

SÍLVIA MARA DE MELO

***AS MÚLTIPLAS VOZES NA CONSTITUIÇÃO DO TEXTO:
A BUSCA DE SENTIDOS NOS ENUNCIADOS***

Assis – SP

-2004-

SÍLVIA MARA DE MELO

AS MÚLTIPLAS VOZES NA CONSTITUIÇÃO DO TEXTO:

A BUSCA DE SENTIDOS NOS ENUNCIADOS

Dissertação de Mestrado em Letras (Área de Concentração: Filologia e Lingüística Portuguesa, Linha de pesquisa: Ensino do Português) apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rony Farto Pereira

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Sílvia Inês C. C. Vasconcelos

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

ASSIS – SP

2004

À minha mãe, que apesar das dificuldades enfrentadas, jamais deixou de me incentivar nas incansáveis horas de estudo.

A meu saudoso pai, que na sua sábia simplicidade me transmitiu valores, como a honestidade, humildade e perseverança.

A eles devo a minha existência e a oportunidade de me tornar uma estudiosa e profissional.

A meu namorado, Robson, que com amor e paciência soube entender as horas de lamúrias e desespero pelos quais passei.

A essas pessoas ofereço a concretização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Ao prof.^o Dr. Rony Farto Pereira, por ter aceitado orientar-me, e, principalmente, por acreditar na realização deste trabalho.

À prof.^a Dr.^a Sílvia Inês C. C. Vasconcelos, pela dedicação, carinho, amizade com que sempre atendeu-me nos momentos de insegurança.

Aos professores da pós-graduação em Filologia e Linguística Portuguesa, que ministraram os créditos, que certamente me fizeram crescer na instituição.

Ao CNPq, pelo apoio dado por meio da concessão de uma parcela de bolsa de estudos.

AS MÚLTIPLAS VOZES NA CONSTITUIÇÃO DO TEXTO:

A BUSCA DE SENTIDOS NOS ENUNCIADOS

Sílvia Mara de Melo

RESUMO: Levando em consideração a importância do ensino de língua materna, na escola, mais especificamente o trabalho de produção textual, tomamos como objeto de análise textos de alunos do Ensino Médio de uma escola privada, do norte do Paraná, os quais foram, por sua vez, publicados no livro *A palavra é a semente*, dos volumes 4, 5, 6, e 7, respectivamente dos anos 1999, 2000, 2001 e 2003. Empregamos conceitos como dialogismo, aparelhos ideológicos de Estado, além de outros da Análise do Discurso (AD), a fim de fundamentar a nossa pesquisa. Algumas particularidades da AD, tais como o discurso, o sujeito e a ideologia tornaram-se relevantes para a percepção do funcionamento discursivo. Tomamos os enunciados numa relação dialógica, procurando compreender sua constituição. À medida que os examinamos, ouvimos os ecos de vários lugares: vozes da mídia, da instituição de ensino católico, dos professores de diversas áreas. Além de desconstruir os enunciados, buscando-lhes os sentidos e suas filiações, procuramos também compreender a criatividade na produção textual dos alunos, no âmbito escolar. Encontramos nos dizeres de Foucault, de Pêcheux, de Bakhtin, de Orlandi, justificativas para a repetição do já-dito nos enunciados produzidos na escola. Entendemos as condições de produção também como um aspecto importante, pois, em algumas narrativas, ecoam vozes que fazem lembrar o discurso religioso. Acreditamos que isso ocorra porque o sujeito-aluno, ao frequentar uma instituição de ensino que tem como propósito uma formação pautada em valores cristãos, esteja envolvido por uma ideologia de ordem religiosa.

Palavras-chaves: redação, discurso, dialogismo, ideologia.

THE MULTIPLE VOICES IN TEXT CONSTRUCTION:
SEARCHING FOR MEANING

Sílvia Mara de Melo

Abstract: Considering the importance of teaching the mother tongue in schools, mainly text production, we took as analysis object the texts produced by students of a Secondary School from a private school in the north of Paraná. These texts were, later on, published in the book *A palavra é a semente* (The word is the seed), volumes 4, 5, 6, and 7 in 1999, 2000, 2001 and 2003, respectively. Concepts such as dialogism, the State's ideological apparatus, and others taken from Discourse Analysis (DA), were employed in order to ground our research. Some specificities from DA, such as the discourse, the subject and the ideology became relevant for the perception of how the discourse works. We studied the statements in a dialogic form, trying to understand their constitution. As we examined them, we were able to hear echoes from several places: voices from the media, from the Catholic teaching institution, and from teachers of several areas. Besides disassembling these statements, looking for their meanings and their subordination, we also tried to understand the role creativity played in the students' text production within the school. We found, as put by Foucault, Pêcheux, Bakhtin, Orlandi, justification for the repetition in their texts of what they had already heard in the teaching institution. We also consider the production conditions as an important aspect because, in some narratives, we found voices that remind us of the Church discourse. We believe that the cause for this is that the subject-student, by attending a teaching institution that has as purpose a formation centered in Christian values, is overwhelmed by the religious order ideology.

Keywords: text production, discourse, dialogism, ideology.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
INTRODUÇÃO	10
 PARTE I	
1. IDEOLOGIA E ESCOLA	15
1.1 O poder disciplinar e a ideologia.....	17
1.2 Sujeito e discurso.....	20
1.3 Os discursos religioso e pedagógico na escola.....	25
1.4 Os esquecimentos como produção de sentidos.....	28
1.5 Paráfrase, Polissemia e Criatividade.....	31
1.6 Heterogeneidade discursiva e interdiscurso.....	33
2. A CRIATIVIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL	37
2.1 O artificialismo no processo de produção textual na escola.....	39
2.2 Dialogismo: o texto no processo de interação.....	41
3. DIALOGISMO, POLIFONIA	47
 PARTE II	
4 AS MÚLTIPLAS VOZES NA FORMAÇÃO DISCURSIVA	52
4.1 O discurso da história: vozes autorizadas.....	55
4.2 Vozes da instituição.....	59
4.3 A imprensa: vozes da mídia na formação discursiva.....	62
4.4 O encontro entre o velho e o novo: casos criativos.....	69
4.5 Vozes autorizadas: do discurso pedagógico ao religioso.....	78
4.6 Vozes religiosas: do locutor ao sujeito falante empírico.....	87
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS A: TEXTOS SELECIONADOS DO LIVRO A PALAVRA É A SEMENTE	110

APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem como proposta apresentar uma análise de textos produzidos por alunos de uma escola da rede particular de ensino. As produções textuais dos alunos do 3º ano do ensino médio dessa escola são publicadas num livro denominado *A palavra é a semente*. Constam nesse livro os textos considerados “os melhores” do ano. Tais textos passam pelo crivo de avaliação do professor que os selecionou e também pela aprovação de um responsável pela organização geral do livro.

Esse material, que circula nos limites da instituição que lhe deu origem, surgiu de um projeto envolvendo professores de língua materna e tem como meta motivar o aluno a escrever. Poderíamos dedicar um capítulo para abordarmos a história desse livro que, no ano passado (2003), estava já na sua 7ª edição. No entanto, isso não será possível, tendo em vista que o objetivo deste trabalho é, na realidade, propormos uma análise dos textos, tendo como referencial teórico-metodológico a Análise do Discurso, fundamentada especialmente em Foucault (1987, 1996, 1997), Gadet (1997), Bakhtin (2002), Orlandi (1996, 1997, 2001, 2002) e Coracini (1995 e 2000).

Como estratégia de motivação, podemos adiantar que o projeto do livro na escola tem um aspecto relevante, já que muitos alunos levam a sério o trabalho de produção textual na sala de aula por entenderem que seus textos poderão ser publicados nesse livro. Vale lembrar que esse material conta ainda com uma noite de lançamento, organizada pela escola, ocasião em que os alunos têm o reconhecimento do trabalho desenvolvido em sala de aula e, juntamente com a família, recebem uma cópia da obra na qual consta o seu texto.

Como já frisamos, esses aspectos não serão objetos de pesquisa neste trabalho. Aqui, estaremos desenvolvendo uma reflexão acerca do processo de constituição dos textos, observando que tanto a instituição de ensino, como a mídia, interferem na formação do aluno, enquanto produtor de textos.

Encontrar as várias vozes que ecoam nos textos terá sido o procedimento adotado nesse trabalho, no intuito de entendermos a construção dos enunciados na escola.

INTRODUÇÃO

A idéia de propormos uma análise acerca dos textos produzidos e publicados no livro de um colégio da rede particular de ensino, de cunho católico, surgiu após termos contato com uma diversidade de textos de alunos. Ao avaliarmos tais enunciados, o que temos notado é uma sucessão de reprodução de fatos contemplados pela mídia, reprodução do senso-comum (clichês), reprodução dos conteúdos das aulas de literatura e de história, referência ao contexto bíblico, reprodução de conceitos cristalizados e de informação sem reflexão.

Não encaramos como um aspecto negativo aparecerem outras vozes nos textos: o que pensamos ser preocupante é a escassa criticidade e ainda a pouca ou quase nenhuma singularidade encontrada nos textos.

A decepção do professor, ao perceber nos textos de seus alunos a pouca criticidade e a falta de “criatividade”, pode gerar, muitas vezes, sentimento de impotência diante da situação ou, então, de indiferença. Há aqueles que tentam propor aulas mais interessantes quando vêem que não tiveram seus objetivos alcançados e há aqueles que simplesmente ignoram a situação e continuam a formar alunos como meros reprodutores de conceitos e clichês, observados na televisão ou lidos nas revistas.

Não são apenas os professores de produção textual que vivem esses dramas (aqui estamos fazendo a divisão da língua portuguesa em gramática, produção textual e literatura, porque é dessa forma que a escola atual tem trabalhado essa disciplina). Alguns professores de gramática, envolvidos com a teoria e o ensino de língua materna, também têm pensado assim em sua prática de sala de aula. O que notamos é uma preocupação em ensinar uma gramática mais reflexiva e interacionista, mas ainda não encontramos um caminho que

nos levasse a uma prática mais satisfatória, que preenchesse os requisitos exigidos pela sociedade¹ e que correspondesse às expectativas dos alunos.

O professor de língua portuguesa, ao tentar trabalhar com textos em sala de aula, acaba, na maioria das vezes, fazendo do texto um mero pretexto para ensinar nomenclaturas, ao acreditar estar fazendo um trabalho mais voltado para as questões de leitura e interpretação do texto, quando, na verdade, só mudou o instrumento, porque a prática continua a mesma (cf. CORACINI, 1995). Esse tipo de ensino centrado na gramática normativa vem contribuindo para a formação de um aluno que repete conceitos, sem saber ao certo o sentido do que reproduz. Esse modelo de aula tem contribuído para a formação de um aluno que reproduz nomenclaturas nas aulas de gramática e que reproduz informações sem reflexões nas aulas de produção textual.

O que percebemos, de modo geral, quanto ao contexto escolar, é um aluno cada vez mais desinteressado pela escola, que, ao não ver sentido no que aprende, acaba por reproduzir o que foi transmitido em sala de aula pelos professores ou mais comumente pelos meios de comunicação de massa. Aqui, estamos considerando a influência da escola e da mídia, porque são justamente essas vozes que ecoam nos textos dos alunos com maior frequência.

A repetição de idéias ou de conceitos cristalizados nos faz lembrar o mito de Eco², valendo até fazer aqui uma digressão, a fim de esclarecer melhor essa comparação: Eco, segundo a mitologia grega e romana, era uma ninfa que protegia Júpiter quando este enganava Juno, filha de Saturno. A esperta Eco ludibriava Juno, conversando muito para que as ninfas de Júpiter fugissem. Ao perceber tal destreza, Juno, sentindo-se traída, executou uma ameaça: quando alguém acabava de falar, Eco só podia repetir aquilo que ouvia. Assim ocorre com muitos de nossos alunos nas instituições de ensino: sem ter muito o que falar,

¹ Encaramos sociedade a família, a escola, os professores, os alunos, e o mercado de trabalho.

² Ovídio (1983)

acabam por ecoar conceitos, informações e opiniões alheias; seus textos mostram o “eco” do professor, da mídia, da imprensa escrita e falada e da própria escola.

Souza (1996) acredita que a escola deva contribuir para a formação de um sujeito que tenha requisitos para compreender a sociedade da qual faz parte. Transmitir modelos ideais em prol de uma cultura real é valorizar paradigmas vazios de significado e ser conivente com uma educação castradora. Cabe ao professor, diante de qualquer tema, levar seus alunos a indagar sobre as questões que estão além do texto, de modo que só um trabalho reflexivo pode tirar o sujeito do estado de dormência e da passividade em que muitas vezes está inserido. Tal prática pode conduzir o sujeito a pensar, a buscar soluções, e é nisso que deveria estar o cerne de todo o ensino.

Levantar questões inerentes aos problemas enfrentados na escola é viável, a partir do momento em que os envolvidos com a educação proponham-se a mobilizar e mudar a ordem discursiva.

Foi pensando nisso que selecionamos os quatro últimos volumes do livro *A palavra é a semente* (1999, 2000, 2001, 2003), tomando como objeto de análise somente os textos dos alunos do 3º ano do ensino médio. Consideramos a importância desses textos, pois representam o resultado do trabalho de produção textual realizado na escola, escolhidos por nós, professores membros da comissão julgadora. Esse conjunto de redações constitui um exemplar histórico, digno de análise. Como diz Foucault (1997), é nas periferias discursivas, nos exemplos miúdos, que podemos encontrar os enunciados que nos permitem fazer uma arqueologia de um saber sócio-histórico.

Por ser a instituição de ensino de cunho católico a responsável pela produção desse livro, a Análise do Discurso poderá responder a muitas questões quanto aos enunciados recorrentes na vida tanto dos alunos quanto dos professores e da instituição.

Especificidades do discurso serão suscitadas, a fim de responder às possíveis dúvidas levantadas por meio da análise dos textos.

Teremos como propósito analisar os textos dos alunos, levando em conta as condições de produção e o discurso ao qual se filiam.

O papel, tanto dos docentes quanto daqueles que vão representar a instituição de ensino, é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Se a escola obtém um resultado satisfatório, no que diz respeito à formação de um sujeito integrado e crítico de seu tempo, é possível que ela esteja realizando a contento sua função na sociedade. Caso esteja apenas formando sujeitos assujeitados³, meros reprodutores de conceitos, é provável que esteja precisando passar por uma reforma. Principalmente, no que diz respeito ao ensino de língua materna.

Embora acreditemos que a escola precise mudar, não temos a pretensão de propor nenhuma revolução no ensino; queremos apenas levantar uma discussão acerca do ensino de produção textual na escola, devido a sua importância enquanto objeto de escrita.

Ao reconhecermos a importância da escrita e seu papel, seja na sociedade, seja nas instituições de ensino, temos como objetivo geral neste trabalho contribuir para um questionamento crítico do ensino de língua materna, principalmente no que concerne ao trabalho de produção de textos, realizado nas instituições de ensino privado.

Temos como objetivo específico identificar a presença dos discursos do Outro na formação do aluno como produtor de textos, reiterando que a discussão voltar-se-á, principalmente, para o levantamento das vozes que ecoam no texto de alunos inseridos numa determinada instituição de ensino.

³ Assujeitado: o sujeito é assujeitado, segundo Pêcheux (1997), porque é interpelado pela ideologia, de tal modo que cada um seja conduzido a ocupar o seu lugar em uma determinada classe social.

