes. No entanto, se o que é pretendido é buscar dentro de espaços socialmente definidos, como é o caso da sala de aula, a constituição de sujeitos por meio das manifestações linguísticas ali produzidas, torna-se necessário não só desamarrar-se dessa ideia de um sujeito completamente livre, como é interpretado em Benveniste, mas também não cair nas amarras da AD, com o sujeito assujeitado. Tomar-se-á, aqui, para um direcionamento do olhar sobre esse embate por se fazer ora emergir, ora submergir, empreitado por um sujeito, em meio às atividades de produção escrita orientadas nas escolas, a concepção bakhtiniana que, longe de postular a existência de sujeitos dados, procura vê-los na eterna incompletude, buscando construírem-se em meio às falas, não só as suas, mas também as dos outros.

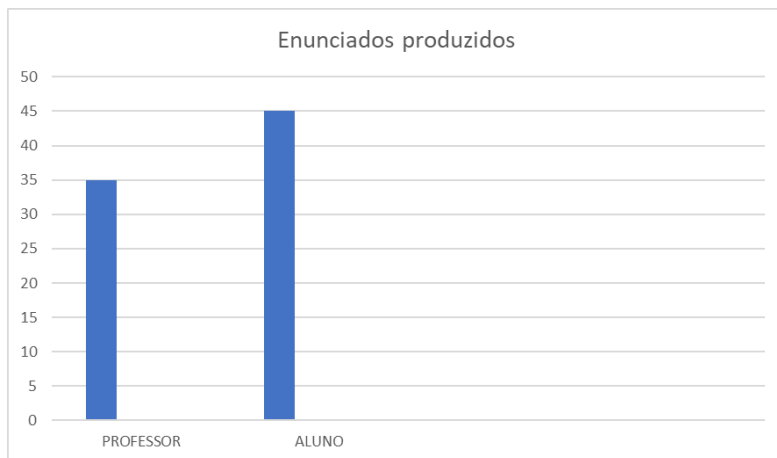
Percebe-se, assim, que, mesmo não considerando, na sua gênese, a incorporação do outro para se constituir, a subjetividade, hoje, não pode ser analisada desconsiderando



tal componente. E, ao considerá-lo, instaura um sujeito constitutivamente heterogêneo. Por isso, numa aula de produção textual, os textos produzidos por alunos e professores, representados tanto sob a modalidade oral quanto sob a modalidade escrita e considerados como formações discursivas, não podem ser olhados sob a perspectiva da homogeneidade, isolado de outros discursos, mas como realidade heterogênea em si mesma (MAINGUENEAU, 1997, p. 112). Essa realidade heterogênea deve ser tomada da perspectiva de um cruzamento entre o lugar ocupado pelo sujeito que produz o discurso e a formação discursiva, procedimento este baseado na noção de incorporação conforme Maingueneau(1997). Esse processo incorporativo, ao ser reconhecido por alunos e professores, pode ser um elemento colaborador para tornar o processo ativo de elaboração do discurso mais verdadeiro.

Antes de se chegar à fase da análise propriamente dita dos dados que serão aqui apresentados, já é possível comprovar uma subjetividade emergente, mesmo com um olhar genérico sobre as ocorrências. Partir-se-á de uma comparação entre a quantidade de enunciados produzidos pelo professor e a produzida pelos alunos durante noventa minutos de uma aula cujo objetivo era preparar esses alunos para uma atividade de produção textual escrita. Observe-se o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Enunciados produzidos pelo professor e pelos alunos.



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

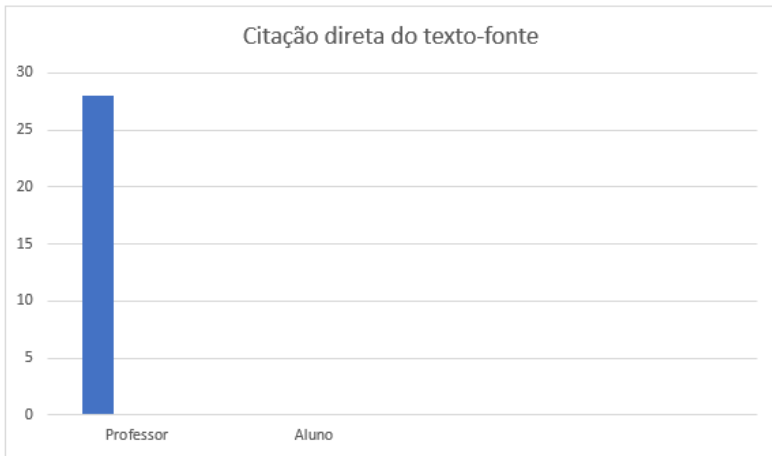


A superação quantitativa no que se refere à necessidade de manifestar o seu dizer, dos alunos em relação ao professor, é um ponto que merece ser comentado. Quando se pensa nas práticas que predominam nas salas de aula, visualiza-se sempre o professor como aquele que, conseqüentemente, produzirá um número maior de enunciados, se comparado aos alunos. No entanto, na Instituição pesquisada, considerando-se a natureza da sua proposta de ensino da língua portuguesa, cuja origem já foi aqui referida, pautada na leitura e produção de textos e, ainda, a seqüência textual privilegiada na série pesquisada (terceira série do ensino médio), a seqüência argumentativa, de acordo com Adam (1991), cujo objetivo será sempre demonstrar ou refutar uma tese, segundo Ducrot (1987), suscitando, portanto, o debate, vê-se com coerência esse espaço criado

pele professor para que os alunos possam manifestar-se, construindo seus posicionamentos.

No entanto, a superioridade quantitativa dos alunos não se verifica quando se observa o procedimento de uso do texto-fonte, servindo-se aqui da terminologia de Fuchs (1994), sob forma de citação direta, de acordo com Maingueneau (1996), como se pode verificar no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Uso do texto-fonte.



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Relacionando-se essa necessidade, demonstrada pelo professor, de referendar o discurso com citações diretas do texto-fonte trazido para a sala de aula, à sua posição de agente do discurso institucional da escola, percebe-se que as imposições ligadas aos lugares discursivos acabam por regular as citações, de acordo com Maingueneau (1997). A escola, que, por excelência, tem o objetivo de proporcionar a organização

da cultura, a produção, a apropriação e a construção do conhecimento científico, como afirma Oliveira (2000), necessita de um discurso tradutor desse papel que seja socialmente reconhecido, apoiado nas vozes sociais, segundo Bronckart (1996). Nessa perspectiva, o professor enuncia de um lugar definido, logo não citará sempre segundo os seus desejos. Considerando que os enunciados produzidos por alunos e professores durante uma aula caracterizam-se como um fazer por meio da linguagem, não se pode afirmar que esses enunciados possuem uma origem na intenção e na vontade dos sujeitos envolvidos no ato de dizer, de acordo com Batista (1997), como se pode observar neste trecho da fala do professor:



(1) P.: Argumento José Serra “É como na Aids: prevenção e educação são cruciais” Hein gente? Realmente o problema das drogas seria um problema mais de prevenir e educar?

Gráfico 3 – Uso do discurso do outro.



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

É interessante observar que, ao lado dessa diferença quantitativa no que se refere a citações diretas de outros discursos, deve-se considerar, também, que a maioria dessas citações não fazem parte de um discurso componente de vozes sociais, isto é, aquelas vozes que, segundo Bronckart (1996), emanam de pessoas, de grupos ou de instituições sociais. Os alunos como que apagam o texto-fonte e buscam histórias, fatos, cuja relação com suas vidas é explicitada:

(2) A: Professora, quanto àquela pergunta se é remediar ou prevenir, então a pessoa já está num estágio em que ela tá necessitando de uma ajuda. Umas pessoas dizem que ela tá certa, outras dizem que está errada, porque muitos jovens hoje dizem assim: **“Não, eu sou forte, eu posso provar e para ali.”** Isso eu sei, eu já vi jovens praticamente... **Eu me lembro do caso de um que disse: “Não, eu provei uma vez, eu provo e acabou-se.”** E ele acabou-se quando tinha dezessete anos. Quer dizer, é... e a família tentou ajudar ele.

Percebe-se que o aluno faz questão de, no início da sua fala, deixar claro que está mantendo um elo com a discussão proposta pela professora, ou seja, afirmando a sua posição de aluno. No entanto, mesmo estando, no momento da aula, de posse da coletânea com opiniões extraídas de jornais e revistas, ele prefere não as citar. Tampouco busca outros discursos de caráter institucional. Enquanto a professora, como representante da instituição escolar e encarregada de fazer prevalecer uma voz oficial, reforça o seu discurso com discursos de pessoas representantes de instituições:



“Argumento José Serra...” (Trata-se da voz de um Ministro da Saúde à época), o aluno opta, naquele momento, como ainda não é caracterizado como um indivíduo ligado a vozes oficiais, por valer-se de vozes que o representem simplesmente como um jovem: **“ Muitos jovens hoje dizem assim...”**
“ Eu me lembro do caso de um (jovem) que disse...”

Ao ser lançado um olhar geral sobre as produções escritas desses mesmos alunos, verifica-se uma mudança no que se refere à utilização ou não do texto-fonte como suporte para validação do dizer. De um total de vinte e nove textos escritos produzidos após a aula de preparação, doze fizeram uso de citações diretas a partir dos textos apresentados pelo professor. Essa preocupação em valer-se do texto-fonte para referendar o discurso, tão presente nos enunciados orais do professor e totalmente ausente nos enunciados orais dos alunos, será, mais adiante, objeto de investigação nessas produções, como resultado da aula de produção textual escrita.

Considera-se, assim, haver uma relação entre essa mudança quantitativa e o caráter institucional da escrita, principalmente quando se trata de uma escrita produzida no espaço da sala de aula. Em contraposição a isso, tem-se, nesse mesmo espaço, a espontaneidade da manifestação oral de um debate, havendo, então, uma articulação entre os diferentes lugares de significação que constituem o sujeito do discurso, ou seja, uma articulação entre as posições de sujeito, conforme Augustini (1999). Há necessidade, pois, de uma compreensão mais objetiva dessa “institucionalidade” atribuída às manifestações que fazem uso da modalidade escrita de uma língua. Nesse sentido, Gnerre (1998) afirma ser impossível

uma concepção tendente à equidade ao se estabelecer uma relação entre fala e escrita. Escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais (GNERRE, 1998, p. 8). É preciso compreender que, quando institucionalizada, a escrita está sujeita a normas fixadoras e unificadoras dessa modalidade que a tornam um comportamento cultural supervalorizado.

O fato de uma variedade utilizada por um determinado grupo ser rapidamente associada à escrita tem a ver com a dominância política desse grupo. Esse é um aspecto que deve ser levado em consideração quando se investiga a subjetividade nos textos escritos produzidos na escola. Na situação de produção aqui investigada, ao se observar a seleção de outros discursos que orientariam a atividade, verifica-se serem - a grande maioria dos fragmentos considerados aqui como enunciados (BAKHTIN, 1992) apresentados pelo professor para discussão do tema Drogas - opiniões de pessoas ligadas à classe política dominante ou, ainda, situações vivenciadas por personalidades de destaque social, todos veiculados em revistas de circulação nacional, formadoras de opiniões. Eis alguns fragmentos constituintes da coletânea organizada pelo professor:

(1) É como AIDS: prevenção e educação são cruciais. (José Serra, Ministro da Saúde);

(2) Algumas drogas são mais maléficas do que outras. (Marco V. Petrelluzzi, Secretário de Segurança de SP);



(3) Os usuários de maconha não deveriam ser mandados para a prisão. (José Carlos Dias, Ministro da Justiça);

(4) As taxas de recaída da heroína, da cocaína e do álcool são parecidas. Só um quinto das pessoas deixa o vício na primeira tentativa. (Alan Marlatt, psiquiatra);

(5) Depois de três meses 'limpo' tive nova recaída. Fiquei três dias na rua. Um horror. Mais uma vez falei para mim que não queria aquilo. Agora, consigo ficar longe da droga sem me sentir marginal num grupo. Até hoje vou às reuniões do Narcóticos Anônimos para entender meus problemas. Vivo um de cada vez. (Felipe Camargo, 39 anos, ator. Está há três anos longe das drogas).