Selecionar os textos para serem analisados terá sido o primeiro passo para a realização dessa pesquisa. Como já mencionamos, somente os textos dos alunos do 3º ano do ensino médio serão analisados.

Feita a seleção do material, partiremos para uma segunda etapa, que consistirá no aprofundamento da fundamentação teórica, a fim de viabilizar uma análise mais consistente dos textos. Num terceiro momento, voltaremos toda a atenção para a análise propriamente dita dos textos publicados nos livros *A palavra é a semente* dos anos indicados. O procedimento metodológico consistirá na busca das regularidades discursivas, que nos permitam identificar as filiações discursivas nos textos selecionados.

A partir da análise interpretativa dos textos, ter-se-á como propósito separar por tópicos as regularidades discursivas das produções e tecer os comentários pertinentes ao objeto de pesquisa. Após a análise, apresentaremos uma conclusão sintetizadora.

PARTE I

1. IDEOLOGIA E ESCOLA

A concepção de ideologia de Althusser (1985) é explorada nesta etapa do trabalho, por considerarmos importante o papel dos Aparelhos Ideológicos de Estado, que são, como sabemos, contribuição desse filósofo, ao discutir a função do Estado por meio dos propósitos marxistas. Althusser, abordando a obra de Marx, apresenta os Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

Albuquerque (1985, p.8), comentando as proposições de Althusser em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, diz:

O mecanismo pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o seu lugar é o mecanismo da sujeição. Sujeição, tal como é entendida por Althusser nesse texto, é um mecanismo com duplo efeito: o agente se reconhece como sujeito e se sujeita a um sujeito absoluto. Em cada ideologia o lugar do sujeito é ocupado por entidades abstratas, Deus, a Humanidade, o Capital, a Nação, etc., as quais, embora específicas em cada uma, são perfeitamente equivalentes nos mecanismos da ideologia em geral.

Considerando que os objetos tomados para análise, neste trabalho, são os textos de alunos de uma instituição escolar, buscamos evidenciar que o sujeito, em algumas circunstâncias, apresenta-se assujeitado em relação à escola. Isso se justifica em virtude de ele se encontrar mergulhado numa determinada prática discursiva, nesse ambiente, tais textos repetem os enunciados aí autorizados, que reproduzem, muitas vezes, uma ideologia.

Embora a sujeição pareça estar vinculada apenas ao campo das idéias, como sugerida, ela aparece também num conjunto de práticas e de rituais promovidos por instituições concretas que são responsáveis pela sujeição dos agentes sociais que estão ao seu alcance. Essas instituições são denominadas AIE. Aqui, a universidade e a escola não são

encaradas apenas como instrumentos do saber, mas também como “máquinas de sujeição ideológicas”, por seu funcionamento ideológico.

O AIE se apresenta múltiplo e varia conforme a época, de sorte que cada momento é marcado por um aparelho dominante. Além do mais, nas sociedades capitalistas, para Althusser, a escola⁴, que tem como função reproduzir as relações de produção com as peculiaridades que lhe são inerentes, é o aparelho dominante.

Ao considerarmos que a escola se constitui como um dos AIE na medida em que ela se torna o local onde o sujeito passa uma grande parte do tempo de sua vida, é notória a participação desse aparelho na sua formação. Não poderíamos deixar de mencionar o fato de que a ideologia exerce um papel relevante, no que se refere à constituição tanto da escola quanto do sujeito.

Chauí (2002, p.416-417), ao pensar a ideologia, traz à tona os conceitos de ordem marxista, como podemos ver na seguinte passagem:

A inversão entre causa e efeito, princípio e consequência, condição e condicionado leva à produção de imagens e idéias que pretendem representar a realidade. As imagens formam um imaginário social invertido, um conjunto de representações sobre os seres humanos e suas relações, sobre as coisas, sobre o bem e o mal, o justo e o injusto, os bons e os maus costumes, etc. Tomadas como idéias, essas imagens ou esse imaginário social constituem a ideologia.

Enquanto a ideologia é vista, para a autora, como representação invertida ou deformada do mundo, para Althusser (1985), só há ideologia se houver existência material, daí então a definição de Aparelhos Ideológicos de Estado, o que justifica o fato de a escola representar a existência material de uma ideologia dominante.

⁴ A escola é o AIE por excelência, para Althusser, considerando-se o contexto dos anos 70 do século XX. Muitos autores têm indicado, no final do século XX e início do XXI, a mídia como o mais importante AIE.

Partindo desses pressupostos, Althusser (1985, p. 42) formula suas teses principais. São elas: 1- “não existe prática senão através de e sob uma ideologia”; 2- “não existe ideologia senão através do sujeito e para Sujeitos”.

Sendo nosso objeto de interesse neste trabalho a relação que os alunos estabelecem com a instituição de ensino, a qual se materializa nos textos, é considerado relevante o AIE escolar, visto que tem um papel determinante na reprodução das relações de produção. Como a escola tem cunho religioso, podemos dizer que ela acumula outras funções que irão além da reprodução das relações de produção, pois parte das autoridades da escola demonstra uma preocupação com a formação humana.

1.1 O poder disciplinar e a Ideologia

Gostaríamos de, nesse momento, conjecturar sobre ideologia segundo o pensamento marxista de Chauí (2002) e estabelecer algumas relações com o que Foucault (1997) propõe acerca do poder disciplinar.

Segundo a filósofa, a ideologia está vinculada à alienação social, econômica e intelectual. A sociedade dominante, defende a autora, é composta por aqueles que detêm tanto o poder econômico quanto o intelectual, explica a realidade e a descreve segundo o ponto de vista da classe a que pertence, criando, assim, um “senso comum”. A ideologia social está, por sua vez, relacionada à elaboração desse elemento. Assim, o ponto de vista de todas as classes passa a ser a opinião que a classe dominante defende.

A ideologia tem como função primordial “ocultar” a realidade e fazer com que os indivíduos encarem como naturais as desigualdades sociais, de modo que não questionem as diferenças e nem atribuam à classe dominante a responsabilidade pela desigualdade existente numa sociedade.

O grande propósito da ideologia é fazer com que as pessoas encarem como um processo natural as relações sociais. É justamente essa naturalização que provoca a alienação social. Essa autora atribui aos que representam “o grupo pensante”, ou seja, professores, escritores, artistas, cientistas, filósofos, pensadores, a responsabilidade da dominação da consciência social, pois são os representantes desse grupo que transmitem as idéias dominantes para toda a sociedade, por meio das artes, da escola, da ciência, da filosofia, das leis, dos costumes, “uniformizando”, dessa forma, o pensamento de todos os indivíduos.

Foucault (1987) propõe que os seres humanos sejam formados na modernidade com a ilusão de que são sujeitos livres e a maneira como se dá tal construção permite a subjugação das pessoas como seres dóceis e úteis.

Ao estabelecermos um diálogo entre o pensamento desses filósofos, podemos inferir que a responsabilidade pela formação de um ser útil, prático e dócil, que venha servir a classe dominante, se dá mediante a ideologia (o discurso dominante hegemônico), pois vimos, em Chauí, que esta é responsável pela alienação social, que faz com que o indivíduo aceite sua condição na sociedade de forma passiva e natural.

Foucault (1987) atribui às técnicas de disciplinarização, tanto no aparelho escolar quanto nos presídios ou nos espaços fabris, a docilidade e a obediência dos indivíduos. A disciplina como exercício de poder no âmbito escolar fez com que se abandonassem os métodos repressivos para se fazer interior ao próprio processo de aprendizagem. A organização social das instituições escolares está imbuída de saberes disciplinares e disciplinarização dos sujeitos. O filósofo acredita que a disciplina não se constitui como um “aparelho” ou como uma “instituição”, mas pode ser entendida como uma modalidade de poder que apresenta procedimentos para se exercer tal poder e atingir seu

alvo; por último, define-a como uma “tecnologia”, que pode estar presente numa instituição escolar ou até mesmo em hospitais ou penitenciárias.

Ainda nas palavras do filósofo francês, na obra *Vigiar e Punir* (1987), encontramos uma relação com a posição de Chauí, ao falar da alienação intelectual, em seu livro *Convite à filosofia* (2002). A autora defende a posição de que os responsáveis pela alienação intelectual “esquecem que as idéias são produzidas por eles para explicar a realidade e passam a crer que elas se encontram gravadas na própria realidade e que eles apenas as descobrem e descrevem sob a forma de teorias gerais” (p.173). Da mesma forma que não está na origem das suas idéias, pois não passa de mais uma engrenagem, compondo o cenário da máquina social, o indivíduo responsável pelo conhecimento numa sociedade alienada passa também a se alienar. Assim, os intelectuais responsáveis pelo conhecimento se esquecem de que suas idéias estão ligadas às opiniões da classe dominante.

Segundo Foucault, “somos bem menos gregos que pensamos. Não estamos nem nas arquibancadas nem no palco⁵, mas na máquina panóptica, investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos renovamos, pois somos suas engrenagens” (idem, p. 179).

Se considerarmos tanto a posição de Chauí quanto a de Foucault, chegamos à conclusão de que o indivíduo, mesmo o intelectualizado, não tem liberdade. Somos menos livres do que pensamos, pois estamos submetidos a uma ideologia dominante e ao poder disciplinar, tanto no âmbito escolar, quanto no profissional.

Pensando a ideologia, em paralelo ao poder disciplinar, não podemos negar o papel fundamental que a escola exerce na formação do indivíduo, e nela podemos encontrar tanto valores ideológicos quanto o que Foucault chama de poder disciplinar.

⁵ Foucault refere-se, aqui, à característica da época clássica grega (muitos -platéia- observam o espetáculo de um ator), a sua inversão na modernidade (um- o inspetor- observa muitos- alunos, presos, operários) e na contemporaneidade, o panoptismo: todos observam todos.

Silva (1994, p.192) afirma que, o processo de escolarização “incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo”.

O que pensamos é que se a escola não transmite informação apenas, mas também dirige a forma como os alunos pensam, isso talvez possa explicar o porquê dos lugares comuns presentes nos discursos deles; o que todo mundo diz é o que todos sabemos.

Silva chama de estereótipos o que Chauí denomina senso comum. Ambos concordam que tanto o estereótipo⁶ quanto o senso comum exercem seu poder, já que não são questionados, mas aceitos como verdades.

1.2 Sujeito e Discurso

As produções de textos escritos de alunos de uma instituição de ensino serão tomadas aqui como discursos e os que os elaboraram como sujeitos. Apropriamo-nos de alguns conceitos da Análise do Discurso para melhor compreender o processo de produção escrita na escola, bem como o resultado do trabalho realizado no AIE escolar. Portanto, discutiremos algumas noções de sujeito e de discurso, segundo a ótica de pensadores, como Foucault (2002), Hall (2000), Orlandi (2001) e Pêcheux (1997).

Sobre o dizer, o manifestar-se, o falar, Foucault (2002, p. 28) defende que

[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já dito, e que este já dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele não diz e esse não dito seria um vazio minando do interior, tudo que se diz.

⁶ Silva (1994) declara: “Algo é um estereótipo quando convoca mecanicamente o assentimento, quando é imediatamente compreendido, quando quase não há nem o que dizer”. (p. 83-84)

Diante dessa concepção de discurso, o que Foucault propõe é uma análise do campo discursivo, que vislumbre não propriamente o que está manifesto na materialidade discursiva, mas o que poderia ter sido dito no lugar da proposição enunciada; propõe também que se compreenda em que condição de possibilidades se dá o discurso. Embora considere as condições de possibilidades de aparecimento de tal discurso um dado importante, não se podem esgotar aí as possibilidades de análise, pois um enunciado é suscetível à “repetição”, à “transformação”, à “reativação”, porque, além de estar vinculado às condições que o provocam, submete-se, também, a outros enunciados que lhe são anteriores.

Foucault (2002, p.51) não encara de forma pessimista a repetição, a transformação ou a reativação dos enunciados. Considera que “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, não é fácil dizer alguma coisa nova, não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e na superfície do solo lancem sua primeira claridade”.

Um sujeito não apresenta uma unidade; ao invés de conceber um sujeito único, Foucault irá, na verdade, promover sua “dispersão”, já que o sujeito assume diversas posições e lugares ao exercer um discurso. Conclui-se que o discurso é um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo.

Orlandi (2001) defende que o sujeito não muda completamente seu discurso e não se transforma completamente em outro sujeito. Acredita que o sujeito não perde a identidade quando muda de situação discursiva, mas que ocorre, sim, uma “modulação” do discurso e da identidade⁷ nas diferentes relações em que o sujeito está submerso. O sujeito seria então “o mesmo e o diferente simultaneamente”.

No entanto, partilhamos da posição de Foucault, também assumida por Possenti na obra *Os limites do discurso* (2002), de que nem um sujeito seja absolutamente

⁷Em relação ao que Orlandi propõe sobre a identidade do sujeito, iremos comentar assim que entrarmos no mérito da identidade do sujeito na pós-modernidade, segundo a ótica de Stuart Hall (2000).

dono de si, nem totalmente determinado pelas condições exteriores. Sobre o fato de ser determinado pelas condições exteriores, Foucault em *Arqueologia do saber* (2002), demonstra uma proposição bastante significativa quanto ao papel do sujeito numa situação enunciativa. Concebe que o sujeito não seria “causa”, “origem” ou “ponto de partida” de um enunciado, mas que se deve levar em conta o lugar ou a posição de onde se enuncia uma proposição ou uma frase. Para ele, um enunciado deve ser descrito a partir da posição que ocupa o sujeito que o profere, ao invés de compreender as relações entre o autor de um enunciado e o que ele diz, ou disse. A fim de explicar nosso comentário, tomemos as palavras de Foucault (2002, p. 114)

Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis. Se se pode falar de um enunciado, é na medida em que uma frase (uma proposição) figura em um ponto definido, com uma posição determinada, em um jogo enunciativo que a extrapola.

Duas proposições podem abreviar o que Foucault pensa acerca do não dito:

1- “de um modo ou de outro, as coisas ditas dizem bem mais que elas mesmas” (idem, p.127); 2- “A linguagem parece sempre povoada pelo outro, pelo ausente, pelo distante, pelo longínquo, ela é atormentada pela ausência” (idem, p.128).

Em sua obra *A ordem do discurso* (1996), Foucault afirma que o discurso “está na ordem das leis”; dito de outro modo, o que o sujeito fala de um determinado lugar é o que a instituição lhe permite fazer.

Dessa forma, nenhum sujeito é totalmente livre para dizer o que quer, em qualquer circunstância. Tanto nesta obra quanto em *Arqueologia do saber* (1997), o filósofo reforça a tese de que o sujeito não tem o direito de dizer tudo o que pensa, em qualquer situação, e que qualquer um não pode falar de qualquer coisa. Isso se dá por alguns motivos

elencados em *A ordem do discurso* (1996), a saber: pelo “tabu do objeto”; pelo “ritual da circunstância”; pelo “direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala” (1996, p.9).

Orlandi (2002, p.39) atribui a esse processo a denominação “relações de força”. Podemos dizer que a autora compartilha da opinião de Foucault, quando afirma que o indivíduo ao pronunciar um discurso o faz a partir de uma determinada função. Para ela, “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”.

A coerência entre a posição social que se ocupa e a fala que se produz faz com que o locutor tenha credibilidade por parte do interlocutor. Isso ocorre porque na sociedade há uma hierarquia que se constitui no ato comunicativo. As diversas posições que os sujeitos assumem são possíveis graças às imagens que se criaram em torno deles.

No contexto do aparelho ideológico escolar, o discurso do professor é legitimado pela posição que ocupa. Seu interlocutor imediato, o aluno, tende a depositar confiança naquele que detém o conhecimento.

Em relação aos três motivos propostos por Foucault, em *A ordem do discurso*, pelo grau de importância, comentaremos o papel do ritual apenas no ato discursivo. O ritual é o que irá qualificar o que os sujeitos irão enunciar; nesse sentido, as falas do religioso, do político, do juiz, do terapeuta farão parte de um ritual com propriedades que lhes são peculiares.

Se considerarmos as circunstâncias em que o ensino-aprendizagem se dá, é possível dizer que todo processo que concorre para a “transferência de conhecimento” é totalmente envolvido por um ritual. A disposição dos alunos na sala de aula, a posição do professor diante dos alunos, a função do coordenador, supervisor, diretor da escola, propiciam um ambiente em que o enunciador (professor) assume a voz e o poder do conhecimento. Ele é o protagonista desse enredo e está numa posição de autoridade, pelo menos no que diz respeito ao seu papel em sala de aula, na relação professor-aluno. A fim de

legitimar a nossa fala, citamos Foucault (1996, p. 44): “O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam [...]” .

Parece-nos que, por ora, tenha ficado esclarecida a tese que defendem Foucault e Orlandi, acerca do discurso. No entanto, é chegado o momento de discutirmos uma conjectura que ficou adormecida nos parágrafos anteriores deste mesmo capítulo. Falávamos outrora sobre sujeito e sua identidade. Retomaremos agora a posição de Orlandi, no que diz respeito à identidade do sujeito, bem como sua posição, para então cotejarmos com o que Hall propõe em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (2000).

Não temos aqui a pretensão de esgotar essa discussão e propor uma solução para tal questão. Apenas consideramos importante comparar algumas posições, a fim de compreendermos o sujeito da pós-modernidade.

Segundo Orlandi (2001, p.189),

“[...] não mudamos completamente nosso discurso nem nos transformamos em outros, ou seja, não perdemos nossa identidade em cada relação de linguagem diferente. O que há é uma modulação do nosso discurso e da nossa identidade nas diferentes relações”.

Nas palavras de Foucault, (1996, p. 58) “[...] não se trata, bem entendido, nem da sucessão dos instantes do tempo, nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes, trata-se de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis”.

Hall (2000, p.8)prefere entender que “[...] as identidades modernas estão sendo descentradas, isto é, ‘deslocadas’, ou ‘fragmentadas’” .

Esse último autor justifica que as identidades têm entrado em colapso devido às mudanças estruturais e institucionais ocorridas na sociedade. O sujeito que compõe o cenário social pode assumir identidades diferentes em diferentes momentos, pois comumente

assume posições contraditórias, então concebê-las como algo unificado pode ser fantasioso, pois “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente” (ibid, id. , p.13). Acreditamos que o pensamento de Hall estabeleça um ponto maior de convergência com Foucault, no que se refere à “dispersão do sujeito” ou “sujeito descentrado”; tanto é que elenca a produção foucaultiana, especialmente sobre sujeito, como um dos pilares responsáveis pelo descentramento do sujeito, na pós-modernidade.

Realizada a discussão sobre ideologia, sujeito e discurso, propomos que nos voltemos mais atentamente para algumas questões específicas em relação a esse último elemento. Iremos considerar algumas proposições de Orlandi, particularmente no próximo tópico, no que diz respeito às especificidades do discurso. A lingüista propõe, em sua obra *A linguagem e seu funcionamento* (2001), uma divisão bastante clara do discurso, a qual leva em consideração os papéis do sujeito e os lugares de onde suas formações discursivas são proferidas.

1.3 Os discursos religioso e pedagógico na escola

Temos como propósito tomar por empréstimo as reflexões de Orlandi acerca do discurso religioso e do discurso pedagógico. Embora a teoria acerca do discurso religioso dessa estudiosa da Análise do Discurso tenha sido fundamentada a partir de um *corpus* específico, os sermões, nós a empregaremos para analisar alguns aspectos de um *corpus* distinto daquele utilizado pela lingüista, por acreditarmos que algumas particularidades dessa teoria possam explicar o ecoar das vozes de ordem religiosa e de ordem pedagógica nos textos dos alunos.

Em relação ao discurso da escola católica, de onde selecionamos as redações, podemos dizer que as irmãs, ao assumirem funções administrativas e também pedagógicas, fazem ecoar, de alguma forma, tanto a voz de Deus quanto a do saber.

Orlandi estabelece uma diferença entre o discurso religioso e os outros discursos. No discurso que não é religioso, o sujeito fala do lugar próprio que representa, como ocorre com o professor, com o juiz, que acabam por se confundir com o próprio saber, com a própria justiça, respectivamente. Já no discurso religioso, isso não acontece, porque o sujeito que representa o locutor (Deus) não pode ser confundido com a entidade divina. Nesse sentido, é que se acredita ser o discurso religioso a “expressão fundamental da não-reversibilidade⁸”, termo cunhado por Orlandi (2001, p. 252-253). Citamos essa autora novamente para melhor esclarecer seu conceito de retórica da apropriação:

[...] nos outros discursos a que nos referimos esses lugares são disputados e a retórica é uma retórica de apropriação. O sujeito se transforma naquele do qual ele ocupa o lugar. Então, dadas certas condições, o representante passará a falar do lugar próprio. Por exemplo, suficientemente munido de seu diploma, e tendo o estatuto jurídico que lhe compete, o antes aluno falará do lugar do professor, que então será próprio [...]

Althusser, ao refletir sobre a ideologia religiosa cristã, concebe que os sujeitos são “interpelados” por um outro “Sujeito” inquestionável, único, absoluto (Deus). A supremacia desse Sujeito absoluto torna os sujeitos submissos, o que garante a obediência deles em relação ao aparelho ideológico de Estado, que se apropria da ideologia católica para realização de seus desígnios. Os sujeitos têm a impressão de que são livres, no entanto não se dão conta de que estão à mercê dos AIE.

De acordo com Althusser (1985, p.104)

[...] o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente

⁸ Orlandi (2001, p. 253) afirma que o representante, ou seja, aquele que fala do lugar de Deus transmite suas palavras. Representa-o legitimamente, mas não se confunde com ele, não é Deus. “Essa, do meu ponto de vista, é a expressão fundamental da não-reversibilidade. E daí deriva a ‘ilusão’ como condição necessária desse tipo de discurso: o como se fosse sem nunca ter sido”.

submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão, para que ele 'realize por si mesmo' os gestos e atos de sua submissão. Os sujeitos se constituem pela sua sujeição[...]

Com base nas considerações acima, Orlandi (2001, p.242) afirma que “o conteúdo da ideologia religiosa se constitui de uma contradição, uma vez que a noção de livre arbítrio traz, em si, a de coerção”. Em relação ao discurso pedagógico, a mesma lingüista o define como “um dizer institucionalizado”, que se realiza nos limites da escola, e sua função está diretamente ligada ao papel que os discursos devem assumir em tal ambiente.

O discurso pedagógico, pela sua constituição e pela maneira como se apresenta na escola, tem se configurado como um discurso autoritário. Nessa modalidade discursiva ocorre, segundo Orlandi, um “agente exclusivo” que resulta uma “polissemia contida”. O sujeito assume a voz de comando, como se estivesse dando uma ordem.

Concebe-se aqui o ensinar como uma prática de inculcamento e de mascaramento. O discurso pedagógico contribuirá para isso na medida em que tem como objetivos a transmissão de informação e a fixação. Ao se pretender científico, o discurso pedagógico explora principalmente dois pontos: a “metalinguagem” e a “apropriação do cientista feita pelo professor”. Ao se apropriar do conhecimento científico, o professor torna-se aquele que detém o conhecimento e tem autoridade para ensinar, cabendo ao aluno a aquisição da metalinguagem. Esse processo realizado pelo professor e aceito pelo aluno recebe a denominação “escolarização”. Orlandi acredita que o discurso pedagógico, como qualquer outro, não apresenta neutralidade, é autoritário, de sorte que ela propõe que tal discurso seja transformado em polêmico.

Concordamos parcialmente com as proposições da lingüista, como veremos nas análises dos textos. Muito comumente o locutor, o aluno, aceita como verdade os conceitos transmitidos pelos professores e os reproduz em seus textos, sem, muitas vezes, os

questionar. Ao analisar os textos para compor este trabalho, vimos que isso não se dá em todos os enunciados, mas ocorre na maior parte dos que foram tomados para análise.

1.4 Os esquecimentos como produção de sentidos

Os conceitos aqui emergentes levam em consideração a Análise do Discurso francesa, que aparece por volta dos anos 60, no momento em que a Lingüística, o Marxismo e a Psicanálise marcam um rompimento com o século XIX. A AD⁹ e a Lingüística apresentam características que lhes são próprias, sendo que esta tem como objeto a língua e aquela o legado do materialismo histórico; na busca pela produção de sentidos, faz-se necessária uma junção dos aspectos lingüístico e histórico.

Nesse contexto discursivo, a Psicanálise contribui quando desloca a noção de homem para a de sujeito, que se constitui, por sua vez, numa relação com o simbólico na história. Essas fontes de conhecimento, como a Lingüística, a Psicanálise e o Marxismo contribuem com a AD, de modo a formar um novo objeto de estudo, o discurso. Tais áreas são encaradas como um suporte de conhecimento e nenhuma delas exerce papel principal na constituição dessa nova teoria da linguagem.

Não se tem como meta neste trabalho entrar no mérito da história da AD. Esse breve quadro contextual se dá para que o leitor possa se situar no tempo e no espaço em que se deu a teoria que aqui está sendo utilizada, até mesmo com a ressalva de que serão utilizadas apenas algumas noções e terminologias da AD, em virtude da natureza do *corpus* aqui analisado.

Será útil introduzir, a esta altura, algumas considerações do que Pêcheux propõe para a construção da Análise do Discurso de linha francesa, pois sabemos que construir uma teoria do discurso era seu propósito.

⁹ Empregaremos a abreviatura AD para a expressão Análise do Discurso.

Segundo Pêcheux (1997), o discurso é um instrumento a serviço de uma prática política e submetido a uma ideologia, e esta, por sua vez, é responsável por manter a divisão da sociedade em classes e as diferenças necessárias para o funcionamento das relações sociais. Dessa forma, entende que a linguagem vai muito além da simples função de comunicação. O autor considera a teoria do sujeito de fundamental importância para sustentar a AD. Como vimos anteriormente, o sujeito, de acordo com Althusser, é o sujeito da ideologia, ao passo que na visão de Foucault, o relevante é determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser sujeito, a partir do qual este exerce o poder que lhe perpassa ou resiste a ele se exercido por outrem. Enquanto Althusser se volta mais para as questões ideológicas, Foucault atribui maior relevância às questões da linguagem e às relações de poder. Assim, “chegamos ao âmago daquilo que tem a ver com Pêcheux: as relações entre linguagem e ideologia” (GADET, 1997, p. 34).

Dois conceitos são centrais para a construção da AD, sob a ótica de Pêcheux: a ideologia, tomada de Althusser e o discurso, de Foucault.

Quanto à modalidade ideológica, Pêcheux (1997) convencionou chamar interpelação ou assujeitamento do sujeito o sujeito ideológico. Acredita que o sujeito não se dá conta de que o lugar que ocupa nas relações de classe não foi escolhido por ele, mas pré-determinado por uma “existência de realidades complexas”, que toma forma nos AIE (de Althusser).

Concebendo que toda ideologia precisa se materializar de alguma forma, o discurso será o instrumento para que isso ocorra, de tal maneira que as “formações ideológicas” comportam “formações discursivas” que irão determinar o que poderia ou deveria ser dito, considerando a relação de alguns no interior de um AIE. Em suma, toda formação discursiva está relacionada às condições de produção.

Segundo Pêcheux (1997, p. 167)

[...] ‘a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos’, esta lei constitutiva da ideologia nunca se realiza ‘em geral’, mas sempre através de um conjunto complexo determinado de formações ideológicas que desempenham no interior deste conjunto, em cada fase histórica da luta de classes, um papel necessariamente desigual na reprodução e na transformação das relações de produção, e isto, em razão de suas características regionais [...]

O autor chega à definição de que o sujeito não dá origem ao discurso, no entanto é no sujeito que o discurso se constitui. Deriva, então, desse raciocínio o assujeitamento do sujeito.

Para entender melhor a ilusão discursiva do sujeito, vamos à definição das zonas de esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2:

[...] o esquecimento nº 1, cuja zona é inacessível ao sujeito, precisamente por esta razão, aparece como constitutivo da subjetividade da língua. Desta maneira, pode-se adiantar que este recalque (tendo ao mesmo tempo como objeto o próprio processo discursivo e o interdiscurso, ao qual ele se articula por relações de contradição, de submissão ou de usurpação) é de natureza inconsciente, no sentido em que a ideologia é constitutivamente inconsciente dela mesma [...] (GADET, 1997, p.177)

[...] A enunciação equivale, pois a colocar fronteiras entre o que é “selecionado” e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o “universo do discurso”), e o que é rejeitado. Desse modo se acha, pois, desenhado num espaço vazio o campo de “tudo o que teria sido possível ao sujeito dizer (mas que não diz)” ou ao campo de “tudo a que se opõe o que o sujeito disse”. Esta zona do “rejeitado” pode estar mais ou menos próxima da consciência e há questões do interlocutor – visando a fazer, por exemplo, com que o sujeito indique com precisão “o que ele queria dizer” – que o fazem reformular as fronteiras e re-investigar esta zona. Propomos chamar este efeito de ocultação parcial esquecimento nº 2 e de identificar aí a fonte da impressão de realidade do pensamento para o sujeito [...] (idem, p. 176)

Tanto o esquecimento pré-consciente quanto o inconsciente poderão explicar o porquê da repetição de conceitos, de exemplos, nos textos que propomos analisar. O esquecimento nº 1, de efeito ideológico, vai justificar o fato de sermos submetidos a uma formação ideológica; assim, o sujeito teria a ilusão de ser o primeiro a criar uma sentença,

esquecendo-se que o que diz pode já ter um sentido pré-existente. Segundo Orlandi (2002), o efeito de ilusão não se constitui como um defeito, mas como uma necessidade para que a linguagem seja exercida nos sujeitos e na produção dos sentidos. É uma condição para que tanto sentidos quanto sujeitos estejam sempre significando.

Pelo esquecimento nº 2, o sujeito tem a ilusão de que aquilo que diz só pode ser dito daquela forma e não de outra. Na realidade, temos um conjunto de “famílias parafrásticas”, às quais podemos recorrer no ato da enunciação, para melhor explicar o que dizemos. Isso justifica que o que dizemos pode sempre ser dito de outro modo.

1.5 Paráfrase, Polissemia e Criatividade

Segundo Orlandi (2002), no processo que envolve a paráfrase, ocorre sempre algo que se conserva. Pode-se dizer que ela é permanente, consolidada. Já na polissemia, tem-se um processo de rompimento, de desestabilização de significado. É com base no jogo entre o processo parafrástico e o polissêmico que tanto os sujeitos quanto os sentidos passam a significar.