Os outros fragmentos apresentam opiniões da própria revista acerca de fatos ocorridos e resultados de pesquisas sobre a questão em foco. Outro ponto, além do aspecto quantitativo aqui já mencionado, a ser tratado nesse olhar geral em busca da subjetividade na aula de produção textual, diz respeito à escolha dos enunciados componentes da coletânea distribuída pelo professor. Não há, mesmo sendo o problema das drogas algo que atinge todas as classes sociais, em todos os recantos do planeta, opiniões provenientes, por exemplo, de pessoas de classes sociais baixas, de outros estudantes secundaristas, tampouco são apontados fatos que ocorreram na cidade do Natal, onde está localizada a escola da turma pesquisada. Talvez o professor tenha feito essa complementação através das suas intervenções. Mas esse é outro ponto que será investigado mais adiante neste trabalho. O que aqui se torna perceptível

é uma posição de sujeito (MCLAREN, 2000) que se instaura fazendo aflorar uma subjetividade emergente dessa escolha.

Ora, o professor, na condição de agente da instituição escolar, é o responsável pela transmissão de saberes constituintes de uma “cultura escolar”. Estes são constituídos de um conjunto de discursos formulados pela e para a escola, os quais, por sua vez, estiveram presentes na formação docente (OLIVEIRA, 2000). Essa é a posição, no momento da aula, que é mais familiar ao professor, que o deixa mais confortável (MCLAREN, 2000), mantendo o distanciamento que revela um diferencial no tocante às posições assumidas pelos alunos. É importante ressaltar ser essa assunção, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, possibilitada pela linguagem. São essas posições que vão governar as possibilidades de interpretação do mundo pelos sujeitos (MCLAREN, 2000).

É a relação linguagem-sujeito, constituinte de uma posição dada pela situação de produção dos discursos, que será chamada ao desvelamento na análise das produções escritas dos alunos. Crê-se que, numa aula de produção textual, se são criadas possibilidades de os sujeitos se manifestarem, como é o caso da sala de aula pesquisada, conforme já foi anteriormente descrito, várias posições podem entrecruzar-se. A linguagem é que informará sobre isso.

4

SUBJETIVIDADE? PRESENTE!



Considerações preliminares

Foram escolhidos quarenta e seis enunciados, entre aqueles que circularam na aula preparatória para a produção, como também entre os produzidos por escrito na aula seguinte, componentes do universo amostral pesquisado. O critério de escolha baseou-se na existência de vozes, em primeiro lugar, provenientes dos discursos produzidos e circulantes na aula de preparação para a produção escrita; em segundo, provenientes do meio social em que estavam inseridos os sujeitos, ou seja, vozes sociais (BRONCKART, 1996) não contidas na coletânea apresentada pelo professor, nem referidas pelos alunos durante a discussão.

Nos textos em análise, detectaram-se ocorrências de vozes marcadas, tanto linguística como discursivamente, que serão analisadas sob o ponto de vista discursivo, conforme a perspectiva teórica de Bakhtin (1990), na sua concepção de signo linguístico já apresentada neste estudo. Investigar-se-ão as posições por meio das quais o sujeito, via linguagem, constrói o seu dizer. Englobar-se-ão, aqui, as citações sob as formas direta e indireta, sempre estabelecendo-se o confronto com o cotexto da citação, no caso de terem sido tomadas do texto-fonte ou das falas dos alunos e do professor. Adotar-se-ão, na análise dos dados, as seguintes indicações:

A, para as falas dos alunos;

P, para a fala do professor;

TA, para texto escrito do aluno.



Análise 1

TA. Drogas: opção de perdedor

O uso das drogas são opções de perdedores, especialmente quando falamos dos primeiros anos da vida adulta, quando tantas dificuldades novas surgem e existe, é claro, a tentação de se ir atrás de atalhos em vez de se percorrer uma estrada certa para a resolução dos problemas, Esses “ATALHOS” se chamam DROGAS.

Os usuários das drogas são perdedores porque tentam esconder seus problemas através dos mesmos, pois quando estão drogados esquecem as dificuldades, os problemas, e a responsabilidade e apenas “CURTEM” o momento, mas quando voltam ao senso normal entendem que os problemas não foram resolvidos, apenas surgiu um outro a DEPENDÊNCIA, isso causa angústia e em muitos casos depressão.

*Para se sentirem vencedores voltam a se drogar e passam por um caminho de engano onde se sentem vencedores **quando não passam de perdedores que precisam de drogas como a maconha e a cocaína, o crack e até o álcool para vencerem barreiras como a timidez, o medo, a solidão, o preconceito etc... perdedores também porque não resolvem as dificuldades apenas as esquecem por breves momentos.***

Devemos riscar a hipótese desses “atalhos” em nossas vidas para não entrarmos em um caminho curto, difícil, cheio de buracos e incertezas em que muitas vezes não há volta, para não terminarmos nossas vidas como perdedores.

Partir-se-á, aqui, de uma ressalva justificadora para este trabalho com a linguagem do ponto de vista do diálogo bakhtiniano: a ocorrência de vozes alheias no discurso do outro necessariamente não implica a manifestação da polifonia, uma vez que esta se revela por meio de uma pluralidade de vozes no mesmo pé de igualdade (BAKHTIN, 1997). Sendo assim, o fato de o trabalho não investigar a polifonia no sentido bakhtiniano não anulará uma análise com base nas relações dialógicas. No texto 1, ao se considerarem as vozes que se fizeram manifestar na aula que resultou nesse exemplo de produção escrita, percebe-se um entrecruzar de vozes que podem ser traduzidas como posições de sujeito. Numa das falas produzidas, um aluno, referindo-se ao tema em discussão, opinou:

78

A. Tudo isso torna a droga mais cara e de mais difícil acesso. Enquanto que aqui no Brasil não, é como se fosse um trabalho. **O que leva os jovens do primeiro mundo a usar é alguma carência é...afetiva.**

Observa-se que, nessa fala, anterior ao texto escrito, o aluno associa o uso das drogas nos países do primeiro mundo ao problema da carência afetiva, voz que é apropriada pelo professor numa fala mais adiante:

P. (...) Que é essa coisa do... do... é uma coisa psicótica né? Você tem que fazer, você tem que fazer, **muitas vezes pra preencher vazios né?, pra preencher carências, insatisfações; é... como válvula de escape, em relação a problemas, a conflitos e a gente**

tem algumas declarações sobre isso. Seria bom destacar. Diga.

O professor respalda a voz do aluno, fazendo também a associação entre drogas e problemas afetivos. No entanto, percebe-se como a linguagem vai revelando que, mesmo nessa concordância, as posições ocupadas são distintas. Enquanto o aluno remete ao problema da **carência** demonstrando uma certa insegurança revelada pela pausa ao dar o atributo à palavra “carência”, o professor amplia o conceito, estabelecendo comparações: **é... como válvula de escape**. Além disso, a posição de agente de um discurso institucional torna-se evidente, uma vez que, como na busca de um porto seguro para a sua fala, o professor trata de fazer o retorno ao texto-fonte: **a gente tem algumas declarações sobre isso. Seria bom destacar**. Por que seria bom destacar? Porque se trata de um texto veiculado numa revista de circulação nacional, representando, dessa forma, uma voz social?

Vamos ao texto escrito para analisar ali o reflexo do primeiro diálogo de vozes observado nessa aula de produção textual escrita.

(...) quando não passam de perdedores que precisam de drogas como a maconha e a cocaína, o crack e até o álcool para vencerem barreiras como a timidez, o medo, a solidão, o preconceito etc... perdedores também porque não resolvem as dificuldades apenas as esquecem por breves momentos.

O tema das drogas como válvula de escape ressurgiu aqui **precisam de drogas ... para vencerem barreiras**, de uma maneira mais articulada. Isso se faz mostrar por meio da ausência de um termo que marca indefinição, presente na fala do aluno: **alguma carência...** Em vez disso, na escrita, essa indefinição é substituída por uma explicação mais detalhada. Essas carências se traduzem por **timidez, solidão, medo...** Nota-se, portanto, que, a partir das diferenças existentes entre as modalidades da língua: fala e escrita, a subjetividade já encontra espaço para emergir. Fez-se aqui essa relação com base em Gnerre (1998, p. 8): “Escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas e nos conteúdos referenciais”.

80

Outro diálogo estabelecido nessa produção escrita insere no debate uma voz que emana do texto-fonte. O sujeito escritor, ao emitir sua opinião sobre o assunto, apresenta-se partidário de um ponto de vista que considera o consumidor de drogas um perdedor, em outras palavras, um fraco. Isso se percebe a partir do próprio título: **Drogas: opção de perdedor**, reforçado em vários trechos do texto, tais como: **O uso das drogas são opções de perdedores...**, **Os usuários de drogas são perdedores...** No entanto, constata-se, ao se estabelecer uma comparação entre esse diálogo e aqueles já aqui observados, que, nessa ocorrência, não se tem uma concordância de vozes, mas uma negação, pelo aluno, do discurso veiculado por um trecho publicado na revista e trazido como suporte para a produção escrita. Adotar-se-á, ao se fazer referência aos textos da coletânea, a indicação **TF** (texto-fonte).

TF. Encarada como uma fraqueza ou um desvio de comportamento até a década passada, a dependência química atualmente é vista como uma doença. A partir dessa ótica, os avanços da medicina passaram a contribuir também para o desenvolvimento dos tratamentos (...).

Quando o aluno qualifica de perdedor o consumidor de drogas, aquele entra em confronto com a voz presente em um dos textos-fonte, cujo ponto de vista é o de que não se pode considerar o dependente de drogas como um fraco de comportamento, um perdedor, no dizer do aluno, mas como um doente, que precisa ser tratado. Essa é a voz presente no fragmento da revista e negada no texto escrito na sala de aula.

Análise 2

Passar-se-á, agora, à percepção de um movimento oscilante entre discordância e concordância. É uma demonstração de como, na escrita, abre-se um campo para uma predominância da propagação de uma voz colocada como oficial e reforçada pelo representante institucional, o professor. Um dos fragmentos que compunha a coletânea era uma opinião do então Ministro da Saúde José Serra sobre a questão das drogas. Essa opinião foi tratada pelo professor, na introdução da aula, como uma das que iriam conduzir as reflexões dos alunos no momento de eles opinarem sobre o tema:

P. (...) Qual seria a melhor forma ou melhores formas para combater esse problema? Porque eu acho que vocês vão concordar que é realmente um problema, né? Então seria reprimir? Seria liberar? Seria prevenir? (...)

Eis o enunciado produzido pelo ministro:

TF. É como Aids: prevenção e educação são cruciais.
José Serra, Ministro da Saúde

82

Observa-se que, durante a discussão precedente à produção escrita, os alunos direcionaram a sua opinião ao encontro dos três caminhos sugeridos pela coletânea e corroborados pelo professor para a resolução do problema das drogas: liberação, prevenção e repressão. Nesse sentido, é importante ressaltar que a seleção dos fragmentos componentes dessa coletânea reúne pontos de vista que oscilam entre a repressão e a prevenção. Sendo esta última solução reforçada pela opinião da autoridade máxima da saúde do país. Apenas uma opinião cujo respaldo se vale de uma fala de um deputado federal, reconhecido militante favorável à descriminalização da maconha, aponta no sentido da liberação. Mesmo assim, essa fala não se estende a outros tipos de drogas, não generaliza.