Tendo isso em vista, a AD toma o termo *criatividade* e *produtividade* numa relação direta com os aspectos parafrástico e polissêmico. Para a AD, a *produtividade* está para a paráfrase assim como a *criatividade* está para a polissemia, lembrando que, para haver criatividade, é necessário ocorrer um processo de ruptura com dizeres cristalizados. “Para haver criatividade é preciso um trabalho que ponha em conflito o já produzido e o que vai se instituir. Passagem do irrealizado ao possível do não sentido ao sentido” (op. cit, p. 38).

Podemos dizer que os conceitos que Possenti (2002) apresenta sobre o *novo* e a *novidade* dialogam de certa forma com o que Orlandi propõe. Em seu livro *Os limites do discurso*, o lingüista discorda, em parte, de algumas concepções propostas pela AD. Teremos de retomar, neste momento, algumas de suas oposições, antes de adentrarmos no que o autor

sugere como criatividade. Ao se opor a algumas proposições da AD, Possenti (2002) afirma não acreditar em sujeitos totalmente livres nem em sujeitos assujeitados, pois, segundo ele, os sujeitos livres teriam a liberdade de dizer o que bem entendessem, numa situação de interação. Já os sujeitos assujeitados “seriam apenas pontos pelos quais passariam discursos prévios” (p. 91). Ele entende que os sujeitos sejam ativos, dotados de ação, inseridos em “semi-sistemas”.

O lingüista, a fim de tornar elucidativa sua tese acerca do novo, menciona salmos e alguns provérbios invertidos, publicados no jornal *Folha de S. Paulo*, alguns dos quais tomamos como exemplo, para que fique clara a posição do autor quanto a esse fenômeno. O autor retoma o contexto da prisão dos bicheiros cariocas, numa dada época em que Castor de Andrade não havia sido preso, quando circulou o seguinte dizer: “O senhor é meu **Castor**, nada me faltará”. O que o lingüista propôs foi que o sujeito criou um enunciado novo, a partir do já construído, do salmo que conhecemos: “O senhor é meu pastor, nada me faltará” (Salmo 23. v.1). Ele sugere que é preciso se reconhecer nesse enunciado novo um “eu” “ativo”, já que foi o sujeito responsável pela alteração produzida sobre e a partir do discurso do outro.

Parece-nos plausível a assertiva de Possenti quanto à criação de um enunciado novo a partir do já dado, principalmente porque o lingüista aceita que o sujeito não seja livre de qualquer condição histórico-social, não negando o lugar e o papel que o já dado exerce no sujeito ativo. Ao alterar um salmo ou um provérbio, o sujeito pode ter a ilusão de estar se apresentando como um outro, no entanto ao “imiscuir-se” no discurso velho, ele o transforma e deixa a sua marca.

Podemos dizer então que a novidade está vinculada à idéia de alteração do velho. Dessa forma, Possenti crê que seria uma falha da AD falar em assujeitamento do sujeito. Para ele, existem discursos prontos, mas também ocorre invenção, à medida que os

sujeitos trabalham sobre eles. Possenti (2002, p. 132) é tão categórico quanto a essa questão que chega a afirmar que o sujeito é assujeitado caso apresente alguma deficiência. Vejamos:

[...] sujeitos sem domínio ‘normal’ da língua (afásicos, crianças, estrangeiros) não são capazes de marcarem sua distância em relação ao discurso, o que, se não permite dizer que não são sujeitos de seu discurso (porque há muitas formas de sê-lo), talvez permita dizer que esses sujeitos é que estão assujeitados a uma suposta ordem estrutural da língua [...]

Há uma aproximação de sentido quanto à definição de criatividade proposta por Possenti e à definição de polissemia desenvolvida por Orlandi. Em ambos os casos, é necessário ocorrer uma ruptura, um desvio no significado das sentenças cristalizadas, criando um efeito, muitas vezes, próximo do humor ou da ironia.

Podemos dizer que além do diálogo com Orlandi, Possenti dialoga também com Bakhtin (1997, p. 314), no que diz respeito ao processo de criação do enunciado novo, pois, para este,

[...] a experiência verbal individual toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro [...]

Ao aceitar como um processo criativo a apropriação que o sujeito faz do discurso do outro, Bakhtin defende que os enunciados estão mesmo repletos das palavras dos outros, no entanto a expressividade do enunciado do outro apresenta-se ao interlocutor com sua especificidade, o qual, por sua vez, irá transformar e reestruturar em outro contexto.

1.6 Heterogeneidade discursiva e interdiscurso

Para se compreender melhor uma formação ou uma prática discursiva¹⁰, é importante entender como se dá o processo de heterogeneidade discursiva. E para conceituá-

¹⁰ Prática discursiva, segundo Foucault (2002), é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço.

la, faz-se necessário que retomemos Bakhtin, pois, para ele, tanto a palavra quanto o discurso são influenciados ou atravessados por uma diversidade de sentidos que foram se formando ao longo da história, de modo que nem a palavra nem o discurso podem ser concebidos como instrumentos neutros ou monológicos.

É justamente nesse sentido de dialogismo, apontado por Bakhtin, que Authier-Revuz (1990) indica algumas formas de heterogeneidade do discurso, tais como a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva.

Quanto à primeira, a voz de um outro se apresenta no discurso de alguma forma marcada. Temos aqui o discurso relatado (discurso indireto, discurso direto). Também pode acontecer de o locutor, sem interromper o fio condutor do seu discurso, remeter-se às palavras do outro, mostrando-as por emprego das aspas, itálico, de uma entoação ou até mesmo de um comentário, etc.

No que se refere à heterogeneidade constitutiva, a voz do outro não aparece explícita ou marcada na superfície do discurso. No entanto, esse outro pode ser recuperado “mediante hipóteses sobre a constituição da formação discursiva em análise e os possíveis cruzamentos com outras formações discursivas” (BRANDÃO, 1998, p. 126).

Representam essa modalidade o discurso indireto livre, a ironia, a alusão, a imitação. Nesta última, cria-se a ilusão de uma única voz, porque o discurso do outro se funde, diluindo-se na fala do locutor.

Segundo Maingueneau (1997), uma formação discursiva deve ser definida a partir do seu interdiscurso, pois defende que uma FD¹¹ apresenta em sua constituição o “pré-construído” que foi em outra circunstância produzido fora dela. A interdiscursividade, segundo o autor, ocorre a partir de um trabalho sobre outros discursos.

¹¹ FD: refere-se à abreviatura da expressão Formação Discursiva e será empregada dessa forma em outras passagens deste trabalho.

Desse modo, podemos inferir que uma formação discursiva só é possível porque está associada a uma memória discursiva e, segundo Brandão (op. cit.), ela está relacionada à existência histórica de um enunciado que, por sua vez, encontra-se no interior de práticas discursivas submetidas, como não poderia deixar de ser, às ideologias de uma época.

Ao nos apropriarmos de uma formação pré-construída, no contexto novo em que surgir, ela será transformada, já que foram mudadas suas condições de produção. Dito de outro modo, quando tomamos uma formação discursiva já existente num contexto novo, mudamos sua configuração semântica. Isso justifica o porquê das repetições de enunciados que ora surgem subvertidos, ora em sua essência, mas normalmente com um sentido novo, tendo em vista que o contexto sempre será outro.

Brandão (1998, p.129) acrescenta: “Mesmo que os enunciados sejam retomados palavra por palavra ocorre um deslizamento do Mesmo para o Outro”. Para ela, a repetição está na ordem discursiva, ocorre tanto no curso sincrônico quanto no diacrônico, de modo que as mesmas temáticas, as mesmas formulações sejam retomadas, reformuladas no fio do tempo e de um contexto histórico determinado.

Considerando que o sujeito é heterogêneo e, portanto, histórico e ideológico, não podemos deixar de mencionar a importância do interdiscurso na prática discursiva. Ao enunciar, o sujeito-locutor tece discursos e, para isso, mobiliza a memória discursiva e o faz, ainda que inconscientemente, com palavras já ditas.

Os textos dos alunos, encarados aqui como enunciados, fazem parte da memória discursiva, do interdiscurso, uma vez que estão inseridos num contexto institucionalizado sócio-histórico e sustentam em seu interior um já dito. Desse modo, vimos que a noção de interdiscurso está, de certa forma, vinculada à idéia de memória discursiva que se vê também relacionada à heterogeneidade. Isso se dá porque a memória discursiva é

constituída pelo já dito, pois em nossas palavras ressoam outras palavras, que torna possível todo o dizer, assim, o discurso constitui o ponto de encontro entre o velho e o novo, o mesmo e o diferente.

2. A CRIATIVIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL

O termo *criatividade* tem sido muito banalizado nos discursos que envolvem tanto professores quanto alguns teóricos. Iremos discutir neste momento esta questão que parece, à primeira vista, tão simplista e, no entanto, sob o ponto de vista da AD demonstra uma certa complexidade. Afinal de contas, o que é *ser criativo*? Discutimos anteriormente sob a ótica de Foucault e Pêcheux que inventar, sugerir o novo não é tão simples quanto parece.

Criticarmos, enquanto professores de produção textual, os discursos do outro no texto do sujeito e exigir que se crie o novo, parece uma visão um pouco simplista do contexto que envolve sujeito, linguagem e ideologia, no âmbito escolar.

Vejam os que Sônia Kramer (1996), no artigo intitulado “Pão e ouro-burocratizamos a nossa escrita?”, nos diz sobre a linguagem escrita na escola. Segundo a autora, é por meio da linguagem escrita que se pode confrontar, dialogar; concebe a escrita dinâmica como aquela que tem relação com a vida, com as tantas contradições e diferenças que essa nos oferece. A escrita não teria a função de representar apenas, mas de apresentar experiências vividas, de anunciar o novo, apesar de retratar o velho, podendo ainda denunciar. Ela encara como aspecto negativo a grande incidência da informação, dos fatos, das notícias presentes nos textos dos alunos.

Levando-se em conta toda a polêmica que envolve essa questão, podemos considerar o quanto é ilusório acreditar na existência de um discurso original e quão comprometedor tornou-se, se levarmos em conta a ótica da AD, exigir do aluno o inusitado.

De acordo com Possenti (2002), é possível ter-se um discurso com um certo teor de inovação, quando um autor se apropria de uma “forma velha” e, num jogo de palavras, sugere um novo significado para o texto originário de uma matriz.

Num artigo denominado “A redação escolar criativa”, Meserani (1995), ao discutir o que se entende por produção textual criativa no contexto escolar, vê sob uma ótica pessimista o fato de os textos dos alunos apresentarem normalmente o discurso do professor ou ainda a reprodução de discursos veiculados em livros didáticos. Segundo o lingüista, o produtor de textos atribui grande importância ao discurso do professor, incorporando e reproduzindo informações e modelos em sua escrita. Esse procedimento do aluno não valoriza a originalidade e, por sua vez, sua criatividade. A originalidade deve ser acompanhada da eficácia. A novidade pela novidade é vazia de significado. O que estamos querendo mostrar aqui é a maneira simplista com que o termo *criatividade* é utilizado pelo autor. Ele sugere em seu artigo três critérios para a verificação da criatividade dos alunos no desenvolvimento da escrita:

- 1- cotejo entre os textos dos mesmos autores;
- 2- comparação entre textos de uma classe ou de um grupo;
- 3- confronto de *corpus* que sejam mais abrangentes, como revistas, jornais ou até mesmo de alunos que por algum motivo tenham se destacado.

Meserani propõe estratégias para a verificação da criatividade, mas não a define com propriedade. Assim também muitos professores de produção textual se apropriam do termo criatividade sem ter, no entanto, muito claro o que isso representa. Essa maneira intuitiva do uso desse termo, as relações de poder aliadas à sua banalização provam que muitos a concebem dessa maneira porque desconsideram questões importantes, tais como: a ideologia, os AIE, a heterogeneidade discursiva, a polifonia, o dialogismo e outros conceitos relevantes.

2.1 O artificialismo no processo de produção textual na escola

O ensino da língua pode ter sua base de desenvolvimento na produção de textos, porque é no texto, segundo Geraldi (1997), que a língua se revela em sua totalidade, tanto no que diz respeito ao conjunto de formas quanto ao discurso.

Quanto à produção de discurso, o sujeito não realiza só reprodução, mas passa suas impressões sobre fatos que o cercam e, para se constituir, não precisa necessariamente criar algo novo. Ele deve comprometer-se com sua palavra, bem como com sua articulação individual, não desprezando velhas formas.

Não há gratuidade na conversação, nem tampouco na produção textual, pois, para produzir um texto, segundo Geraldi, (1997, p. 137)

[...] é preciso que se tenha o que dizer, uma razão para dizer o que se tem a dizer, se tenha para quem dizer o que se tem a dizer, que o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, se escolham as estratégias para realizar tudo que foi dito.

Na escola, onde deveria ocorrer uma situação de interação, acontece uma situação artificial quanto à produção de textos. A instituição, sob o ponto de vista do autor, não preenche os requisitos propostos no que diz respeito à escrita. Esta deve ter uma função prática, já que é por meio dela que o sujeito se constitui, demonstrando-se e revelando suas ideologias.

As instituições escolares trabalham valorizando certos clichês, que já apresentaram, em outras circunstâncias, certo valor. Nesse sentido, ocorrem atividades vazias; os textos produzidos pelos alunos, muitas vezes, não são produtos de um trabalho discursivo significativo. As redações deles, normalmente, correspondem àquilo que o professor espera ouvir; caso contrário, seus textos ou discursos não são valorizados.

Geraldi acredita que há necessidade de se relativizar as diferenças existentes entre professores e alunos, no âmbito escolar. Propõe que se compartilhem conhecimentos,

com o propósito de construí-lo e não apenas reproduzi-lo. A fim de desenvolver o ensino-aprendizagem, é importante que o professor se coloque também como interlocutor, interagindo com a sala.

O autor considera necessário centrar o ensino na produção de texto do aluno, sem, contudo, elevá-lo à categoria de excelência. Não tem a pretensão de achar que a escola formará somente bons escritores. O contato do aluno com outros textos deve levá-lo ao entendimento de que toda construção é árdua e não modelo a ser seguido.

Brito (1984) defende a posição de que a produção textual dos estudantes está, normalmente, abaixo do nível desejado e a proposta do autor é discutir os motivos pelos quais as produções não correspondem ao esperado. Ele parte do pressuposto de que a linguagem tem caráter interlocutivo e toda enunciação é uma alocução que requer um alocutário. O interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, e a sua presença não se dá despreziosamente: ele acaba direcionando ou interferindo no discurso do locutor. Ao escrever, o locutor cria uma imagem do interlocutor por quem, naturalmente, o seu texto será lido. No contexto escolar, é o professor que comumente assume tal papel, e o aluno que assume a posição de produtor perde sua autenticidade e originalidade, ao tentar agradar ao professor, a quem o texto é destinado. Este, por sua vez, é a figura que encarna a ideologia da escola, enfim, da instituição na qual está inserido.

A escola, sob o enfoque do lingüista, não surge apenas como o interlocutor privilegiado do estudante; também passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno. Na maior parte das vezes, com o intuito de agradar ao interlocutor, o aluno adquire um procedimento lingüístico artificial, usa termos que não condizem com a sua realidade, apropria-se de um vocabulário que não está incorporado ao seu cotidiano. Tal recurso

erroneamente empregado também é utilizado a fim de preencher a folha em branco, sem um propósito bem definido.

A construção do texto envolve certos aspectos, tais como: a competência lingüística do aluno, a visão que apresenta da estrutura da língua que agradará o interlocutor, a modalidade do texto, o tema, o contexto social e espacial em que se está inserido.

No contexto escolar, normalmente, a produção da redação tem o propósito de avaliar a capacidade de o aluno redigir, o que resulta numa prática artificial, que norteará o processo de produção.

2.2 Dialogismo: o texto no processo de interação

Nesta pesquisa, o texto é o objeto de estudo e será concebido como o resultado do processo de interação entre locutor (aluno) e interlocutor (professor, pai, escola, amigos e outros).

Tendo em vista o processo de interação verbal em que o texto se dá, algumas concepções de Bakhtin serão elencadas nesta pesquisa. Faremos, primeiramente, uma discussão do que se entende por processo de interação verbal, para só então, entrarmos no universo do dialogismo e da polifonia, temas que têm como precursor o filósofo russo, ao tomar contato com os personagens dos romances de Dostoiévski.

Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2002), afirma que a palavra varia de acordo com o interlocutor no processo de enunciação, ou seja, o locutor irá adequar seu discurso de acordo com a familiaridade, a formalidade que o ato da enunciação requer. Por isso, o interlocutor tem grande importância, já que a palavra não só procede de alguém, mas dirige-se para alguém. “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN, 2002, p. 113).

Não nos enganemos, portanto, achando que o locutor tem pleno domínio de suas palavras, ao direcioná-la a um interlocutor. Ele exerce um pseudocontrole de seu discurso, se é que assim podemos nos referir ao fato de que até mesmo a atividade mental do locutor, segundo Bakhtin, está submetida ao contexto social, o qual direciona a enunciação aos interlocutores concretos.

Tanto em *Marxismo e Filosofia da linguagem* (2002) quanto em *A Estética da Criação Verbal* (1997), Bakhtin defende o papel primordial que o contexto histórico-social exerce na formação até mesmo da consciência de um indivíduo. Na primeira obra, fica claro que, segundo o autor, o conteúdo da consciência é completamente “ideológico” e determinado por questões sociológicas. Tal proposição pode ser completada com a idéia que defende, na segunda obra mencionada, ao expor que até mesmo o nosso pensamento “nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio [...]” (BAKHTIN, 1997, p.317).

Nesse sentido, podemos confirmar que, tanto a palavra quanto a utilização da língua só podem ser compreendidas sob os valores ideológicos dos quais fazem parte.

Compreender o contexto social, bem como os valores ideológicos da escola, são de suma relevância para constituição desta análise. Os pressupostos de Bakhtin (1997, p.313) irão, de certo modo, confirmar alguns dados presentes nas produções textuais dos locutores em questão. Compartilhamos do pensamento desse autor sob vários aspectos, principalmente quando diz:

A época, o meio social, o micromundo, o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas, que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções [...].

É justamente esse conjunto de fatores que irá constituir o objeto de estudo deste trabalho. Não podemos analisar as produções textuais dos locutores isoladas do seu contexto, somente sob o prisma da lingüística estrutural. Isso não significa que aspectos semânticos ou sintáticos da língua não serão utilizados eventualmente, na análise deste *corpus*. Na verdade, deu-se primazia aos aspectos que consideram a linguagem como processo de interação verbal, de modo que as condições em que o texto se dá serão valorizadas e compreendidas, de acordo com certas terminologias e teorias que não desprezam o contexto histórico-social em que tanto locutor quanto interlocutor estão inseridos.

Vale aqui fazermos uma digressão, a fim de justificarmos a importância do dialogismo na interpretação dos enunciados. Ao exercermos a função de ensinar a tão árdua tarefa de produção de texto, tanto para alunos do ensino fundamental quanto para os de ensino médio, temos notado que os professores apresentam uma recorrente insatisfação quanto ao resultado daquilo que ensinam para os seus alunos. É muito comum os professores avaliadores desabafarem quanto às suas angústias no que diz respeito às “redações”.

Uma das mais freqüentes reclamações feitas pelos professores consiste no fato de que os textos dos alunos não passam de meras repetições de informações, de reprodução de clichês e do senso comum.

Percebemos de fato que tudo isso se dá. Mas se os alunos vivem numa sociedade - aqui consideramos família, escola, amigos - e submerso nas águas dos meios de comunicação, como exigir que sejam diferentes do que são? E como cobrar dos produtores de textos algo que vai além daquilo que conseguem elaborar?

Encontramos parte da resposta que precisávamos para compreender melhor a produção de um locutor tão imaturo ainda, nos dizeres de Bakhtin.

Isso não implica que temos nos conformado com a baixa qualidade dos escritos de nossos alunos, ainda em fase de amadurecimento intelectual. Mas, agora, podemos compreender melhor que os professores de produção textual não têm a responsabilidade de cobrar dos seus alunos “escritores” textos que sejam tão originais e inovadores. Encontramos uma justificativa para esse raciocínio em Bakhtin (2002). O filósofo, ao dizer que uma das formas mais relevantes da interação é o diálogo, e entende diálogo não só o ato de proferir palavras oralmente, mas todo e qualquer tipo de “comunicação verbal”, propõe-nos que interpretemos os textos dos alunos numa relação de interação.

Encarar com uma certa naturalidade e com menor rigor o fato de os textos apresentarem outros discursos, ou seja, outras vozes, é o cerne desta questão. Pois Bakhtin (1997, p.316), há aproximadamente três décadas, já pronunciava

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal.

Aderimos à concepção dos enunciados de Bakhtin, para compreendermos melhor como ocorre o processo dialógico nas produções textuais. Segundo o filósofo, “o enunciado deve ser considerado como uma resposta a enunciados dentro de uma dada esfera” (ibid.id). Acredita que o ouvinte ou interlocutor (já que a proposição discutida vale tanto para o discurso oral quanto o escrito) de um discurso apresenta uma atitude que denomina “responsiva ativa”, pois o ouvinte, ao compreender uma seqüência discursiva, pode concordar, discordar, pode completar, adaptar; enfim, não pode ser encarado como um sujeito passivo. Dessa forma, toda compreensão resultará em resposta e quem se constitui como ouvinte, em uma dada circunstância, se constituirá como locutor.

Podemos inferir dessa proposição que tanto a “atitude responsiva ativa” quanto a “compreensão responsiva ativa” esteja vinculada, pelo menos durante algum período, ao ouvinte, interlocutor.

A “compreensão responsiva ativa” pode gerar uma atitude imediata do ouvinte, que responderá no ato da enunciação, como pode também transformar-se numa “compreensão responsiva muda”. Quando isso ocorre, o ouvinte ou interlocutor ouve o discurso, mas não responde imediatamente. Tal “compreensão” pode ser entendida também como “compreensão responsiva de ação retardada”, pois o que foi compreendido pelo ouvinte, mais cedo ou mais tarde, ecoará em seu discurso ou até mesmo em seu comportamento.

Encontramos nesse referencial teórico do autor soviético uma justificativa para o que percebemos na escola, tomada aqui como um dos AIE. A instituição de ensino, de orientação religiosa, de onde foram selecionados os textos para a análise, pode ser concebida como o locutor, enquanto o aluno, seu principal alvo, assume o papel de ouvinte e cabe a ele “a compreensão responsiva ativa”. A escola católica, que diz ter como função o papel de aplicar seus métodos, buscando uma formação humana baseada nos preceitos cristãos, atinge de certo modo seus objetivos, pois percebemos que alguns alunos incorporam certos preceitos e ensinamentos. Isso ocorre porque todo um ritual cristão se percebe nas atitudes das irmãs e em seus discursos. Podemos afirmar isso, enquanto professora de tal instituição, vivenciamos por aproximadamente quatro anos a proposta da escola a que nos referimos.

Os rituais consistem em algumas práticas cotidianas, tais como: a oração que é feita pelos professores no início de toda aula, uma vez ao dia, os eventos envolvendo os alunos e as irmãs que repetem os propósitos do colégio em missas de formatura, gincanas, eventos culturais, etc. Não podemos provar que, no comportamento, os alunos tenham assimilado tais preceitos, pois seria muita pretensão de nossa parte, porém o que podemos

verificar por meio dos textos analisados é que a “compreensão responsiva de ação retardada” materializa-se nas produções textuais, pois, no capítulo de análise deste trabalho, uma pequena parte será dedicada ao discurso religioso que podemos interpretar nos textos elaborados pelos alunos. Evidenciamos que as vozes presentes no enunciado, e encaramos aqui como enunciado a produção textual do aluno, são os ecos que irão reproduzir após alguns anos ouvindo tais vozes, na instituição onde estuda. Esses ecos são, se considerarmos a teoria responsiva bakhtiniana, nada mais do que as respostas, geradas na compreensão responsiva muda: aquilo que o locutor em algum momento da sua vida assimila, para depois colocá-lo em prática.

3. DIALOGISMO, POLIFONIA

Empregaremos aqui os conceitos: intertextualidade e polifonia, por acreditarmos que haja entre eles uma relação com as concepções de dialogismo de Bakhtin.

Fiorin (1994) observa que, temos que tanto a intertextualidade (texto) quanto à interdiscursividade (discurso) têm em comum o fato de apresentarem em sua constituição duas ou mais vozes, pressupondo, portanto, diálogo.

Quanto ao conceito de intertextualidade proposto pelo autor, citamos suas palavras: “A intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo” (p.30).

Fiorin acredita que a intertextualidade esteja relacionada a três processos: a estilização, a alusão e a citação.

Quanto à estilização, o autor a entende como “a reprodução do estilo de outrem”, ou seja, quando os autores se apropriam dos estilos formais ou conteudísticos de outro autor podem manter uma relação estilística contratual ou polêmica com o texto original; caso tenham a intenção de ridicularizar algum aspecto do texto original, manterão com ele uma relação polêmica; se o autor apenas imitar o texto original sem o chacotear, diz-se que estabelece uma relação contratual; podemos inferir aqui que haja uma relação de confirmação, de concordância.

Na alusão, prevalece a mesma construção sintática do texto original, porém não são citadas as mesmas palavras. A alusão pode manter com o texto original uma relação tanto polêmica quanto irônica.

A citação pode tanto confirmar como polemizar o sentido do texto original. Nas citações usadas, normalmente entre aspas, aparece explícita a fonte no corpo do texto ou até mesmo em nota de rodapé.

Além de Fiorin, outros lingüistas conceituam intertextualidade e polifonia. Tomemos, neste momento, as reflexões de Ingedore Koch.

Koch (2000) diz não haver coincidência total entre elas. Acredita que, “do ponto de vista da construção dos sentidos”, todo texto é perpassado por outras vozes, concordando com a teoria dialógica proposta por Bakhtin. Koch propõe como exemplos de ocorrências de intertextualidade os “provérbios”, as “frases feitas”, as “expressões estereotipadas”, que são comuns ao repertório de uma determinada comunidade.

Quanto à polifonia, Koch (2000, p. 57) afirma: “[...] basta que a alteridade seja encenada, isto é, incorporam-se ao texto vozes de enunciados reais ou virtuais, que representam perspectivas, pontos de vista diversos, ou põem em jogo ‘topoi’ diferentes, com os quais o locutor se identifica ou não”.

Segundo a lingüista, todo caso de intertextualidade é polifônico, mas nem todo caso de polifonia se constitui em intertextualidade, porque não pode ser visualizado na relação textual.

O que Fiorin denomina estilização, Koch chama de intertextualidade de forma e conteúdo. Para ela, ocorre intertextualidade de forma e conteúdo quando um autor “imita” ou “parodia” o estilo de um outro, tendo em vista criar efeitos específicos.

O que para Fiorin é citação, para Koch (2000, p.49) é intertextualidade explícita. Vejamos:

A intertextualidade é explícita, quando há citação da fonte do intertexto, como acontece no discurso relatado, nas citações e referências; nos resumos, resenhas e traduções; nas retomadas do texto do parceiro para encadear sobre ele ou questioná-lo na conversação.

As modalidades em que não aparecem a referência à fonte, tais como, as alusões, as paródias, alguns tipos de paráfrase e a ironia, constituem, segundo a lingüista, a intertextualidade implícita.

O que queremos mostrar aqui é que não há divergência de conteúdo no que se refere às concepções de intertextualidade, levando-se em conta as proposições de Fiorin e Koch, principalmente. O que há são maneiras diferenciadas de denominar os conceitos, provocando, com isso, deslocamentos. Verificamos que ambos apresentam terminologias diferentes, mas não divergem quanto ao conteúdo.

Outra concepção semelhante em relação à de intertextualidade se dá com o que Fiorin chama de estilização polêmica ou contratual, que, para Koch, nada mais é do que intertextualidade das semelhanças e ou intertextualidade das diferenças. Enquanto a primeira refere-se principalmente à argumentação de autoridade, pois o autor se apóia no “intertexto” para corroborar sua idéia, na segunda o intertexto é utilizado com o propósito de ridicularizá-lo; é o caso da ironia e da paródia.

Podemos afirmar que a *estilização contratual* está para a *intertextualidade das semelhanças*, assim como a *estilização polêmica* está para a *intertextualidade das diferenças*.

Vale fazermos algumas considerações sobre polifonia, segundo a ótica bakhtiniana, já que coube a ele o papel precursor de tal teorização. A concepção de polifonia está relacionada à idéia de dialogismo e o autor concebe o discurso bivocal, a fim de especificar as particularidades e as direções que as múltiplas vozes podem assumir.

Nos dizeres de Bakhtin (1997), as palavras dos outros, quando em contato com as nossas falas, são incorporadas e revestidas de algo novo, tornando-se bivocais, pois estão imbuídas de nossa compreensão. Como nosso discurso cotidiano está carregado de outras vozes, é inevitável que com algumas fundimos nossa fala e até desprezamos de quem realmente são tais vozes; apropriamo-nos dos discursos alheios, ora para reforçar nossas palavras, aceitando-as; ora para mantermos uma relação de hostilidade com elas.

Interessa-nos, principalmente, a terminologia empregada por Bakhtin: o discurso bivocal, o qual pode ser de efeito convergente ou de efeito divergente. Tanto o convergente quanto o divergente estão relacionados com a direção que as vozes irão tomar. O primeiro irá representar o discurso com uma única orientação. Dito de outro modo, nosso discurso será orientado na mesma direção que a fala do outro; ocorre, dessa forma, uma cumplicidade entre as duas vozes. Já o discurso bivocal divergente apresenta uma orientação vária, de modo que nossa voz irá numa direção oposta à do outro.

A noção de polifonia sob a ótica de Oswald Ducrot também será objeto de reflexão nesta análise, pois não encontramos uma especificidade que desse conta da análise dos textos narrativos, na teoria desenvolvida pela AD. Assim, buscamos em Ducrot (1987), em sua teoria polifônica, no capítulo “Esboço de uma teoria polifônica da enunciação” (que se encontra na obra *O Dizer e o Dito*), uma concepção que contribuísse para essa análise .

Ducrot, que não se distancia do dialogismo de Bakhtin, confirma que num enunciado é possível a ocorrência de mais de uma voz, contestando também a unicidade do sujeito. A teoria polifônica de Ducrot põe em cena três elementos: o sujeito falante empírico, o locutor e o enunciador. O sujeito falante empírico tem uma representação externa, corresponde ao autor. Já o locutor é o ser do discurso, ele é responsável pelo enunciado, é aquele que fala e é a ele que se refere o pronome “eu” e as marcas de 1ª pessoa, podendo ser distinto do autor empírico do enunciado. O enunciador corresponde ao lugar de onde se vê, de onde se analisam os fatos. Ocorre a polifonia de enunciadores quando o sentido do enunciado suscita vozes que não estão necessariamente concretizadas em palavras; ocorre nesse tipo de polifonia a existência de mais de um enunciador num mesmo enunciado, sem a necessidade, porém, de se servir de textos materialmente existentes.