TF. A maconha é uma substância que, embora ilícita, não ameaça a vida. “A única possibilidade de você morrer de overdose de maconha é cair um pacote de 20 quilos na sua cabeça”, ironiza o deputado federal Fernando Gabeira (PV-RJ).

No entanto, ela tem sido considerada porta

de acesso para a marginalidade e para o uso de drogas mais maléficas.

Mesmo esse fragmento tendo apresentado a opinião de alguém que defende um posicionamento que vai de encontro aos discursos oficiais reproduzidos pela escola, a voz do seu autor, o deputado Fernando Gabeira, ali incorporada, em seguida é desqualificada a partir do uso do **no entanto**.

No momento da discussão, um aluno, ao argumentar, posiciona-se explicitamente como favorável à liberação do consumo de drogas, contrapondo-se completamente ao direcionamento dado pela coletânea que constitui o texto-fonte:



83



A. Na Holanda, é liberado o consumo de drogas. A Holanda hoje é um dos países que tem menos índices de drogados. **Como lá não é proibido, os filhos nem se drogam.** Com o passar do tempo lá nem tem mais isso.

Após utilizar o exemplo da Holanda, o aluno externa a sua opinião de aprovação em relação ao tratamento dado pelos holandeses à questão do consumo de drogas. Ele estabelece uma relação causal, ao iniciar a oração com a conjunção **como**, nesse caso, apontando a não proibição, ou seja, a liberação do consumo de drogas como a causa de os jovens não despertarem, não sentirem desejo de consumir tal tipo de produto.

Apesar dessa intervenção do aluno, a discussão não envereda por esse caminho. O professor, em vez de tomar esse “mote” para enriquecer o debate, prefere devolvê-lo aos outros alunos, que também preferem não se manifestar

a esse respeito. Tome-se a fala do professor, imediatamente seguinte a essa do aluno citada anteriormente:

P. Será então que liberar resolve?... Liberar seria a melhor solução?

Seguindo-se a essa fala do professor, não foram registradas intervenções de nenhuma das duas partes no que se refere a uma tomada de posição em relação à liberação do consumo de drogas. Tem-se, num momento posterior, a citação, pelo professor, da fala do deputado Fernando Gabeira, contida na coletânea:



P. (...) Tem um outro dado aí também sobre a maconha, no quadro acima: “A maconha é uma substância que, embora ilícita, não ameaça a vida. ‘A única possibilidade de você morrer de overdose de maconha é cair um pacote de vinte quilos na sua cabeça’ , ironiza o deputado federal Fernando Gabeira (...)”, **que a gente sabe publicamente né? É consumidor de maconha.**

Tal qual o que se dá com a citação da coletânea, o professor incorpora a citação do deputado Fernando Gabeira a sua fala, não para tecer alguma consideração sobre o problema da liberação referido pelo aluno ao utilizar a Holanda como exemplo, mas para revelar um posicionamento contrário a esse tipo de atitude. Isso é revelado através da expressão linguística que encerra o enunciado do docente. O professor faz questão de acrescentar uma estrutura explicativa à citação: **que a gente sabe publicamente né? É consumidor de maconha.** O início do comentário com

um **que** de valor explicativo deixa subentendida a opinião de que esse posicionamento do deputado se explica pelo fato de ele ser um consumidor de maconha. Logo, pode-se deduzir que somente consumidores de maconha emitiriam uma opinião dessa natureza. A posição do professor é a de alguém que vê com reservas esse tipo de opinião expressa na fala do deputado.

Em se tratando das outras possibilidades para combater o problema, apresentadas pelo professor com base nas informações do texto-fonte, elas foram retomadas algumas vezes pelos alunos durante o debate, como no trecho a seguir:

A. (...) E se permitir ir para a cadeia, lá só vai desgraçar. Ele tem que ir para um local se tratar (...) (prevenção)

Ao se procurarem, nas produções escritas, os ecos das vozes institucionalizadas pelo texto-fonte no que se refere às soluções para combater o problema das drogas, encontra-se uma ressonância nos próprios títulos escolhidos pelos alunos, como se pode observar a seguir:

Prevenir: é assim que se combate

Luta e prevenção: essa é a hora!

Drogas, prevenir já!

Repressão Prevenir...Realmente essa é a solução que está embaixo do nosso nariz.

A força da repressão Drogas: liberar, reprimir ou prevenir?

Prevenir ainda é o melhor

Liberar, reprimir ou prevenir



Considerando-se que o título de um texto contribui para um avanço comunicativo em termos das expectativas geradas e que a sua escolha pode decidir a orientação de uma leitura (MARCUSCHI, 1983), percebe-se a preocupação de uma parte considerável dos alunos em explicitarem seus posicionamentos a partir de tais escolhas. Tratava-se, essa atividade, de uma avaliação. Sendo assim, o leitor exclusivo era o professor que durante as discussões construiu um posicionamento atrelado ao texto-fonte, cujas vozes convergiam para a voz da autoridade maior: o Ministro da Saúde. O aluno, nesse caso, também se posicionava em concordância com o discurso oficial, apresentado na modalidade escrita. O texto desse aluno já iria ser lido a partir de uma expectativa ancorada no texto-fonte e no discurso do professor.

Análise 3

Neste ponto do percurso, já se percebe o entrecruzar de vozes que povoam uma aula de produção textual. São vozes oriundas das mais diversas fontes: do texto trazido pelo professor, do professor, dos alunos envolvidos na discussão, de outros discursos componentes de uma memória discursiva, ou seja, de um interdiscurso (MAINGUENEAU, 1997). Todos esses fios de discurso, na situação aqui analisada, acabam, em algum ponto, por tocarem na tessitura do texto escrito resultante da atividade.

Esse ponto de encontro, mesmo estando explicitamente marcado, como no caso das citações diretas e indiretas, não indica apenas o limite entre a fala do aluno e a do autor do texto, uma vez que o enunciado referido acaba por se

converter em tema do discurso no qual é introduzido (VOLOSHINOV, 1976). Usar-se-ão, aqui, diante da análise da produção escrita do aluno, as expressões “discurso que é referido” (DR), o discurso de outra pessoa, neste caso, o texto-fonte, e o “discurso que se refere” (DSR), o discurso do autor, neste caso, o aluno.

Confrontando-se os pares, discurso referido e discurso que se refere, passar-se-á a investigar em que ponto o sujeito se deixa marcar pelos procedimentos linguísticos adotados no momento das inserções. Tomem-se como exemplos os fragmentos seguintes, citações do texto fonte nas produções escritas dos alunos:



(DR1) O ministério da justiça registrou, em 1977, **49.775 ocorrências policiais de tráfico ou consumo. Esse número subiu em 1998 para 53.569 ocorrências. Segundo pesquisa do centro brasileiro de informações sobre drogas (CEBRID)**, 25% dos estudantes do primeiro e segundo grau **das escolas públicas de dez capitais** já provaram, pelo menos uma vez, alguma substância ilícita. A maconha e a cocaína cada vez mais se tornam populares.

(DSR1) O ministério da justiça registrou em 1997, 25% dos estudantes de primeiro e segundo grau já provaram pelo menos uma vez, alguma ilícita, tornando a droga cada vez mais popular.

Constata-se que, na passagem de DR1 para DSR1, houve uma redução no que se refere à quantidade de formas linguísticas empregadas na construção do enunciado. No entanto, a visível exclusão de algumas dessas formas

em DSR1 não é suficiente para se afirmar ser esse um novo enunciado revelador de uma posição assumida pelo sujeito. Em primeiro lugar, estabelecendo-se uma comparação no que se refere à manutenção de uma fidelidade informativa nos dois trechos, percebe-se que, ao excluir trechos em DSR1, tentando fazer uma redução, o aluno estabeleceu novas relações, modificando a informação contida em DR1. Tal redução pode ser caracterizada por um não-dizer (DUCROT, 1987). Nesse caso, aplicar-se-á ao não-dito a categoria do silêncio (ORLANDI, 1993), considerada como um recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido (ORLANDI, 1999).

Em segundo lugar, analisando-se o recuo estabelecido pelo aluno, representado pelo primeiro trecho em destaque em DR1, observa-se que as informações excluídas dizem respeito a dados que, comparados aos que foram preservados em DSR1, estão mais distantes da posição que ele ocupa naquele momento. Diante de uma situação de produção de sala de aula, com tempo cronometrado, o dizer que se identificava com a posição do sujeito naquele momento prevaleceu. Acrescente-se a isso a segunda exclusão realizada: o aluno preferiu, com ela, deixar a informação mais generalizada, estendendo o problema a todos os estudantes do primeiro e segundo graus, não o restringindo apenas aos da escola pública. Ele, o produtor do texto, é aluno de uma escola pública. Não se quer enveredar, nesta análise, pela discussão sobre se haveria ou não uma atitude consciente do aluno diante desse processo de silenciamento de partes do texto fonte no processo de construção do dizer. No entanto, fazer o aprendiz perceber que tais silêncios são geradores de significações

parece salutar, pois elas acabam por revelar posições assumidas pelo falante por meio do uso da linguagem.

É preciso considerar que DR1 se converte, nesse processo, em um tema do discurso no qual é introduzido (VOLOSHINOV, 1976). O tema está sendo considerado aqui como a expressão da situação histórica concreta que engendrou o enunciado (VOLOSHINOV, 1976). Nesse sentido, neste estudo, DR e DSR terão sempre situações históricas distintas. O primeiro foi produzido em uma sala de aula, onde os sujeitos estavam na posição de um aluno que escrevia algo para o professor, como um instrumento de avaliação. O segundo teve sua produção condicionada por um veículo de comunicação (revista) de circulação nacional, naquele momento apresentado sob a forma de material de apoio didático para subsidiar a discussão sobre drogas encaminhada pelo professor. São sujeitos distintos, em situações de produção distintas, procurando valerem-se dos mesmos dizeres para construir suas visões dos fatos:

(DR2) Políticos – Usam seu prestígio para proteger traficantes por meio de nomeação de policiais e juízes para postos estratégicos. Policiais – Deixam de investigar traficantes e facilitam a fuga de bandidos que são presos. Juízes – Produzem sentenças favoráveis para envolvidos no tráfico.

(DSR2A) **A corrupção não se restringe apenas aos policiais, estão envolvidos também juízes e políticos.** Os policiais facilitam a fuga de presos, além de não investigarem mais detalhadamente os traficantes. Os juízes também

facilitam a não permanência dos traficantes nas cadeias. E os políticos usam de sua influência para proteger os traficantes impedindo que estes sejam investigados.

Percebe-se, em DSR2A, que o produtor do texto procura expor, por meio de um parágrafo, as informações apresentadas em DR2 sob uma forma esquemática. A escolha daquela forma de organizar o pensamento por escrito em detrimento de outras está atrelada à organização estrutural do texto dissertativo-argumentativo, exigência da proposta de produção textual (Anexo 3) direcionada pelo professor. Observa-se, nesse sentido, que o produtor elabora uma ideia central que possa abranger os tópicos apresentados em DR2. Trata-se da forma padrão de organização do parágrafo (GARCIA, 1992).

No entanto, mesmo optando por uma forma padronizada de dizer, a forma privilegiada pela instituição escolar, o aluno faz com que se perceba o afloramento de uma subjetividade quando põe em cena, através da estrutura negativa do período introdutório do parágrafo, duas vozes. Uma primeira, que se encontrava subentendida à forma de organização de DR2 e que é explicitada em DSR2A mediante utilização dessa estrutura negativa: **A corrupção não se restringe (...)** e uma segunda, que sustentaria um ponto de vista contrário, segundo o qual a corrupção restringe-se apenas aos policiais. São atitudes antagônicas que, segundo Ducrot (1987), são postas em confronto através das estruturas negativas. A segunda voz, portanto, é rejeitada pelo aluno, confirmando a voz subentendida no texto-fonte.