A fim de esclarecer ainda mais sua teoria quanto ao papel do locutor e enunciador, Ducrot retoma a teoria narrativa de Genette. Ao fazê-lo, o lingüista pôde dizer

que o locutor está para o narrador, enquanto o sujeito falante empírico (produtor efetivo do enunciado) está para o autor. Quanto ao enunciador, Ducrot faz corresponder ao que Genette denomina “centro de perspectiva”, ou melhor, a pessoa de cujo ponto de vista são apresentados os acontecimentos, quem os vê.

Foi pensando nessa relação entre sujeito falante empírico/autor, locutor/narrador, enunciador/centro de perspectiva que tomamos alguns textos do gênero narrativo, ao analisar as várias vozes existentes, como se pode ler no capítulo seguinte.

PARTE II

4. AS MÚLTIPLAS VOZES NA FORMAÇÃO DISCURSIVA

Os excertos analisados aqui serão tomados como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, com o propósito único de facilitar, seja o trabalho do analista, seja o do leitor. Foram transcritas somente as partes significativas, tendo em vista as regularidades discursivas no que diz respeito às vozes do professor, da escola e da mídia. Os exemplos discursivos estão na íntegra em anexo.

A1: Assim caminha a humanidade

Em 1500 é descoberta, ou assegurada a posse, da terra de santa cruz, já em 1822 gritamos, quer dizer foi “gritada” a independência do Brasil e ainda em 1889 à república, assim caminha gloriosamente a pátria amada. Chegamos hoje com a 9ª economia mundial, sendo o maior produtor de café e ainda com a maior biodiversidade mundial, mas temos os mesmos governantes que fazem do povo massa de manobra como na inconfidência mineira, na revolução dos alfaiates e entre tantos outros bons exemplos que ferem nossa nacionalidade; e ainda hoje não sabemos: quem carrega esse país?! (v.6, p.255, 2001)

A2: Brasil, nosso País!!!

Mas como um país que possui uma imensidão de terras férteis, matérias-primas: 70% do ferro, 40% do urânio, 60% da bauxita e 50% do manganês mundial, uma hidrografia invejável, consegue permanecer nessa triste situação. A história com certeza explica esse fato, quando desde a descoberta e colonização, o Brasil não passava de um simples “banco”, onde todos exploravam e retiravam o que precisavam sem dar nenhuma satisfação aos indígenas que aqui viviam. (v.5, p.148,2000)

A3: Mentalidade individualista

O cidadão em si é muito egoísta; acha que a pessoa não trabalha porque não quer, quando a realidade é bem diferente, não dão oportunidades a eles, talvez seja esse o motivo de tanta violência e criminalidade. Se fizessem igual a rainha Elizabeth I da Inglaterra, que criou

uma lei pela qual todos deveriam contribuir com o dinheiro para ajudar os desempregados, em se tratando de Brasil, ou a elite tiraria o presidente do poder ou o dinheiro seria desviado pra enriquecer ainda mais os que não precisam. Assim sendo, esta realidade só mudará, se também mudar a visão individualista do ser humano. (v.6, p.268, 2001)

A4: Democracia Utópica

Recentemente, ao proibir um ideólogo do M.S.T de ser entrevistado, o governo deu mais uma prova de fraqueza. Retrocedemos a meados da década de 60, quando reinava a censura no nosso país. Além de se assumirem fracos, nossos governantes provaram que não possuem contra-argumentos para seus ideais. Infelizmente, deparamo-nos com um resquício de ditadura. (v.5, p.150, 2000)

A5: Momento, meio e raça...

Há vários exemplos, em cujas vidas ninguém apostaria nada, mas que por seu esforço em remar contra a correnteza, atingiram o sucesso, ou seja, contrapuseram-se ao determinismo. Aliás, o próprio Machado de Assis foi bem representante dessa classe. Apesar de ele ter nascido em família pobre, ser gago, epilético, tímido, tornou-se um autodidata, escreveu clássicos de nossa literatura e foi consagrado um dos melhores escritores do Brasil. Não somente este, como também a biografia de Abraham Lincoln merece destaque. Ela ilustra o fato de que mesmo que o meio influencie o destino de alguém, não o determina. Após Lincoln ter, várias vezes, sido derrotado em eleições, foi eleito presidente dos Estados Unidos. Hoje, ele é considerado um dos mais importantes personagens da história americana. (v. 5, p.158, 2000)

A6: Brasil, nosso País !!!

Sem cultura um povo não é ninguém. Um país onde temos os sem-terra, os sem-teto, os sem-escola, os sem –saúde, os sem- emprego, apesar de toda a nossa potencialidade, quem poderia estar no poder, governando o país, a não ser grandes sem-vergonha? (v.5, p.148, 2000)

A7: Determinismo

A mão do gerente custa a obedecer ao aviso que desce do cérebro, não gira, dança e demora a trancar a combinação certa. O dinheiro brilha, Chiquinho brilha, o banco é cercado. Os cinco parecem irmãos, não pelo entrosamento, mas pelo passado miserável, analfabeto e infeliz. Nenhum teve escola, nenhum teve pai, todos viram a morte, brincaram com ela, nenhum foi respeitado, todos os viram engravatados em dias de eleição, nenhum voltou a vê-los, todos comprovaram o determinismo sem nem saber o que isto significa. (v.5,p.150, 2000)

A8: O problema vai além da lei

Países onde a diferença social é gritante, estão sujeitos à violência, causada pela massa menos privilegiada da sociedade, como a questão é muito complexa, devemos realizar trabalhos sociais nas favelas. Muito sofrimento seria poupado, se ao invés da vida do crime, esses jovens tivessem uma chance para estudar ou praticar esportes. (v.5, p.152, 2000)

A9: O determinismo na atualidade

O ambiente em que somos criados, nos passa sensações, conceitos e princípios que contribuem para a formação da nossa personalidade. Pessoas que têm acesso ao ensino e a educação, tendem a ter melhores chances de trabalho, o que acaba desviando-as do mundo do crime. (v.5, p.159, 2000)

A10: S. O.S Cérebro em detrimento.

Marta Suplicy, sexóloga e prefeita de São Paulo, informa que, ao dar palestras nos últimos anos para estudantes de 1º grau, quando perguntava às meninas o que elas queriam ser quando crescessem, a resposta era sempre modelo, dançarina de axé ou apresentadora de TV. Essa situação demonstra claramente a distorção que essa onda de cunho sexual vem provocando na educação moral e intelectual de adolescentes, que vêem isso como modelo de ascensão social, em detrimento do estudo e do esforço profissionalizante, influenciados pela expectativa que as redes de televisão criam sobre as “popozudas” da vida, que obtém um falso prestígio, não pela inteligência que possuem, e sim graças ao corpo que exibem vulgarmente. (v.6 p.257-258, 2001)

A11: Mentalidade Individualista

Como todos já sabemos nosso país sofre muito com o preconceito e com a desigualdade social. Já se sabe, são muitos bens concentrados nas mãos de poucas pessoas. Há tempos o dilema é esse: as pessoas que não estudarem não terão emprego garantido, bom salário, assistência médica ao funcionário etc. Gente pobre, que geralmente não tem muita escolha, deixa as escolas para ajudarem na renda mensal da família e quando o emprego já fica bem mais difícil de arranjar outro, empresas estão sempre procurando profissionais que já tenham experiência, curso superior, além de inglês e informática; mesmo esta pessoa querendo é complicado, para tudo precisa-se de dinheiro e este é o problema. Por outro lado, existem pessoas com um pouco mais de sorte, que tiveram a oportunidade de estudar em colégios bons, de ser o próprio patrão. (v. 6 p.268, 2001)

A12: Preocupação nacional

O problema da violência não está em apenas prender os bandidos e desarmar a população, mas sim em sua formação, uma pessoa que tem uma boa educação, alimentação, moradia e

infra-estrutura, tem tudo para ser um cidadão de bem, isto é o mínimo que nossos governantes deveriam dar ao nosso povo para formarmos pessoas honestas, e não transformar nosso país em uma fábrica de bandidos. (v.5, p.152, 2000)

4.1 O discurso da história: vozes autorizadas

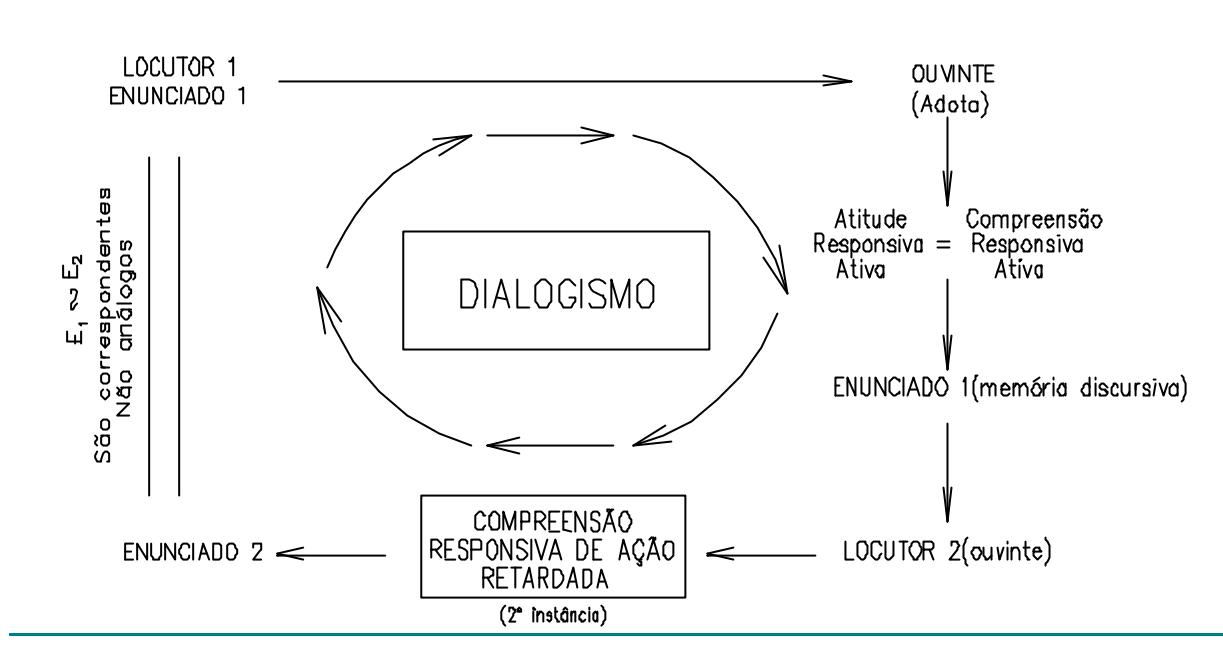
Neste capítulo, ter-se-á como propósito analisar os excertos considerados significativos, retirados dos volumes 5 e 6 do livro *A palavra é a semente*. Para tanto, concepções teóricas do capítulo anterior serão retomadas, a fim de atribuir maior profundidade à análise.

No contato com os textos que serão tomados como discursos, pode-se mostrar o quanto a escola, juntamente com a mídia, pode exercer sua influência sobre as mentes. São justamente essas questões que discutiremos neste momento. Vamos a elas:

Em A1, surgem as vozes da apostila, endossada pela voz do professor de história. O locutor¹², em alguma instância de sua vida escolar, foi o ouvinte de tal discurso. Quanto a esse fato tão recorrente nos discursos dos alunos, podemos encontrar uma explicação nos dizeres de Bakhtin (1997). Segundo ele, o ouvinte de um enunciado adota uma atitude responsiva ativa, quando discorda ou concorda com o locutor e, como toda e qualquer compreensão, é inerente uma resposta; aquele que outrora fora ouvinte em outra instância tornar-se-á locutor, num segundo momento. A compreensão de um enunciado poderá permanecer adormecida por algum tempo e a qualquer momento irromper no discurso de um locutor. Quando isso se dá, diz-se que houve uma compreensão responsiva de ação retardada, pois o que foi ouvido só ecoou no discurso do locutor após um tempo, portanto, em segunda instância.

¹² Locutor: entende-se aqui locutor aquele responsável pela enunciação.

Podemos esquematizar tal proposição da seguinte forma:



Chamamos enunciado 2 o que ficou na memória discursiva, porque, ao “reproduzir” o enunciado 1, o locutor 2 estará num contexto diferente do locutor do enunciado 1, portanto tais enunciados não terão os mesmos efeitos de sentido. Retomando o excerto A1, podemos pressupor que na 1ª instância o professor de história assume o papel de locutor 1, enquanto o aluno o de ouvinte. As referências ao “descobrimento do Brasil”, à “terra de Santa Cruz”, à “independência do Brasil”, “inconfidência mineira”, “revolução dos alfaiates” estão todas presentes seguramente nos livros didáticos e, por sua vez, na voz do professor, entidade autorizada a proferir o discurso escolar ou científico. Após o ato de enunciação, tal enunciado é compreendido pelo aluno, cuja atitude denominamos compreensão responsiva ativa, porque tal enunciado foi assimilado pelo ouvinte, que numa 2ª instância, ou seja, no contexto da aula de redação em que tinha de escrever, o outrora ouvinte e agora locutor, o aluno, resgata em sua memória discursiva o enunciado 1. Ao mesmo tempo, entendemos esse procedimento como compreensão responsiva de ação retardada, por fazer uso de tal referencial (conteúdo das aulas de história) só após algum tempo. Podemos

afirmar que a compreensão responsiva de ação retardada seja responsável pelo enunciado 2, no caso, o texto do aluno.

As vozes do discurso da história tornam-se ecos em diversos outros textos de locutores diferentes; tais como podemos evidenciar em A2, em que figuram termos tanto da formação discursiva da geografia quanto da história. Ocorre um cruzamento entre as diversas vozes no discurso de um locutor. Em A2, os termos “ferro”, “urânio”, “bauxita”, “manganês”, “hidrografia” misturam-se com os elementos semânticos da história, tais como “descoberta”, “colonização”, “indígenas”. Esse entrecruzar de vozes é que constitui o texto.

Tanto em A1 quanto em A2, as outras vozes, isto é, os discursos dos livros de história, são retomados para ressaltar a descrença do locutor no País e tendem a funcionar como um argumento, pois o locutor não se vê com autoridade suficiente para usar um outro exemplo que não fosse o que é veiculado pela instituição escolar.

Surgem na teia discursiva, além do discurso da história, os ecos da literatura, da escola e também da imprensa, que veremos adiante. Por se repetirem em vários textos os ecos da história, vale adentrarmos um pouco mais nesse universo.

Em A3 e A4, a descrença no governo do Brasil se repete e os fatos relacionados à formação discursiva da história se apresentam de modo a garantir e confirmar o posicionamento pessimista do locutor, diante da realidade em que vive. Em A3, a referência a uma autoridade de outro país emerge para diminuir ainda mais a imagem da população brasileira. O locutor está se apropriando de um conhecimento que lhe foi transmitido em outra circunstância. A menção à rainha Elizabeth I da Inglaterra surge sob uma ótica favorável ao 1º mundo (Europa), em A3. O mesmo ocorre em A5, quando o presidente Abraham Lincoln é citado como exemplo de boa conduta. Já quando se trata do governo brasileiro, a formação discursiva referencial histórica ocorre sob uma ótica

pessimista. Podemos evidenciar essa ocorrência em A4, em que o universo semântico da ditadura militar vem à tona, para desmoralizar a política brasileira atual.

Tanto Elizabeth I, em A3, quanto Abraham Lincoln, em A5, são encarados como autoridades competentes, portanto exemplos a serem seguidos. Já o governo brasileiro é tomado como um ser submisso, fraco, portanto, não pode ser visto como exemplo de boa conduta.

Nas proposições citadas, vimos que os discursos são atravessados por informações de um discurso histórico. Podemos mencionar Maingueneau (1984), para explicar teoricamente esta questão. Para ele, temos de relacionar a interdiscursividade com a gênese discursiva, já que não existe discurso autofundado, de origem absoluta. Enunciar é situar-se sempre em relação a um já dito, que se constitui no Outro do discurso. Em outras palavras, é o discurso segundo que se constitui, recorrendo ao primeiro. Nesse sentido, é possível concordarmos que nas formações discursivas elencadas, o imbricamento, ou melhor, o cruzamento do primeiro discurso com o segundo origina uma nova formação discursiva.

O que verificamos, nos excertos analisados até aqui, é um locutor incorporando outras vozes, o que torna o texto de constituição heterogênea.

Esse apropriar-se de outras vozes é um comportamento já esperado do aluno na escola, pois tanto seu papel quanto do professor estão delimitados no âmbito escolar: o professor comanda enquanto o aluno executa, o professor detém o conhecimento ao passo que ao aluno cabe receber o saber, o discurso do professor é concebido pelo aluno como legítimo, já que é autorizado pela instituição escolar.

4.2 Vozes da Instituição

Considerando as formações discursivas em A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, percebemos que em todas elas irrompe um elemento comum, ou seja, aparece em sete locutores diferentes a mesma crença no que diz respeito ao que esperam ser o papel da escola.

Vimos em Althusser que a escola se constitui como um dos AIE e acreditamos que ela agrega funções determinadas tanto pelo Estado quanto pela sociedade. Verificamos, nos enunciados mencionados, a sujeição do sujeito (aluno) em relação ao AIE escolar. Ocorre com o sujeito ideológico o que Pêcheux (1997) denomina interpelação ou assujeitamento do sujeito.

Althusser (1985, p. 42) formula duas teses que vale serem lembradas aqui: “1- não existe prática senão através de e sob uma ideologia; 2- não existe ideologia senão através do sujeito e para o sujeito”.

Levando-se em conta que toda ideologia apresenta uma forma de materialização, iremos considerar A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12 as formações discursivas em que se presentifica tal materialização.

A6: *“Sem cultura um povo não é ninguém”.*

A7: *“[...] nenhum teve escola, nenhum teve pai, todos viram a morte [...]”.*

A8: *“[...] se ao invés da vida do crime esses tivessem uma chance para estudar [...]”.*

A9: *“Pessoas que têm acesso ao ensino e a educação, tendem a ter melhores chances de trabalho, o que acaba desviando-as do mundo do crime”.*

A10: *“[...] distorção que essa onda de cunho sexual vem provocando na educação moral e intelectual de adolescentes, que vêm isso como modelo de ascensão social, em detrimento do estudo e do esforço [...]”.*

A11: *“existem pessoas com um pouco mais de sorte, que tiveram a oportunidade de estudar em colégios bons, de ser o próprio patrão”.*

A12: *“uma pessoa que tem uma boa educação, alimentação, moradia e infra-estrutura, tem tudo para ser um cidadão de bem, isto é o mínimo que nossos governantes deveriam dar ao nosso povo para formarmos pessoas honestas, e não transformar nosso país em uma fábrica de bandidos”.*

Nos enunciados transcritos, notamos que os diversos locutores defendem em caráter unânime que a escola é responsável pela ascensão social do indivíduo, que tem o poder de livrar a pessoa da marginalidade; que só o estudo e o esforço podem elevar o padrão social de um indivíduo. Em A11, principalmente, o locutor admite que só quem estuda em boas escolas terá a chance de ser patrão. O ideal de honestidade, de cidadão do bem, que aparece em A12, também é responsabilidade da educação.

Podemos confirmar nessas passagens o quanto o aluno, dentro da instituição escolar, se tornou um sujeito assujeitado, pois, para a escola particular, é muito importante que o seu “cliente” acredite que só obterá sucesso na vida aquele que frequenta boas escolas. Isso faz com que a procura por elas aumente e aumente por sua vez o seu capital. Em A11, na materialidade discursiva, observamos o quanto o locutor se demonstra alienado, no que tange ao contexto social. Ele atribui à sorte somente o fato de um indivíduo poder estudar. Na verdade, sabemos que esse locutor, inserido numa máquina ideológica¹³, foi direcionado a pensar dessa forma.

Ele atribui à sorte a responsabilidade pela desigualdade social. Esse processo de alienação social, Chauí (2002) diz ocorrer porque o indivíduo é formado para encarar como natural as relações sociais. Tal formação se dá por meio da ideologia presente em vários instrumentos, dentre eles, a escola.

Não podemos desprezar o fato de que as ocorrências discursivas se repetem em vários textos, como podemos observar em A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12. Segundo Chauí (2002), essa uniformização do pensamento, constituindo o corpo discente, é responsabilidade da ideologia que manifesta um pensamento único, constituindo o senso

¹³ Neste trabalho, concebemos máquina ideológica a escola particular, que apresenta uma ideologia e interesses comuns ao sistema capitalista no qual está inserida.

comum, o qual grande parte dos alunos toma como verdade universal. Essa crença no senso comum é, na verdade, um pensamento dominante. No nosso caso em específico, percebemos o quanto a escola interfere na opinião dos alunos, ela reproduz a ideologia que lhe é conveniente, pois assim pode administrar sem maiores transtornos as mentes que lhes são confiadas. Para Foucault (1996), isso se denomina controle do dizer pelas sociedades de discurso.

Os diferentes locutores de A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12 enunciam de tal forma que parecem acreditar estar na origem do discurso. Isso se dá porque o sujeito é constituído ideologicamente pelos esquecimentos.

Pêcheux (1997) denomina zona de esquecimento número 1 o sujeito que se coloca na origem do discurso, como fonte exclusiva do sentido; de natureza inconsciente, é uma zona inacessível ao sujeito que rejeita e apaga qualquer elemento que remeta ao exterior de sua formação discursiva.

A partir dessa discussão, é possível confirmarmos que tanto a ideologia dominante quanto o esquecimento são responsáveis pela constituição de um sujeito assujeitado. Na materialidade discursiva trabalham sujeito e ideologia numa intrincada rede de interrelações.

Aceitamos a idéia de locutores assujeitados nesses excertos pelo fato de não haver em nenhuma das ocorrências mencionadas (A6 a A12) uma discordância no que diz respeito ao senso comum. Em todas as ocorrências aparecem a escola, a educação, os bons colégios como elementos responsáveis pela ascensão social e todos os locutores pressupõem que aqueles que não têm acesso à educação estão fadados ao fracasso e à marginalidade. Em outras palavras, todos os sujeitos que estudam em bons colégios terão sucesso.

Nas ocorrências que vão de A6 a A12, os vocábulos “cultura”, “escola”, “educação”, “colégios” remetem o locutor a ocorrências anteriores ao ato da enunciação.

Todas surgem em diferentes locutores com um valor semântico positivo. Podemos dizer que tais formulações não tiveram origem nesses sujeitos-alunos, mas que provêm da memória discursiva, portanto, do interdiscurso. É justamente por estarem inseridos em diálogos interdiscursivos que os excertos, ou melhor, os enunciados (A6 a A12) são atravessados por falas que vêm de seu exterior, principalmente da escola.

A crença de que a escola é um ambiente favorável à ascensão social sabemos ser uma idéia cristalizada que advém desde a ascensão da burguesia com o advento do capitalismo. Produzir “corpos dóceis”, portanto obedientes, segundo Foucault (1987), é um dos objetivos da instituição de ensino. Os locutores das sentenças A6 a A12 são sujeitos interpelados pela ideologia e têm a ilusão de serem autônomos, quando, na verdade, não são nem autônomos nem unos. Não podemos afirmar que são totalmente assujeitados, pois há textos em que os sujeitos se mostram críticos, bem pouco, é verdade. No entanto, o que notamos é maior incidência de textos em que os sujeitos se mostram condescendentes com a ideologia proposta pela escola.

4.3 A imprensa: vozes da mídia na formação discursiva

Selecionamos os textos B1, B2, B3, B4, B5, B6 por acreditarmos que haja entre eles uma regularidade discursiva. Procura-se, nesse momento, concentrar os excertos que, de uma forma ou de outra, mostram as vozes da imprensa na formação discursiva do aluno, inserido no AIE escolar.

B1: *Política, ainda há de mudar*

O Brasil é um país de vários adjetivos: país do futebol, país do carnaval, etc, porém um deles está se tornando cada vez mais real: país de políticos corruptos, isso mesmo, país onde poderosos roubam e ficam como se nada tivesse acontecido. Mas será que é assim mesmo? Infelizmente a resposta AINDA é pessimista. (v. 6,p.252-253, 2001)

B2: Assim caminha a humanidade

Se cada escândalo fosse uma bomba jogada pelo estado, imagine como seria:

- _ “Descobertos os anões do orçamento” _ Bum, o Rio Grande do Sul;
- _ “Deposto o presidente Fernando Collor” _ Bum, em Santa Catarina;
- _ “CPI do narco-tráfico arquivada” Bum, no Paraná...

E assim iríamos com a confusão dos deputados no futebol, a bola fora de ACM e Arruda, com Jader Barbalho, com a compra de votos para a anulação da CPI e se continuássemos, pois já me falha a memória, não existira Brasil e teríamos ainda muitas bombas. (v.6, p. 255-256, 2001)

B3: A tão sonhada verdade

O povo ficou sabendo que o presidente não quis cumprir a sua promessa e que os tinha enganado. Então, a população dos grandes centros começou a se rebelar, e pedia a deposição do presidente. O país ficou um caos. Depois de duas semanas de investigação particular, descobriu-se que Tornando Collorido tinha aceitado as propinas dos fabricantes de cigarro para não proibir as propagandas. (v.5 p.146, 2000)

B4: Brasil, nosso País !!!

Atualmente continuamos dependentes de países ricos, que se dizem de 1º mundo e que exploram qualquer outro que o ameace. Uma situação horrorosa que vivenciamos, mandato após mandato, de presidentes inescrupulosos, que só pensam em si e se esquecem do povo brasileiro. (v.5 p.148, 2000)

B5: Democracia utópica

Em suma, percebemos que, enquanto não executarmos uma reforma agrária séria e consciente, não nos veremos livres da celeuma que está o nosso país. Precisamos acabar com essa democracia utópica, que é criada por governantes perdidos e covardes, governantes esses que preferem marginalizar um grupo sério ao invés de auxiliá-lo. (V.5, p.150, 2000)

B6: Quase solução

Com isso, conclui-se que apenas a implantação dessa lei não resolverá os problemas do Brasil, havendo necessidade de mais medidas do governo, que até agora tem fingido não enxergar a real causa do problema. (v.5 p.153, 2000)

Ao aceitarmos que a constituição dos discursos dos vários locutores é perpassada por uma diversidade de outros discursos, dos quais se apropriam ora inconscientemente, ora conscientemente, é válido considerarmos o papel do contexto histórico-social nas diversas formações discursivas aqui analisadas.

Por meio das concepções de dialogismo, procuramos compreender melhor as formações discursivas elencadas nesse momento da análise. Nos dizeres de Bakhtin, os enunciados “não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente” (BAKHTIN,1997,p.316). Isso pode explicar a presença do discurso da mídia nos enunciados dos alunos.

O negativismo, a descrença na política brasileira é um traço recorrente em todas as formações discursivas destacadas, que vão de B1 a B6. Como o enunciado se dá num processo de interação verbal, não podemos descartar o fato de que a televisão e a imprensa escrita, praticamente todos os dias, derramam sobre o telespectador ou sobre o leitor de jornais e revistas informações que desmascaram políticos envolvidos em escândalos e corrupção. Dessa forma, o sujeito, vivendo nesse contexto social, incorpora a voz da mídia e, em outra circunstância, faz uso desse referencial para se posicionar diante de seu interlocutor. No nosso contexto, em específico, o professor de redação, seu interlocutor mais imediato.

Em B1, o locutor, ao inserir no seu discurso uma voz que já se diluiu no contexto social e tornou-se tão popular, reproduziu o senso comum; ao apropriar-se da sentença de que o Brasil seja o país do futebol e país do carnaval, o aluno cria uma nova sentença ao escrever que “está se tornando cada vez mais real: país de políticos corruptos”. Podemos dizer que o locutor de B1 se apropriou de um discurso já existente e o imitou quanto à sua construção sintática, pois há uma analogia sintática entre as formas “país do futebol”, “país do carnaval”, com a sentença nova “país de políticos corruptos”. Esse

imbricamento de vozes nada mais é do que o diálogo entre os enunciados, o que Bakhtin denomina dialogismo.

No nosso cotidiano fundimos nossa fala com outras vozes, às vezes, apropriamo-nos dos discursos alheios ora para reforçar nossas palavras, ora para satirizar uma situação. Quando múltiplas vozes povoam nosso discurso, dizemos que ocorre um diálogo entre elas. Por haver uma relação bastante próxima entre os conceitos de dialogismo, polifonia e intertextualidade, empregaremos tais terminologias nesta análise. Vimos na primeira parte deste trabalho que tanto a intertextualidade (texto) quanto a interdiscursividade (discurso) têm em comum o fato de apresentarem em sua constituição duas ou mais vozes, pressupondo o diálogo. Por isso, não podemos negar o parentesco entre tais conceitos. Todos têm em comum os ecos de outras vozes em sua constituição. Foi pensando nessa relação tão próxima entre as teorias que preferimos não uniformizar nosso discurso. Ao contrário, gostaríamos de mostrar por meio dos exemplos que há várias maneiras de nomear a presença de outras vozes nos enunciados.

Tendo em vista a concepção de Fiorin (1994), diríamos que ocorreu um caso de intertextualidade nos exemplos mencionados.

FORMAS VELHAS	_____	FORMA NOVA
		?
?		ALUSÃO= País de políticos corruptos
País do futebol		
País do carnaval		

A intertextualidade se dá mais especificamente em B.2 quando o locutor repete em seu enunciado um estilo do jornalista José Simão, que escreve numa coluna no caderno da *Folha de S. Paulo*. Nessa sentença, ocorre o que Koch denomina intertextualidade

de forma, e que para Fiorin nada mais é do que estilização. O locutor de B.2 mantém com o discurso de José Simão uma relação contratual, pois o enunciado B.2 e o interdiscurso apresentam em comum tanto o aspecto estrutural (nível sintático) quanto o caráter irônico.

A construção estrutural de B.2, em forma de discurso direto, nas passagens: “Descobertos os anões do orçamento”; “Deposto o presidente Fernando Collor”; “CPI do narcotráfico arquivada”, nos remete às vozes dos jornalistas, ao pronunciar os resumos da matéria que serão notícia daquele jornal. Tal construção também imita os títulos de manchetes dos jornais e das revistas informativas.