Em outro texto analisado, foi possível encontrar eco, novamente, da voz de DR2:

(DSR2B) Diferente de outros países aqui não há investimentos em prevenção **por parte das autoridades. Ao contrário**, algumas dessas autoridades como: juízes e políticos, que deviam fazer algo estão a favor do narcotráfico, dificultando **ainda mais** a solução para o problema.

Aqui não se percebe uma voz implícita, como acontece em DSR2A. Entretanto, seria ingênuo afirmar que se trata de uma mera apropriação de DR2 feita pelo aluno. Em primeiro lugar, porque o aluno cruzou informações contidas em dois enunciados, DR2 e DR3:

(DR3) (...) Brasil – Recursos federais contra o tráfico: 1000 policiais; 4 aeronaves; 6 barcos; não há orçamento próprio para a repressão; **não existe investimento em prevenção.** (...)

Esse cruzamento não foi caracterizado por uma mera superposição de estruturas linguísticas. Tais estruturas foram encadeadas com vistas à revelação, pelo sujeito produtor, de uma situação contraditória existente na sociedade brasileira. Isso é posto em evidência através do uso de um encadeador do tipo discursivo, **Ao contrário**, também chamado de operador argumentativo (KOCH, 1994). Em DSR2B, o operador **Ao contrário**, muito mais do que encadear estruturas linguísticas, procura redefinir o conteúdo anteriormente veiculado, mais precisamente, o conceito de autoridade que tem sido revelado pelas investigações acerca da questão

do tráfico de drogas. As autoridades identificam-se com os narcotraficantes. Além disso, essas autoridades, de uma maneira geral, são vistas pelo produtor do texto como incompetentes, uma vez que ele atribui a elas a responsabilidade pela falta de investimento em prevenção, colocando-as como sujeito por meio da estrutura sintática por ele acrescida: não há investimentos em prevenção por parte das autoridades. O aluno, nessa situação, posiciona-se como um sujeito que consegue estabelecer relações entre acontecimentos. Apesar de, no texto-fonte, as informações utilizadas em DRS2B estarem fragmentadas, aquele, para fazer emergir o seu posicionamento, constrói um novo enunciado.

Em DRS2B, ao estabelecer uma relação de causa/consequência entre a corrupção das autoridades e a dificuldade em se solucionar o problema das drogas, o aluno deixa pressuposta (DUCROT, 1987) uma voz que afirma ser a dificuldade de se solucionar o problema uma questão preexistente aos fatos atuais. Isso se revela através do marcador **ainda**. Trata-se, portanto, de um acréscimo de informação em relação ao conteúdo de DRS2B.

Outra apropriação de DR2 surge em DRS2C:

(DRS2C) Prevenção, repressão e liberação, foram tentativas inúmeras vezes aplicadas no combate às drogas, mas poucas mudanças aconteceram o seu poder é tão grande **que até os setores como o judiciário político e polícia estão envolvidos fortemente com elas.**

Ao encadear uma informação de DR2 com o seu comentário em DSR2C através de uma relação consecutiva **tão....**



que, seguida pelo operador argumentativo **até**, o aluno considera que as autoridades seriam as últimas pessoas a estarem envolvidas com atitudes ilícitas, como o consumo de drogas. Ou seja, ele transforma a citação de DR2 no argumento mais forte (KOCH, 1995) na escala argumentativa para defender o posicionamento contido no seu comentário sobre o quão grande é o poder exercido pelas drogas.

Em outro texto, encontra-se, mais uma vez, o reflexo da voz contida em DR2:

(DSR2D) Já a repressão não é muito aprovada, aquelas pessoas que estão ali para combater na repressão são as **mais corruptas**. Todos veem as notícias nos jornais de autoridades envolvidas com o tráfico e isso vai desde simples policiais a juízes.

Aqui, como em DSR2A, percebe-se o trabalho de organização de um parágrafo (GARCIA, 1992). A ideia central contém exatamente a apreciação do aluno a partir dos dados postos pelo texto-fonte. Para ele, as pessoas listadas em DR2 são as **mais corruptas**. Em seguida, entram as informações de DR2, servindo como fundamentação. Observa-se que, enquanto DR2 estabelece uma sequência para demonstrar as autoridades envolvidas com o tráfico de drogas: políticos – policiais – juízes, que sugere estarem no mesmo plano, DSR2D desfaz essa visão de equivalência entre as autoridades, ao acrescentar ao substantivo **policiais**, o adjetivo **simples**. Além disso, DSR2D estabelece uma escala valorativa que coloca os policiais num extremo, tendo-se no outro os juízes como representando um alto

grau de corrupção. Isso é perceptível pelo uso da expressão **vai desde**.

Em DSR2E, também o aluno marca posição a partir dos dados presentes em DR2:

(DSR2E) **O que existe na realidade é muita corrupção e sujeira;** políticos, policiais e juízes usam seus ofícios para facilitar a vida de traficantes, garantindo um bom retorno financeiro para eles.

Análise 4

Como já foi aqui demonstrado por meio de gráficos, a citação direta do texto-fonte não se restringiu à modalidade escrita representada pelos textos dos alunos. Na fala do professor, esse tipo de citação foi uma constante. É necessário, portanto, investigar esse processo de recepção do discurso do outro, da posição do professor. Sobre essa recepção, encontra-se em Voloshinov (1976, p. 145):

Las formas del discurso referido constituyem un documento objetivo de esta recepción. Uma vez que aprendimos a descifrarlo, este documento nos provee información, no sobre procesos psicológicos subjetivos accidentales y mercuriales en el "alma" del receptor, sino sobre las tendencias sociales constantes en una recepción activa del discurso de otros hablantes, tendencias que cristalizaron en formas de lengua. El mecanismo de este proceso no está localizado en el alma individual sino en la sociedad. La sociedad tiene la función de seleccionar y dar carácter



gramatical (adaptar a la estructura gramatical de su lengua) solo a aquellos factores de la recepción activa y valorativa de enunciados, qui son socialmente vitales y constantes y, por lo tanto, están arraigados en el ser económico de la particular comunidad de hablantes.¹

95

Ao se verificar, na análise anterior, a recepção dos discursos referidos (DR) nas produções escritas dos alunos, percebeu-se um trabalho do sujeito produtor em incorporar-se naqueles discursos. Toma-se, aqui, o termo “incorporação” como a relação entre uma formação discursiva e o seu *ethos* (MAINGUENEAU, 1997). Dessa forma, as articulações linguísticas que imprimiam a marca do sujeito aluno no discurso referido não podem deixar de serem analisadas como resultantes de uma mescla entre a posição ocupada por esse aluno no momento da produção escrita e a formação discursiva da qual ele se está valendo para expressar-se, no caso, a produção do texto dissertativo argumentativo para ser objeto da avaliação do professor. No que se refere à recepção do discurso referido pelo professor ao construir as suas falas durante a discussão com os alunos, a análise tomará o mesmo direcionamento. Tem-se a mesma cena enunciativa

1 As formas do discurso alheio constituem um documento objetivo dessa recepção. Uma vez que aprendemos a decifrá-lo, esse documento nos traz informações, não sobre processos subjetivos ocasionais e instáveis na alma do receptor, mas sobre as tendências sociais estáveis em uma recepção ativa do discurso alheio que se estratificaram nas formas da língua. O mecanismo desse processo não está localizado na alma individual, mas na sociedade. A sociedade tem a função de selecionar e gramaticalizar (inserir na estrutura gramatical da língua) apenas os aspectos da recepção ativa e avaliativa do enunciado alheio, que são socialmente pertinentes e constantes e, por conseguinte, baseiam-se na própria existência econômica de uma comunidade de falantes. (Tradução nossa)

(MAINGUENEAU, 1997), no entanto, o sujeito produtor do discurso, agora, ocupa outra posição. Trata-se de alguém que produz um discurso do lugar daquele que representa a instituição escolar e todos os seus valores: o professor.

Esse sujeito, ao produzir os discursos que conduzirão a aula, vale-se dos mesmos discursos oriundos do texto-fonte, referidos pelos alunos nas suas produções escritas. Sendo que, como já foi aqui constatado, ele se atém com mais fervor ao texto-fonte. Tal fervor irá revelar-se quando se investigam os procedimentos linguísticos emergentes desse processo de incorporação.

Ao iniciar a aula, após ter entregado a coletânea de textos para subsidiar as discussões, o professor, na sua primeira fala, apresenta a questão a ser discutida:

P. De certa forma, serão tocados aqui com esses tópicos as causas né?... o que contribui né? Para... as drogas. O que contribui para as pessoas se drogarem. O que contribui para haver o tráfico de drogas. (...)

Em meio a essa introdução, deixa revelar, por meio da linguagem, a efetivação da posição ocupada por ele naquele momento:

P. (...) Porque eu acho que vocês vão concordar que é realmente um problema, né?

O professor, por meio da explicitação do seu posicionamento, revela-se partidário de que as drogas realmente constituem um problema e procura direcionar a discussão

nesse sentido. Enquanto agente da instituição escolar, esse é o posicionamento esperado. Tal posicionamento revela-se a partir da própria seleção dos textos componentes da coletânea. Nenhum deles se insurge através de um questionamento do que está estabelecido.

Após esse momento inicial da aula, surge a primeira citação direta do texto fonte (CDTF) na fala do professor, a qual corresponde, exatamente, ao primeiro texto da coletânea fornecida por ele:

(CDTF1) P. (...) Depois do que foi colocado nessa aula, então a primeira coisa que chama a atenção aí... éh... nessa xerox... uma campanha né? Essa campanha foi veiculada na grande mídia né? Principalmente Na televisão... alguém viu?... Tem um bebê segurando uma faca né? E... diz assim... “Com as drogas também é assim. Quem usa não enxerga o perigo.”

A fala do professor vai construindo-se como um discurso que se refere. Mesmo essa referência ocorrendo sob a forma de uma citação direta, encenando, nessa fala, um certo distanciamento e pleiteando uma garantia de objetividade, vai-se, nesta investigação, buscar-se a subjetividade que aí se esconde. Na nova situação de enunciação citada, o discurso referido ganha nova existência. Percebe-se isso ao se proceder a uma análise das falas do professor e do aluno ao se referirem à CDTF1:

A. O que os olhos não veem...o resultado é que o bebê irá se ferir com a faca, que são as drogas.



Vê-se, aqui, a categoria do interdiscurso permeando CDTF1, uma vez que

O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada (...) a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento, ou mesmo a denegação de determinados elementos (MAINGUENEAU, 1997, p. 113).



98



O aluno incorpora à CDTF1 um discurso pré-construído. Em nenhum momento, o texto ao qual o professor se refere contém os elementos com os quais é iniciada a fala do aluno: **o que os olhos não veem...** Trata-se de uma voz que emana de outro discurso, uma voz social. Para Bronckart (1996), essas vozes sociais – nesse caso, o aluno invoca o dito popular “o que os olhos não veem, o coração não sente” – constituem-se como um mecanismo de tomada de posição na cena enunciativa. Mas se percebe uma redefinição do dito popular nesse processo de incorporação: “o que os olhos não veem...” é seguido da voz presente em CDTF1: “o resultado é que o bebê irá se ferir com a faca, que são as drogas”. Então, pode-se tomar o dito redefinido nessa cena enunciativa: o que os olhos não veem não revela o lado perigoso.

Seguindo-se a essa fala do aluno, o professor retoma CDTF1, deixando revelar uma subjetividade no que se pretendia objetivo:

P. (...) E a gente vê aí a riqueza dessa comparação porque da mesma forma como um bebê ele é facilmente manipulado né? Ele é... é... digamos assim... é facilmente dominado, o usuário de drogas é comparado aqui a um bebê, que é facilmente manipulado por esses, pelos traficantes né? (...)

O professor introduz o elemento da dominação na leitura do texto. Portanto, se provoca um redirecionamento: o bebê representando alguém fácil de ser dominado e não alguém que age inconsciente do perigo, como sugere o texto-fonte por aquele mesmo apresentado.

Em outro momento da discussão, tem-se, novamente, o professor fazendo uso de citações diretas do texto-fonte:

P. (...) vocês têm aí logo abaixo (CDTF2) “De acordo com a última pesquisa da Organização das Nações Unidas, o comércio mundial de drogas movimenta quatrocentos bilhões de dólares por ano (...)” Gente, é muito dinheiro né? Éh... e diz ainda (CDTF3) “(...) No Brasil, fala-se em cerca de dez bilhões de dólares. A pasta de coca, cotada a mil dólares o quilo nos locais de produção, transformada em cocaína pode ser vendida nas grandes cidades brasileiras a dez mil dólares. Nos Estados Unidos, por quarenta mil dólares...(...)” justamente porque lá a repressão é maior né? (CDTF4) “(...) E, no Japão, por cem mil. Nenhum outro negócio, lícito ou ilícito, dá uma taxa de retorno de até dez mil por cento” Então vocês vejam que realmente é um negócio rentável né?

Nesse caso, tem-se, de uma maneira bastante evidente, o processo de mediação, ao qual se refere McLaren (2000). Manifestam-se, aqui, o “eu” que fala, o professor, e o “eu” que é falado, nesse caso, os textos publicados na revista. Entre esses “eus”, a subjetividade se constrói. O professor como que tenta, na quase totalidade da fala, enclausurar-se por entre os discursos do texto-fonte, mas ao mesmo tempo se expõe. Ao concluir CDTF2, ele faz-se marcar através de uma expressão linguística de valor avaliativo: “Gente, é muito dinheiro né?”. Há aí a introdução de procedimentos linguísticos caracterizadores do que Jakobson (1969) chamou de função emotiva da linguagem, que, segundo ele, é sempre marcada pela subjetividade de quem fala. Cabe aqui ressaltar que não se está querendo afirmar ser a subjetividade apenas manifestada quando se tem marcas linguísticas da função emotiva. No entanto, nesses casos, ocorre o que Chalhoub (1987) chamou de emoção do tipo epidérmico, aquela que salta aos olhos do leitor/ouvinte. Mais adiante, ao encerrar CDTF3: **Justamente** porque lá a repressão é maior né?; e ao encerrar CDTF4: Então, vocês vejam que **realmente** é um negócio rentável né?, observa-se não mais aquela emoção epidérmica, mas um procedimento mais sutil, marcado linguisticamente pelo uso dos dois advérbios destacados que, segundo Bechara (1999), saíram da camada no nível da palavra para funcionarem no nível da cláusula, nesse caso, a cláusula comentário. Portanto, insere-se aí uma marca de posicionamento do professor. Bronckart (1996) reconhece, nesse caso, o uso de expressões de modalização denominadas de apreciativas, que consistem numa avaliação de certos elementos do conteúdo temático. Ele as inclui nos chamados mecanismos de tomada de posição enunciativa.



Análise 5

Até aqui, nas análises dos textos produzidos pelos alunos e pelo professor, verificou-se que, nessas produções, sempre estiveram presentes os discursos oriundos do texto-fonte, ou seja, circulantes no espaço da sala de aula. No entanto, com base nos dados apresentados no capítulo II, outros discursos se fizeram presentes nas falas dos alunos, e somente na fala deles, uma vez que o professor, em momento algum, desprende-se da sua coletânea para discutir o tema proposto. É preciso, então, investigar, também, essas outras vozes incorporadas pelos alunos aos seus discursos, passando-se a entendê-los como



101



...uma produção discursiva heterogênea, apoiada em outros discursos, manifestando uma pluralidade de vozes, no sentido bakhtiniano. Isto é, as vozes alheias que se infiltram em nossos enunciados de forma que nosso discurso torna-se o ponto de encontro de “vozes” de interlocutores imediatos ou mediatos, como por exemplo as visões de mundo, os modelos, as teorias, e os discursos fundadores (OLIVEIRA, 2000, p. 5).

Nas vozes infiltradas nas falas dos alunos acerca da questão das drogas, percebe-se um outro olhar sobre o problema em discussão. Esse olhar não estava contemplado pela coletânea nem tampouco é direcionado pelo professor. Percebe-se isso ao se analisarem algumas intervenções desses alunos:

A. Na Holanda a coisa se resolve por decreto né? O caso da Holanda que é um país desenvolvido e tem uma educação mais reforçada do que no Brasil, embora haja desemprego... aqui as pessoas desempregadas vão procurar nas drogas uma forma de ganhar dinheiro né? Justamente para sobreviver. Muitos favelados vão procurar as drogas por quê? O desemprego. Não tem emprego.

É necessário observar que, na coletânea apresentada pelo professor para nortear a discussão, não há referência à Holanda. Portanto, se trata de uma informação trazida pelo aluno. Verificar-se-á que não se trata apenas de trazer essa informação, mas ao trazê-la, o sujeito produtor do discurso revela uma posição. Entra-se aqui com a noção de interdiscurso, que, conforme Orlandi (1999, p. 31):

... é definido com aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Há, na fala desse aluno, um saber pré-construído sendo veiculado: os países desenvolvidos possuem uma educação superior à dos países subdesenvolvidos. Essa informação já conhecida caracteriza o interdiscurso que vai construir a subjetividade dessa fala, traduzindo-se numa posição do





sujeito que a produziu. Há alguns procedimentos linguísticos que apontam para a construção de um novo dizer. Vê-se, por exemplo, a gradação do adjetivo (BECHARA, 1999) reforçada, estabelecendo-se uma comparação de superioridade entre os sistemas educacionais da Holanda e do Brasil. Esse procedimento justifica-se, uma vez que o aluno procura construir o seu dizer a partir dessa comparação, mostrando que o problema das drogas pode estar ligado ao problema educacional. De acordo com as informações do material analisado, na Holanda, que possui uma educação **mais** reforçada **do que** no Brasil, as pessoas não utilizam as drogas como uma forma de ganhar dinheiro, como ocorre aqui no nosso país. Observa-se também que o sujeito produtor dessa fala, apesar de concordar com o discurso da superioridade na educação entre os países ricos e os pobres, admite que o fato de um país ter um sistema educacional eficiente não significa ser esse país um paraíso. Isso é revelado pelo uso da conjunção **embora**, de valor concessivo. Outra marca que denota subjetividade é o advérbio **justamente**, que, conforme Bechara (1999), funciona na cláusula do comentário. É um comentário servindo como reforço para a implementação do dizer do aluno.

Em outra fala produzida por um aluno, percebe-se a tentativa dele de, mesmo apresentando questões não contempladas pelo texto-fonte, inserir-se na discussão encaminhada pelo professor:

A. Eu acho isso tudo muito contrastante. A discussão entre a prevenção, as consequências... e principalmente as causas, porque no Brasil a

gente tem uma coisa a nosso favor. O Brasil é um país subdesenvolvido éh...éh..., não tem éh... a maioria das pessoas analfabetas não tem as mínimas condições de vida. Então, esses fatores indicam que há... há o roubo, há marginalidade, e conseqüentemente as drogas. Então isso é notório, é claro. Mas nos Estados Unidos, como em outros países, são países de primeiro mundo, é diferente daqui do Brasil.

O aluno inicia a sua fala manifestando uma opinião a respeito da discussão aberta pelo professor que, conforme já foi aqui apresentada, gira em torno das drogas, no que se refere à prevenção, liberação ou repressão do consumo, como também no que diz respeito às causas e às conseqüências do problema. No trecho “Eu acho isso tudo muito contrastante”, o pronome “isso”, por meio de um procedimento dêitico que, de acordo com Koch(1997), direciona a focalização a um item específico, refere-se aos pontos que estão direcionando o debate e são esclarecidos logo em seguida. Nesse sentido, há uma estratégia de deixar uma marca de que não se está fugindo à discussão. Isso se marca pelo procedimento de referenciação ao mesmo tempo endofórica e exofórica (KOCH, 1997), visando a um mesmo referente. No entanto, ao desenvolver o seu raciocínio com vistas a explicitar a situação de contraste colocada por ele, o aluno parte para a relação com outros discursos. Novamente, a relação entre o desenvolvimento de um país e o funcionamento do seu sistema educacional emerge em meio à discussão sobre drogas. O sujeito, nesse caso, e em outras várias ocorrências das falas dos alunos, ao usar a linguagem, revela a



incorporação de uma maneira de percepção da realidade (MCLAREN, 2000). Para esse aluno, toda a problemática das drogas resume-se ao fato de o Brasil ser um país subdesenvolvido e, por conseguinte, possuir um grande número de pessoas analfabetas, coisa que não acontece nos Estados Unidos, país utilizado por ele para o estabelecimento da comparação.

Em outro momento, um aluno retoma a fala do colega, analisada anteriormente, procurando reforçá-la:

A. Professora, o que ela estava falando... é realmente diferente a educação do primeiro mundo para o Brasil. No Brasil, a maioria é analfabeta, e não tem como arranjar emprego como analfabeto. Então resolvem procurar as drogas. Lá nos Estados Unidos, todo mundo tem educação e as drogas lá se torna mais cara e por isso... talvez porque eles são mais competentes, digamos, têm equipamentos melhores. Tudo isso torna a droga mais cara e de mais difícil acesso. Enquanto que aqui no Brasil não, é como se fosse um trabalho (...).

Após referir-se ao que a colega havia exposto, o aluno faz uso de um mecanismo de tomada de posição enunciativa (BRONCKART, 1996) por meio do emprego do advérbio **realmente**. Nesse caso, percebe-se uma necessidade revelada nessa fala de o sujeito não apenas repetir o que o colega disse, mas fazer-se marcar. Isso não se dá somente no nível das marcas linguísticas, mas também no acréscimo de informações. Esse procedimento é perceptível, uma vez que é introduzida no raciocínio a relação entre ter uma



tecnologia sofisticada para a confecção das drogas, o que causa uma elevação no preço, e a dificuldade do acesso a essa droga, pelo fato de ela ser mais cara. É uma relação discutível, mas trata-se de um empreendimento do sujeito em se fazer presente. O aluno não apresenta segurança ao lançar mão desse raciocínio, fato demonstrado pelo uso do advérbio talvez, denotando dúvida. No entanto, é um raciocínio que não está na coletânea, não foi levantado pelo professor. É a marca do sujeito, e isso deve ser levado em conta.

É interessante observar como os alunos vão construindo os seus dizeres independentemente daqueles oficializados pela escola, representados pela coletânea apresentada pelo professor. Esses sujeitos procuram constituir-se assumindo posições que lhes são familiares (MCLAREN, 2000). Um exemplo mais esclarecedor dessa atitude pode ser verificado quando outro aluno toma a palavra e, dentro da discussão que vinha sendo travada até então, procura reforçar a tese de que nos países desenvolvidos, por possuírem uma população com nível de instrução mais elevado, o consumo de drogas não se dá pelas vias da marginalização, como acontece no Brasil. Essa era a tônica da discussão em torno da qual alguns alunos vinham procurando argumentar.

A. (...) Mas nos países desenvolvidos as pessoas... Eu conheci uma pessoa, um europeu e ele, ele é uma pessoa ótima, maravilhosa. E **ele disse** assim: “Eu uso maconha” Eu achei aquilo tão... Eu fiquei decepcionada, tão decepcionada que parei de falar com ele. Só que ele disse: “Pergunte a fulano, pergunte a sicrano” – pessoas que andavam com ele, que aquelas pessoas





também estavam aqui em Natal –” Elas vão dizer que isso lá é normal... Isso num país bem desenvolvido, isso lá é normal, a gente usa isso num baile punk”. A gente vai num sei pra onde, tava lá aquilo todo enrolado na gaveta dele. “E lá a gente usa porque aquilo é curtidão, aquilo é bom” É... cultural, ele acha que aquilo é certo, ele acha que aquilo é tão certo quanto um jovem de vinte anos aqui comprar um cigarro normal. **Ele disse** “Não tem problema nenhum.” Só que aqui as pessoas se escandalizam, não todas, se escandalizam nós estudantes que sabemos que aquilo faz mal, mas as pessoas que estão lá fora, ah elas estão achando isso normal, só que a cultura deles tem um limite. **Ele pode chegar e dizer** “Não fume mais, vê se para” e o outro achar isso legal. Como fazer isso aqui se a pessoa fuma crack porque passa fome? Ele não sente nada? Ele pode apanhar da polícia que não sente nada. Lá é cultural, ele está fazendo aquilo e sabe quando tem que parar.

A fala dessa aluna vale-se, para ser acreditada, do mesmo recurso do qual se valeu a totalidade das falas do professor, a citação direta, conforme gráfico já aqui apresentado. Constatamos que ela não foi buscar citações de textos de domínio público, como são aqueles publicados em revistas de grande circulação, recheados por vezes autorizadas socialmente a emitirem parecer sobre a questão, mas as buscou na sua própria experiência. É, mais uma vez, a subjetividade aflorando no discurso. Retomando-se aqui as noções de discurso referido (DR) e discurso que se refere (DSR), já aplicadas em análises anteriores, vai-se perceber, nessa fala, uma variação de distanciamento que o DR

introduz em relação ao DSR (MAINGUENEAU, 1997). Ao se analisar o grau de adesão da aluna ao que está sendo dito, percebe-se o uso de estratégias com vistas a tornar esse distanciamento uma forma de ocultar-se sob uma voz que vai de encontro ao socialmente estabelecido, principalmente dentro de uma instituição escolar. O sujeito, nesse caso, pode até compactuar com as ideias da voz que ele introduz no seu discurso; no entanto procura, por meio de elementos marcadores do discurso direto, delegar a responsabilidade da fala citada ao outro. Observem-se os trechos:

(...) E **ele disse** assim: Eu uso maconha (...) (...) Só que **ele disse**: pergunte a fulano, pergunte a sicrano (...)
(...) **Ele disse**: não tem problema nenhum (...)
(...) **Ele pode chegar e dizer**: não fume mais, vê se para (...)

Trata-se, nesses exemplos, de uma encenação tendente a gerar um efeito de objetividade que, na verdade, é inexistente. Examinando-se as ocorrências nas quais a aluna procurou explicitar uma estrutura marcada pelo pronome da terceira pessoa do singular **Ele**, seguido por um verbo *dicendi* **dizer**, o mais comum na estrutura do discurso direto, constata-se que as falas anunciadas por esses verbos, pertencentes ao colega “europeu”, são afirmações que vão de encontro aos padrões de comportamento estabelecidos na nossa sociedade: usar maconha, referir-se a pessoas que acham tal hábito normal, achar que usar maconha não traz problema algum. Considerando-se o espaço institucional da sala de aula e a figura do professor, o sujeito produtor



desse discurso posiciona-se como alguém distante das opiniões emitidas pela voz que serve de sustentação para sua própria fala.

Outro caso em que o sujeito produtor do discurso encena um distanciamento diante da voz que ele mesmo traz para incorporar a sua fala verifica-se no exemplo seguinte:

A. Professora, quanto àquela pergunta-se é remediar ou prevenir, então a pessoa já está num estágio em que ela tá necessitando de uma ajuda. Umas pessoas dizem que ela tá certa, outras dizem que está errada, porque muitos jovens hoje dizem assim: “Não, eu sou forte, eu posso provar e para ali.” Isso eu sei eu já vi jovens praticamente... Eu me lembro do caso em que um disse: “Não, eu provei uma vez, eu provo e acabou-se.” E ele acabou-se quando tinha dezessete anos. Quer dizer, é... e a família tentou ajudar ele.

Após a participação dessa aluna, um aluno pede a palavra à professora, retoma a discussão encampada pela colega e traz, para construir o seu discurso, as informações de uma aula que a turma teve anteriormente:

A. Professora, sobre essa questão cultural... a gente teve uma aula de Sociologia, a professora explicou sobre um pássaro...

Considerando-se que os alunos, todos eles, estão de posse da coletânea fornecida pelo professor, essa atitude de buscar em outros discursos outras vozes para respaldarem os seus dizeres vai ao encontro do que afirma McLaren



(2000, p. 34): “Como regra geral, consentimos em assumir posições de sujeito que nos são mais familiares e nas quais nos sentimos confortáveis”. Ora, se o aluno possui um dizer resultante das suas experiências, é compreensível, se ele quer fazer-se marcar como sujeito do discurso, essa busca pela construção de um sentido para esse dizer. Não se trata, no exemplo em análise, de simplesmente trazer o conteúdo da aula de Sociologia para a aula de Língua Portuguesa, mas de articulá-lo e, assim, estabelecer uma relação com a discussão da aula, construindo, dessa forma, um novo dizer. E essa articulação está linguisticamente marcada:

A. Sobre um pássaro, uma espécie de pássaro. É uma experiência. Ele tinha o ambiente dele e ele fazia ninho lá com uns galhos. Daí tiraram de lá, era só ovo ainda ((risos)), para um ambiente totalmente diferente, que ao chegar, quando ele nasceu, ele depois voltou para o mesmo ninho. Até perdeu a identidade. O cientista concluiu que o ser humano é uma coisa parecida. Só que ele não tem isso. O ser humano é... ele aprende com o tempo. Se ele for para outro lugar, ele vai aprender a cultura de lá. A gente viu na aula anterior de Sociologia, o caso de uma garota que durante muito tempo andou com quatro patas ((risos))... **o que eu quero ligar a isso** é que a questão do... das drogas... do que... do prevenir e educar, é o seguinte: se eu tenho a minha consciência, eu sei o que é uma droga, eu só vou fazer com consciência (...)

Mais uma vez percebe-se uma espécie de recorte, de acordo com Batista (1997), que o sujeito realiza em outros



discursos, extraindo-os do quadro de referência em que foram originalmente inscritos. Esse está sendo o procedimento dominante na fala dos alunos, como também na do professor. No entanto, há uma diferença nessa extração dos discursos, uma vez que o quadro de referências do professor é totalmente previsível - o texto-fonte -, enquanto que os alunos, a cada fala, apresentam imprevisibilidade no tocante ao quadro de referências. Ambos, aluno e professor, procuram reescrever esses discursos num novo quadro, submetendo-os a processos de apropriação. A constatação das diferentes estratégias de apropriação, mais discretas pelo professor e mais ousadas pelos alunos, em se tratando da fala, confirma a manifestação de subjetividades tradutoras das posições de sujeitos subjacentes aos discursos de alunos e professores. Vale ressaltar que, no texto escrito resultante de toda essa discussão em torno da temática da liberação, prevenção ou repressão na questão das drogas, também ocorrerão esses processos apropriativos que serão investigados na próxima etapa desta análise.

Em outro momento da discussão (a fala seguinte já foi anteriormente citada), observou-se nitidamente o embate entre as posições ocupadas pelo professor e pelo aluno. Quando as falas giravam em torno de relação entre a corrupção e o tráfico de drogas, tema presente na coletânea fornecida pelo professor, um aluno toma a palavra na tentativa de retornar ao tema inicialmente proposto pelo professor.

A. Professora, quanto àquela pergunta se é remediar ou prevenir, então a pessoa já está num estágio em que ela tá necessitando de



uma ajuda. Umas pessoas dizem que ela tá certa, outras dizem que está errada, porque muitos jovens hoje dizem assim: “Não, eu sou forte, eu posso provar” e para ali. Isso eu sei, eu já vi jovens praticamente... Eu me lembro do caso de um que disse: “Não, eu provei uma vez, eu provo e acabou-se.” **E ele acabou-se quando tinha dezessete anos.** Quer dizer, é... e a família tentou ajudar ele.

Seguindo-se a essa fala, o professor insere a discussão retomada pelo aluno, mas sempre procurando ancorar-se no texto-fonte:



112



P. Tem outro dado aí sobre isso ((referindo-se à questão abordada pelo aluno)), aí no verso ((referindo-se à 113 coletânea)), tem logo no primeiro quadro (...).

O professor mostra textos da coletânea cujos argumentos apontam para a aceitação de que existe uma predisposição ao desenvolvimento da dependência das drogas, entrando em consonância com a fala antecedente do aluno. Observa-se que este, ao trazer outra voz para o seu discurso, não objetiva defendê-la, mas sutilmente negá-la. Ao citar a fala de outra pessoa no seu discurso por meio do discurso direto “Não, eu sou forte, eu posso provar”; “ Não, eu provei uma vez, eu provo e acabou-se”, o aluno exime-se da responsabilidade por essa fala. O enunciador da fala citada de forma direta é um consumidor de drogas, cujo posicionamento se opõe àquele veiculado pelo texto-fonte que está servindo de ancoragem à fala do professor naquele momento. A

discordância do aluno em relação ao posicionamento citado revela-se através da informação contida no trecho: “E ele acabou-se quando tinha dezessete anos”. O aluno, nesse trecho, articula um jogo de vozes que resulta numa enunciação irônica, que, segundo Maingueneau (2001, p. 175), apresenta a particularidade de desqualificar a si mesma, de subverter no instante mesmo em que é proferida. Essa subversão, inerente ao discurso irônico, é marcada na voz do aluno através da manipulação que ele realiza com o verbo “acabar”, desqualificando a voz incorporada ao seu discurso e, conseqüentemente, distanciando-se dela. Na voz do consumidor de drogas, acabar adquire o sentido de cessar o consumo da droga. Na voz do aluno que se apropriou desse discurso, o sentido é de morrer porque consumiu drogas. Verifica-se que, enquanto o professor traz o discurso do outro apenas para reforçá-lo, o aluno mostra-se capaz de, através da ironia, desqualificar a voz do outro.

Após a interferência do professor, o aluno pede para continuar a sua fala inconclusa, objetivando contar outros fatos ligados à questão de haver ou não predisposição para o consumo de drogas. O professor, então, devolve-lhe a palavra.

A. Professora, o caso seria... na época a família ajudou, a família ficou deprimida né? Mandou ele pra outro estado e tudo só que não teve jeito, ele ficou com os traficantes, morreu assassinado e depois o pai dele tinha uma filha também que tava querendo entrar... se viciar. Tava querendo entrar no mesmo caminho que ele e ele disse assim “Se você entrar, então eu vou fumar com você”. E a família toda se scandalizou, dizendo “Como é que você pode fazer um negócio desses,



114

você vai botar ela na perdição”. Ele disse “Não, eu vou fazer um teste”. E como ela amava muito ele, ele disse assim “Eu vou fumar maconha com você e vou passar mal, vai morrer eu e você juntos”. Aí, eles fumaram a primeira vez, a Segunda, na terceira ela desistiu e disse “Não, eu não quero”, porque o pai dela era doente e ela viu que o pai dela tava sofrendo. O pai dela disse “Eu não vou deixar você morrer só”. Foi uma coisa que ele fez só que nunca, talvez, pensasse em dar certo. Era arriscado até ele também ter ficado. Já meu pai ele, meu pai sempre conversa muito comigo sobre isso. Ele disse assim que se ele tivesse poder... ele acha assim que o país da gente não tem guerra, não tem nada, pra tantos militares aí, só porque são da aeronáutica, da marinha, ganhar tanto dinheiro sem fazer nada. Mas aí vão fazer um... uma simulação aqui de uma guerra. Não tem guerra no Brasil! Faz tantos anos! E eles ganham milhões de dinheiro sem fazer nada. Então meu pai disse assim “Se pegasse militares, marinheiros, esse pessoal aí, as pessoas...” A gente pode ver, eu estou aqui numa escola que não paga, mas a gente não vê bagunça, porque ela tem uma rédea firme aqui. Se eles pegassem esses viciados em drogas, ele acha isso, é o ponto de vista dele -- se pegassem esses viciados em drogas e fizessem um centro de reabilitação, num lugar bem distante, numa ilha aí, que não tivessem contato com ninguém. Colocasse... ()... mostrasse as regras da sociedade e ensinasse a ele um ofício, ensinasse ela a ganhar dinheiro e tirava ela daquele mundo e não ficar botando na cadeia, onde, como já se falou, ela vai só sofrer.

O aluno, novamente, prefere relatar histórias que lhe sejam familiares a ter que se valer sempre do texto - fonte. Nessa fala, registrou-se a maior incidência de vozes explicitamente marcadas entre os registros coletados para a pesquisa. Uma constatação a partir dessas ocorrências pode ser aqui apresentada: há uma espécie de gradação no que se refere ao aspecto quantitativo do uso do procedimento linguístico do discurso direto. Ao iniciar o relato, o aluno busca a voz de um pai que tenta afastar a filha do mundo das drogas de uma maneira inusitada. É aí que reside a maioria das citações na forma de discurso direto, mantendo-se um distanciamento, eximindo o aluno da responsabilidade sobre o que está sendo dito. Em seguida, o aluno passa a invocar, para a construção do seu discurso, a voz do seu pai. Nesse momento, percebe-se imediatamente sair de cena o recurso da citação sob a forma do discurso direto; pelo contrário, surge, logo em seguida, uma citação da fala do pai sob a forma indireta: "Ele disse assim que se ele tivesse poder...". Trata-se do pai do aluno, figura próxima, cuja opinião converge para o ponto que o aluno pretende atingir. Como último recurso para a construção do seu raciocínio, o aluno volta-se para a sua própria voz: "A gente pode ver, eu estou aqui numa escola", não havendo mais recorrência ao uso da estrutura linguística do discurso direto. Tem-se, nesse caso, o sujeito, dentro de uma mesma fala, posicionando-se diferentemente, revelando uma subjetividade através dos modos de incorporação da voz do outro ao seu discurso.



Análise 6

Na análise anterior, verificou-se como, durante a discussão que antecedeu a atividade de produção textual escrita, os alunos procuraram consolidar-se como sujeitos de seus discursos. Deram depoimentos, fizeram relatos, apropriaram-se do texto-fonte sem deterem-se na mera citação. Esta etapa da análise olhará para os textos escritos na busca desse mesmo comportamento revelador de uma subjetividade. Isso porque, entende-se, neste trabalho, que a escrita deve ser encarada, também, como um modo de enunciação, como um processo. Dessa forma, a sua heterogeneidade constitutiva deve ser plenamente reconhecida, uma vez que o sujeito dessa enunciação deve ser considerado (BAGNO, 2000). Nas produções escritas constituintes do *corpus*, verificou-se, também, a apropriação de outros discursos, como se vê nos 02 textos a serem analisados a seguir:

TEXTO 09

TA *A força da repressão*

No Brasil, não existe uma grande preocupação para combater o tráfico de drogas, os esforços são mínimos e tão insignificantes que não se vê reação alguma por parte das autoridades.

As manchetes anunciam, em sua maior parte, sequestros realizados por traficantes, vítimas de tiroteios entre policiais e traficantes, fuga de traficantes, etc. Desta forma, a segurança vai diminuindo e o medo toma as ruas do Brasil.

Diante disto, as pessoas querem ver a reação, a iniciativa, a justiça por parte dos nossos representantes. E o que veêm é a decepção, pois nada muda.



Observe como é frágil a estrutura brasileira, contra esse movimento que gera bilhões de dólares, por ano, no próprio Brasil. Existem, como recursos federais contra o tráfico, 1000 policiais, 4 aeronaves e 6 barcos, para um país onde habitam milhões de pessoas e está entre os 10 primeiros, na lista dos mais extensos do mundo.

Com tantos policiais assim, daqui a algum tempo seremos dominados e manipulados pelos traficantes, que geram muito mais “verba” que o nosso próprio governo.

Um primeiro ponto a ser levantado diz respeito a uma das ocorrências presentes nas falas dos alunos: a atitude deles em incorporar a essas falas discursos cuja referência estivesse próxima ao seu universo de valores. Em nenhuma das produções escritas, foi constatada essa preocupação. Os alunos detiveram-se em citar, ora o texto fonte diretamente, ora indiretamente, ou então referências a outros discursos, provavelmente advindos de outras leituras, mas nenhuma história que os tivesse envolvido, por exemplo. No entanto, se vai perceber que, mesmo assim, a subjetividade não deixa de se fazer marcar, embora de forma tímida e, às vezes, quase imperceptível.

O trecho em destaque, dessa produção, remete ao texto 05 da coletânea trazida pelo professor (Anexo 1). O fragmento citado surge como que “jogado” dentro do texto do aluno. Após a conclusão do terceiro parágrafo, não surge nenhum elemento que indique para o leitor que se trata de um discurso citado. No entanto, antes mesmo de concluir esse trecho, o aluno introduz uma análise que não consta no texto-fonte: “... para um país onde habitam milhões de pessoas e



está entre os 10 primeiros, na lista dos mais extensos do mundo”. No último parágrafo, vê-se outro recurso utilizado com vistas a revelar uma heterogeneidade presente, mesmo diante do caráter institucional da escrita. As aspas empregadas na palavra “verba” revelam exatamente uma posição do aluno, em mostrar que essa palavra não corresponde bem à realidade. Trata-se de uma modalização autonímica (MAINGUENEAU, 2001), considerada a mais discreta e mais frequente nos textos escritos. A verba do governo é legal, vem dos nossos impostos; a outra, que vem dos traficantes, é fruto de ações criminosas.

TEXTO 16

TA *Prevenção ou repressão? Não, liberação.*

Já se ouviu falar que a melhor solução para o problema das drogas é a liberação. No Brasil as pessoas tendem muito a gostar do proibido levando em conta esse quesito com a liberação, as drogas já perderiam alguns consumidores, o que diminuiria o número de usuários.

*Estudos comprovam que **no Brasil, o álcool é responsável por mais de 90% das internações hospitalares por dependência e 70% dos laudos cadavéricos das mortes violentas** e, no entanto, não é proibido, se a meta do governo é lutar por uma sociedade justa, como dizem os governantes, porque não liberar o uso das drogas proibidas vendo que a incidência de morte é bem menor do que o acima citado.*

Na Holanda, o governo optou por liberar e foi feliz em sua decisão. Isso causou a diminuição de usuários e de mortes causadas por



overdose e implicou na menor incidência de violência policial contra consumidores e traficantes de drogas.

Espera-se que o governo estude um método eficaz para combater o uso de drogas sabendo que foram falhas as tentativas de repressão e a prevenção não tem dado resultado, cabe as autoridades escolher um método.

Nessa produção escrita, a única a se contrapor aos discursos veiculados no texto-fonte e encampados pelo professor e pela quase totalidade da turma, uma vez que se direciona para uma defesa da liberação do consumo das drogas, percebe-se, novamente, a demonstração de uma necessidade de ancorar-se na coletânea, citando-a diretamente. Ao remeter-se ao fragmento 19 do material impresso fornecido pelo professor, trecho em destaque no segundo parágrafo do texto, o aluno tenta construir uma argumentação em defesa da liberação, partindo da constatação de que há um gosto especial naquilo que é proibido. No terceiro parágrafo, ele tenta reforçar o argumento trazendo para o texto um discurso que foi veiculado durante a discussão da aula anterior: a liberação do consumo de drogas na Holanda. Um dos alunos fez referência a esse fato, portanto é outra voz incorporada ao discurso.

No entanto, nesse processo de incorporação, o aluno não percebe que, ao promover a “orquestração” dessas vozes, algo surge que desafina o conjunto: a voz citada que emana do texto-fonte fala do álcool, uma droga considerada lícita, colocando-a como responsável pela quase totalidade dos casos de internação hospitalar por dependência. Se



isso ocorre, então se está diante de uma droga liberada e largamente consumida pela população brasileira. Sendo assim, com base nos dados apresentados pela citação feita, não é a liberação que vai reduzir o consumo. O segundo argumento, este sim, se coaduna com o propósito de defesa apresentado pelo texto, mas se contrapõe ao primeiro, já que lá na Holanda acontece com as drogas aqui proibidas o que não acontece com as drogas aqui liberadas: a redução do consumo.

Constata-se, assim, que continuam, na escrita, os procedimentos de apropriação de outros discursos pelo aluno, com vistas a marcar-se enquanto sujeito, construindo a sua própria voz, tão presentes nas falas. Entretanto essas apropriações não marcam tanto essa posição quanto aquelas ocorridas nas falas. Mesmo assim, no último parágrafo, a posição do aluno fica bem-marcada, não através, mais uma vez, da apropriação do discurso do outro, mas apenas de uma expressão linguística: “cabe as autoridades escolher um método”. O aluno deixa claro o seu posicionamento favorável a que se pense numa liberação do consumo com vistas a solucionar o problema das drogas, mas, em se tratando de uma decisão polêmica e legalmente inaceitável, esclarece que não cabe a ele adotar esse método, e sim às autoridades, que poderão rejeitá-lo e taxá-lo de absurdo.



120





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quantos discursos circulam em apenas noventa minutos de uma aula... Essa circulação não acontece de modo caótico, sem significação. Nos textos aqui analisados, tanto sob a forma oral quanto escrita, percebeu-se uma quantidade significativa de informações trazidas pelos alunos e acrescentadas àquelas trazidas pelo professor. Essas informações, longe de servirem apenas para “recheiar” o tempo de duração da aula, foram percebidas, neste trabalho, como modos de os sujeitos fazerem-se presentes naquilo que ali produziam: a linguagem. Esses sujeitos atuaram para além de meros porta-vozes de discursos preexistentes às suas falas. Cada produção linguística ali originada teve a sua heterogeneidade plenamente reconhecida. Sem isso, seria impossível, dentro da concepção teórica aqui assumida, levar em conta os sujeitos envolvidos na cena enunciativa em que se constituiu aquela aula. Viu-se que, por mais que a tendência à homogeneização continue inerente à própria organização das atividades de sala de aula, a heterogeneidade social refletida na linguagem não permite ser submersa.

E o que isso tem a ver com a atividade de produção textual escrita? Ora, as reflexões sobre a escrita às quais foram feitas referências na introdução deste trabalho apontavam sempre para uma questão que, após o percurso aqui realizado, percebe-se residir na manifestação da subjetividade por parte dos alunos ao produzirem esses textos. Das dificuldades demonstradas pelos alunos ao necessitarem de um uso particular da linguagem (PÉCORA, 1992), passando pela competência de argumentar, que, segundo Vigner (1997), resulta da capacidade de organizar os argumentos em função dos interlocutores, até a alternativa apontada por



Geraldi (1995) que consiste em se proporem alternativas de trabalho com a escrita que proporcionem ao aluno uma inserção na atividade de linguagem. Tudo isso passa pela discussão sobre subjetividade. E o que foi feito dela? Estará escondida embaixo das carteiras? Não. Vimos que ela está bem presente nas aulas de produção textual escrita, serpenteando por entre as falas produzidas, querendo ser reconhecida. Nós, professores, somos, muitas vezes, movidos por um sentimento de rejeição aos dizeres dos alunos, por apresentarem-se um tanto quanto estereotipados, repetitivos, e preferimos adotar, como condutores únicos das discussões em sala de aula, aqueles dizeres provenientes de vozes socialmente autorizadas, de preferência que façam parte de algum meio de comunicação de grande circulação. É a eles que sempre nos referimos, como se apenas ali estivesse o conteúdo essencial para enriquecer os debates travados. Temos que ir ao encontro do que nos diz Possenti (1995), em um artigo no qual analisa textos de efeito humorístico, ao destacar a inscrição de uma subjetividade, mesmo diante da apropriação do discurso do outro. Apropriação, segundo ele, insuficiente para apagar o “eu”. E foi isso o que ficou constatado quando tomamos como ponto de partida para a análise a presença de outros discursos nos discursos produzidos durante a aula.

Foram esses outros discursos a marca maior da heterogeneidade investigada neste trabalho. Pode-se até estabelecer, nesse caso, uma analogia com o ensino de língua, no qual toda marca de heterogeneidade é considerada problemática, embora a linguística já tenha provado que a variação é intrínseca às línguas vivas. No caso da aula



de produção textual, a variedade de discursos trazida pelos alunos não é explicitamente taxada de problema, mas é ignorada, é perdida, em vez de se constituir em um material para conduzir discussões. Deveria ser, se não incorporada imediatamente por nós, professores, o que se traduziria numa atitude acrítica e por isso incompatível com a função docente, mas, ao menos, tomada como objeto de análise no momento da aula. Nada disso acontece. Há uma preponderância das vozes do texto-fonte, sempre por nós guarnecidas. Trata-se de uma atitude, deve-se admitir, coerente com o caráter institucional da escola. No entanto, poderia ser diferente, a partir do instante em que se admitisse a linguagem como um meio de compreensão das experiências, um meio que molda a forma como vemos e agimos sobre o mundo (MCLAREN, 2000). Não é a experiência relatada pelo aluno, no caso das histórias contadas por ele no momento da discussão, que garantirá a verdade dos fatos. Mas, se aberta a interpretações, essa experiência resultaria num processo de construção de compreensões. Sem essa abertura, cassada pela escola, o texto-fonte trazido pelo professor proporcionará sempre uma leitura que

em lugar de se tornar espaço de confrontos e rupturas, torna-se meio de sobrepor e subjugar as contra palavras do estudante, substituindo-as pelas palavras do texto lido. Palavras alheias, estrangeiras, de um saber que se apresenta como pronto, acabado. Não uma relação dialógica de construção, mas relação hierárquica de imposição (GERALDI, 1996, p. 104).



No que se refere a essa relação dialógica de construção, os dados analisados comprovaram que ela procurou fazer-se presente tanto na discussão que antecedeu a produção do texto escrito, quanto no texto escrito produzido. No entanto, nas discussões, viu-se todo um “encorajamento” do sujeito em se fazer presente; já na escrita, isso se deu de forma menos relevante. Aqui e ali um discurso do outro citado. E esse outro era exatamente o texto-fonte. Para onde foram aquelas histórias que, em tudo, tinham a ver com aqueles sujeitos, uma vez que estavam tão próximas a suas realidades? Histórias interessantes e sempre mantendo correlação com o que estava sendo discutido. Na escrita, tudo isso se esvaiu. Não se está defendendo que a subjetividade tenha sumido quando os alunos se puseram a escrever sobre o tema, pois vimo-la resistir em alguns textos, mas ela estava menos marcada.



125



Dessa forma, começamos a encontrar pistas para entendermos melhor as origens da questão levantada por Maria Tereza Fraga Rocco, na reportagem da revista *Época* (1999), citada na introdução deste trabalho, onde era feita uma referência acerca da mudança ocorrida na cabeça dos jovens, uma vez que agora os textos escritos denunciavam que aquelas cabeças vazias estavam deixando de existir. Ela utilizava como dados as redações de vestibular de uma universidade considerada de elite no Brasil. E de uma forma mais generalizada, nas aulas de produção textual do dia a dia, o vazio de ideias continua? Pelo que ficou constatado a partir da análise dos dados desta pesquisa, percebe-se que não é o jovem que é vazio de ideias, mas a escola é que não demonstra acolhida diante dessas ideias, ao menos para discuti-las. Como querer que, diante de uma produção textual

escrita, feita na sala de aula, direcionada, pelo menos de imediato, ao professor que, em todos os momentos da discussão demonstrou e reforçou a relevância das informações contidas no texto-fonte, o aluno mostre capacidade de reflexão pessoal? A reflexão pessoal, rica em informações, ocorreu durante o momento em que os alunos estavam se expressando oralmente. Era uma subjetividade que aflorava intensamente e revelava posições de sujeito. Entretanto, ela se perdeu na escrita. Tem-se que, no afã de resgatar essa subjetividade, fazer com que, nas aulas que se queira realmente serem um suporte para a produção de um texto escrito, seja possível ouvir outras vozes que não aquela trazida por um texto-fonte, as vozes que identificam um sujeito inserido num meio social. Essas vozes devem ser problematizadas, confrontadas com as do texto-fonte. Nessa perspectiva, o aluno irá perceber que tem algo a dizer e que esse algo possui um significado dentro da discussão travada. É preciso que os movimentos de vozes sejam percebidos por esses sujeitos. Vozes que concordam, que discordam, que deixam os dizeres subentendidos. E, como se trata de uma aula de língua, é preciso também não perder de vista os elementos linguísticos responsáveis por marcar boa parte desses movimentos.

Se os alunos nada têm a dizer numa produção escrita é porque não aprenderam como dizer, como construir vozes e não apenas porque não têm ideias. É preciso mostrar-lhes onde foi que eles se fizeram presentes nos discursos que produziram, apresentar-lhes uma subjetividade, muitas vezes, por eles não percebida e que não pode ser perdida, mas sempre buscada.





6

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **Cadre théorique d'une typologie séquentielle.** Études de Linguistique Appliquée, Paris: Didier-Érudition, n° 83, p. 8-18, 1991.

AUGUSTINI, C. L. H. **Dobras interdiscursivas e efeitos imagi-nários:** a ilusão da subjetividade. Língua e instrumentos linguís-ticos, Campinas: Pontes, n° 3, p. 47- 75, 1999.

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa:** Tradição grama-tical, mídia e exclusão social. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.



128

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.



BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BARROS, K. S. M. de. **Introdução sobre semântica e pragmáti-ca.** Natal, 16 de setembro de 1999. Notas de aulas da disciplina Tópicos Avançados em Semântica e Pragmática – Programa de pós-graduação em estudos da linguagem/ UFRN.

BATISTA, A. A. G. **Aula de Português.** São Paulo: Martins Fon-tes, 1997.

BECHARA, E. **Moderna Gramática da Língua Portuguesa.** 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral** I. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1991. (Linguagem/Crítica)

BRANDÃO, H. H. N. **Subjetividade, argumentação, polifonia:** a propaganda da Petrobrás. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BRASIL, R. **A produção de textos na proposta pedagógica de leitura e produção de textos da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte:** um aspecto em análise. Natal (RN): UFRN, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação).

BRONCKART, J-P. **Activité langagière, textes et discours:** pour un interactionisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.

CHALHUB, S. **Funções da linguagem.** São Paulo: Ática, 1987.

CHAUÍ, M. S. **A destruição da subjetividade na filosofia contemporânea.** *Jornal de Psicanálise*, v.8, n. 20, p. 29-36.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística.** 10^a ed. - São Paulo: Cultrix, 1998.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Campinas-SP: Pontes, 1987.

ÉPOCA, Rio de Janeiro, v. 01, n. 04, p. 78-80, mai. 1999.

FÁVERO, L. L. et. al. **Sintaxe – semântica:** base para gramática de texto. São Paulo: Cortez Editora, 1985.



FRANCHI, E. **A redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FUCHS, C. **Paraphrase et énonciation**. Paris: OPHRYS, 1994.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1992.



130



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

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Texto e Linguagem)

GERALDI, J.W. . **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras do Brasil)

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Texto e Linguagem)

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e Argumentação**: um estudo de conjunções do português. Campinas - SP: Pontes, 1985.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Texto e Linguagem)

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos)

KOCH, I. V. **O funcionamento polifônico da argumentação**. *Investigações*, v. 4. Recife: Universidade de Pernambuco, 1994.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 1995. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa)



131



KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997. (Caminhos da Linguística)

LEAL, M. C. D. **Conscientização Crítica da linguagem e mudanças nas características da identidade docente**. Brasília, 1998. 11p. Mimeo.

LOPES, L. P. M. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1996 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MAINGUENEAU, D. **Elementos da Linguística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Coleção Leitura e Crítica)

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

McLAREN, P. Construindo Los Olvidados na Era da Razão Descrente. In: **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.



132



OLIVEIRA, M. B. F. de. **A contribuição de M. Bakhtin à pesquisa linguística**: as relações dialógicas. Trabalho apresentado na mesa-redonda “Perspectivas Discursivas na pesquisa em Sala de Aula de Português”. Simpósio internacional: Brasil 500 anos: caminhos da história, síntese de culturas. Maceió, UFAL. 09 A 14 de abril. 2000.

OLIVEIRA, M. B. F. **Produções escritas e processos identitários**: um estudo de texto de alunos do ensino fundamental. *Linguagem e Ensino*. Vol.4. número1. Janeiro, 2001. p. 67-68.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Texto e Linguagem)

POSSENTI, S. **O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada**. Revista Alfa, São Paulo, n. 39, p. 45-55. 1995.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Texto e linguagem)

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.



133

VIGNER, G. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: Coste, D. et al. **O texto: leitura e escrita**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.



VOLOSHINOV, Valentín N. **El signo ideológico y la filosofía del language**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión Buenos Aires, 1976. (Colección de semiologia y epistemologia)



Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

Tipografias utilizadas:

Sora

Nunito Sans

-

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais. Em caso de reimpressão com recursos próprios do autor, está liberada a sua comercialização.

A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



editoraifrn



Ailton Dantas de Lima

Nasceu em Natal-RN, em 1970. Graduiu-se em Letras – Língua Portuguesa, em 1994, pelo Centro Regional de Ensino Superior de Macau – Campus avançado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Em Macau-RN, lecionou em escolas públicas e privadas. Em 1995, ingressou como professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente, é professor de Leitura e Produção de textos e de Língua Portuguesa nos cursos de graduação do IFRN. É mestre e doutor em Estudos da Linguagem pela UFRN.

O estudo aqui apresentado investiga as manifestações de subjetividade que ocorrem em uma aula de produção textual escrita em língua portuguesa, estabelecendo uma relação entre as estratégias discursivas empregadas no momento dessas manifestações e as posições assumidas pelos sujeitos.

O alicerce teórico da análise ancora-se , principalmente, nas concepções de Bakhtin, no que se refere a signo linguístico, vozes e às relações de natureza dialógica, aliadas à noção de heterogeneidade do discurso. Nos meandros das análises realizadas, questionamentos vão se configurando: a aula de produção textual é um evento no qual os sujeitos manifestam subjetividade? Quais estratégias linguístico-discursivas são empregadas pelos sujeitos para revelar a subjetividade? As manifestações de subjetividade são mais evidentes nos textos orais, produzidos pelo professor e pelos alunos durante a aula, ou nos textos escritos produzidos pelos alunos?