Essa ressonância formal do estilo jornalístico se justifica se considerarmos que nosso aluno, normalmente, tem acesso aos noticiários de televisão e recebe, comumente, do professor de redação, no cotidiano das aulas de produção textual, textos retirados da *Folha de S. Paulo*. Nesse sentido, podemos afirmar que as aulas de leitura influenciam o aluno no momento em que produz o texto, pois transferir informações dos textos informativos para as redações é uma prática recorrente. Verificamos que nas produções de texto ocorrem tanto os ecos do conteúdo dos textos jornalísticos quanto os ecos do estilo de escritores renomados. Referimo-nos às condições de produção do texto, a fim de que possamos compreender a origem das vozes que constituem o corpo textual.

A expressão “Bum”, em B2, pode ser tanto a construção de uma onomatopéia, imitando o som da bomba caindo sobre os Estados brasileiros, quanto a imitação do estilo do jornalista José Simão, já que essa marca semântica surge comumente em seus textos.

Há também casos de heterogeneidade mostrada e de heterogeneidade constitutiva (AUTHIER REVUZ, 1990). Quando surgem os discursos diretos, marcados pelas aspas, percebemos que o locutor mostra que aquela voz não lhe pertence, daí acreditarmos que pode ser a voz da imprensa. Porém, quando o locutor repete a onomatopéia

“Bum” várias vezes em seu enunciado não revela a voz do outro. Nós recuperamos tal elemento e concluímos que há uma imitação do estilo do jornalista José Simão, porque esse outro oculto em B.2 pode ser recuperado mediante a comparação com outra formação discursiva, no caso, a coluna em que José Simão publica na *Folha de S. Paulo*.

Em B3, B4, B5, B6, a formação discursiva mais recorrente traz em sua superfície a concepção de que os políticos brasileiros são incapazes. Podemos dizer que se formou, em relação à figura política brasileira, um estereótipo. Declara Silva (1994, p. 83-84),

Os estereótipos são os lugares comuns do discurso, o que todo mundo diz, o que todo mundo sabe. Algo é um estereótipo quando mecanicamente há o assentimento, quando é imediatamente compreendido, quando quase não há nem o que dizer. E grande é o poder dos estereótipos tão evidentes e tão convincentes ao mesmo tempo.

A criação do estereótipo do político no Brasil se fez principalmente pela divulgação da imprensa de notícias, que divulga comumente reportagens envolvendo políticos em corrupção. O que o locutor faz é se apropriar de um discurso que se origina nos meios de comunicação de massa e transporta-o para o seu enunciado. Desse modo, o locutor não estaria na origem do discurso.

Os locutores de B3, B4, B5, B6 atribuem aos governantes toda a responsabilidade dos problemas sociais pelos quais passa o País. Essa prática é repetida em vários textos, tornando lugar comum criticar o sistema político e rebaixar toda a classe, atribuindo às autoridades o título de corrupto.

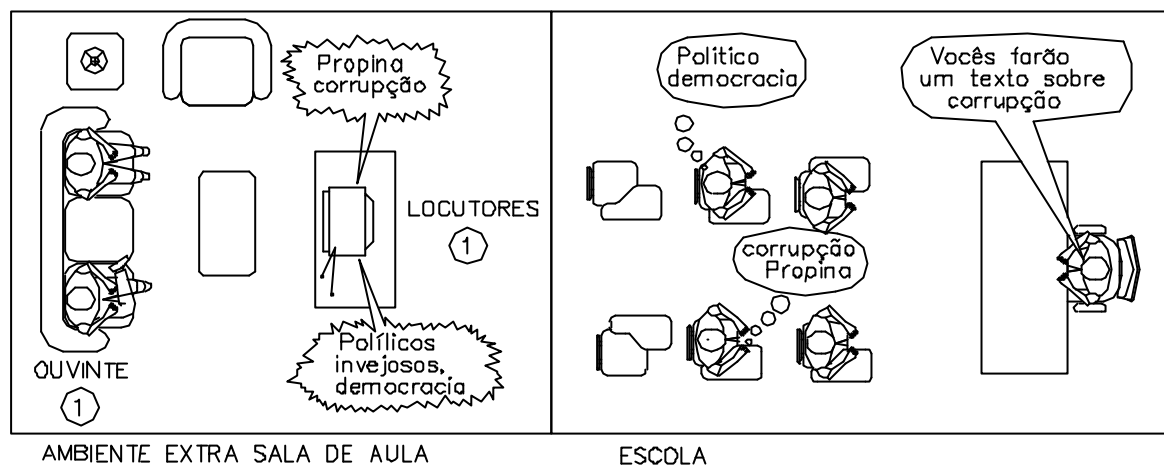
Em B.3: “*Tornando Collorido tinha aceitado propinas.*”

Em B.4: “*Uma situação horrorosa que vivenciamos, mandato após mandato, de presidentes inescrupulosos[...]*”

Em B.5: “*Precisamos acabar com essa democracia utópica, que é criada por governantes perdidos e covardes[...]*”

Em B.6: “[...] havendo necessidade de mais medidas do governo, que até agora tem fingido não enxergar a real causa do problema.”

De acordo com os exemplos, esquematizamos:



Os termos “propina”, “inescrupulosos”, “perdidos”, “covardes”, “fingido” compõem o universo semântico que esteve, em primeira instância, na fala de locutores autorizados a proferir tais enunciados, a imprensa. Em segunda instância, quando solicitados a escrever, os alunos irão reproduzir tais enunciados.

Seria possível sair dessa teia? Livrar-se desse outro e estar na origem do discurso? Para Bakhtin (2002), o contexto histórico social exerce importante papel na formação até da consciência do indivíduo. Segundo ele, o conteúdo da consciência é completamente ideológico e determinado por questões sociológicas. Acredita que nosso pensamento “nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio” (BAKHTIN, 1997, p.317).

Considerando que a opinião da mídia repercute na produção dos textos dos alunos no ambiente escolar, tomamos aqui a sala de aula abordada numa visão bakhtiniana, já que ela se constitui como um espaço dialógico onde circulam diferentes formações discursivas. O dizer institucionalizado que circula no ambiente da escola constitui o discurso

do professor que, perpassado pela ideologia, reproduz o saber da instituição da qual faz parte por meio de sua ação docente. Processo similar se dá com a mídia, pois o aluno tende a tomar como legítimos¹⁴ os discursos tanto dos noticiários de televisão quanto do professor em sala de aula. Assim, encara o saber da escola e a informação da mídia como fatos inquestionáveis, passando a aceitá-los como verdades e o reproduzindo em seus enunciados num processo dialógico.

4.4 O encontro entre o velho e o novo: casos criativos

Pretendemos demonstrar, num primeiro momento, o modo de funcionamento dos discursos que aparecem nos textos *As cartas marcadas no oceano* (C1) e *Brasil: terra de lobos e cordeiros* (C2), bem como compreender os efeitos de sentido que os discursos do campo semântico da literatura, da história, da biologia provocam na materialidade discursiva.

C1: As cartas marcadas no oceano

O ser humano é condicionado pelo meio, como qualquer outro animal. Através de tais constatações surgia o naturalismo e sua doutrina alicerce: o determinismo. As idéias de Hypólito Taine difundiam-se rapidamente e nasceram no século XIX grandes expoentes da nossa literatura. Tida sempre como uma ciência qualquer, o naturalismo é na verdade um reflexo de toda sociedade, que convive numa atmosfera de luto diário, fomentada por uma violência crescente diretamente acompanhada pelo recrudescimento da miséria.

A massa marginalizada está para os lambaris, assim como os tubarões estão para a elite. Nossa sociedade é oligárquica, imiscível, seleta e hipócrita. Os lambaris estão determinados cada vez mais a permanecerem juntos e no fundo do oceano. Já os tubarões, além da necessidade de alimentar-se, parasitando, e aos poucos extinguindo os lambaris, buscam sempre mais vida e mais luz na superfície do oceano. Ávidos de crescimento eloqüente, mesmo que para isso, outra espécie expire de vez.

Todavia a falta de oportunidade e supressão de direitos, instigam as lutas de classes e criam nos lambaris um sentimento de mudança. Afinal, o oceano não tem dono.

¹⁴ Estamos encarando esta questão da legitimidade dos discursos tanto da mídia quanto dos professores, porque muitas informações são, como podemos notar, tomadas como verdades e transferidas para as redações. Isso implica dizer que em muitas formações discursivas o sujeito transfere um conhecimento de um lugar para o outro, sem ao menos polemizar.

Focos de insurreições surgem até o momento do nascimento de uma unidade que represente todas. Unidos para enfrentar os tubarões, tornam-se grandes, impotentes, conhecidos pela bravura e brutalidade. O oceano figura, então, uma nova luta. Entre tubarões e as emergentes baleias caxalotes, rainhas absolutas do espaço inferior, que necessitam agora de luz e conseqüente perpetuação da espécie.

A grande roda gigante da vida revela um mistério para cada bionte. Porém a única verdade incontestável é que caxalotes darão ongueu a mamíferos de mesmo nome. Assim como de tubarões, somente peixes cartilagosos homólogos nascerão. Determinados inimigos e local do front, a grande batalha está próxima e o resultado não é favorável, infelizmente, para nenhum dos dois combatentes.

(A palavra é a semente, v.5, p.151, 2000)

Concebemos aqui o sujeito do discurso um sujeito constituído historicamente pela exterioridade, perpassado pela ideologia. Neste momento, tal como nos textos analisados anteriormente, procuramos entender o discurso presente como produto do interdiscurso, ou seja, temos em vista elaborar uma análise da relação existente entre esse discurso, *As cartas marcadas no oceano*, e os outros que o constituem.

Dessa forma, iremos recuperar os termos inerentes ao discurso pedagógico, compreendendo como pedagógicos os discursos veiculados na instituição escolar. Acreditamos que as palavras, os enunciados, os textos estão repletos de outras vozes, muitas vezes, longínquas e anônimas, que se cruzam, produzindo novos efeitos de sentido, sem apagar os já existentes. É no discurso que o lingüístico e o social se articulam, objeto do mesmo tempo social e histórico, onde se confrontam sujeito e sistema, que as outras vozes se farão ouvir, dirigindo-se a um interlocutor e impondo uma atitude dialógica, permitindo que os vários sentidos, distribuídos entre as vozes, venham à superfície. O sentido é construído na relação texto e interlocutor.

Veremos que no texto *As cartas marcadas no oceano*, o sujeito não é fonte de seu dizer e todo seu discurso está vinculado a uma ideologia. Primeiramente, podemos ver na superfície discursiva elementos que remetem o leitor ao universo escolar, mais propriamente, às aulas de literatura e história, quando, na voz do professor, aparecem

comumente as palavras *naturalismo*, *determinismo*, *Hypólito Taine*, e *oligárquico*, respectivamente.

No 1º parágrafo do texto, a teoria do determinismo é tomada como verdade pelo aluno, que a reproduz em sua redação. Isso se dá porque, em outra instância, o professor, entidade autorizada a reproduzir o discurso científico e escolar, fê-lo, provavelmente, quando envolvido do ritual no processo ensino-aprendizagem. Em relação a esse discurso pedagógico, Orlandi (2001) o define como um “dizer institucionalizado”, que se realiza nos limites da escola. Segundo a autora, o modo como tais discursos se apresentam, no ambiente escolar, constituem-se autoritários. No universo do discurso pedagógico, há uma preocupação com a metalinguagem, a qual pode ser responsável também pelo inculcamento que ocorre normalmente na instituição de ensino.

O aluno, ao aceitar como verdade a teoria determinista reproduzida no 1º parágrafo, permite perceber o quanto foi eficaz o trabalho metalingüístico desenvolvido nos intermeios das aulas de literatura. Isso pode ser notado principalmente na primeira linha do 1º parágrafo, quando diz: “O ser humano é condicionado pelo meio, como qualquer outro animal”.

Pensando ainda no que diz respeito à materialidade discursiva, fazem parte do universo semântico da biologia alguns termos que se dão de maneira a criar uma comparação entre duas classes distintas. O locutor retomou da memória discursiva os elementos que outrora estiveram na voz do professor de biologia e os recriou, em sua formação discursiva. Acreditamos que ocorre aqui a heterogeneidade constitutiva, porque o outro (vozes da biologia) está no sujeito (aluno) e no seu discurso (As cartas marcadas no oceano).

Vimos que o exterior do discurso (o outro - vozes do professor nas aulas de biologia) constrói, como efeito do discurso, o efeito de memória discursiva. O discurso se

relaciona com outros por meio desse efeito de memória. O que aparece como efeito de memória perpassa qualquer circunstância temporal. O enunciado está inscrito na história, mas se atualiza por meio dos diferentes discursos.

A construção do texto *As cartas marcadas no oceano*, em forma de metáfora, traz à tona dois elementos antitéticos que reproduzem a luta de classes, em que *lambaris* representam o povo, a massa sofrida, e *tubarão* representa a elite. Vejamos um quadro comparativo do campo semântico, a fim de sistematizar a leitura ideológica proposta aqui.

Vozes que representam a formação discursiva dos Lambaris:

- Massa marginalizada
- Juntos tornam-se grandes
- No fundo do oceano
- Falta de oportunidade
- Supressão de direitos
- Sentimento de mudança
- Enfrentar os tubarões
- Impotentes
- Bravura
- Brutalidade

Vozes que representam a formação discursiva dos tubarões:

- Elite

- Superfície do oceano
- Parasitando
- Extinguindo os lambaris
- Buscam vida, luz
- Crescimento eloqüente

O tubarão personifica a classe dominante, ambiciosa, que explora a grande massa e, na ânsia por conquistas materiais, não se importa com a vida e o bem-estar da maioria, que é pobre, inofensiva, sem força para sair da condição em que foi inserida, aqui antropomorfizada pelos lambaris, os quais se mostram marginalizados. Como não têm força sozinhos, reúnem-se em bandos para serem ouvidos, encontram-se na periferia, cujos direitos foram suprimidos; e perto dos grandes tendem a se tornar impotentes e, para enfrentar aqueles que os exploram, precisam, muitas vezes, usar a força, portanto, tornam-se brutos e mostram sua bravura por meio de insurreições, ou seja, manifestações populares.

Levando-se em conta que todo signo é ideológico e que nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores, é possível identificarmos valores ideológicos na formação discursiva *As cartas marcadas no oceano*. Sabemos que certos princípios estão impregnados no nosso legado cultural que podem, por sua vez, ser recuperados se concebemos o sujeito inserido numa determinada época histórica, em que é comum a crença na oposição *dominador x dominado*.

Determinados valores se encontram no âmbito da memória discursiva, pois já foram mencionados em outras diversas instâncias temporais; aqui, no texto do aluno, o discurso baseado na luta de classes retorna sob a forma do pré-construído, é um já dito que, em contato com novas condições de produção, provoca um novo efeito de sentido.

No último parágrafo, ao dizer “A grande roda gigante da vida revela um mistério para cada bionte”, compreendemos que “mistério” pode ser recuperado dos dizeres populares, pois a formação discursiva de que a vida e/ou a morte são grandes mistérios é algo recorrente no contexto sócio-histórico no qual o locutor se insere.

C2 Brasil: terra de lobos e cordeiros

Neste ano o Brasil completou 500 anos. Há 500 anos foi “descoberto” pelos portugueses”.

Desde então, vivemos numa dependência crônica, submissos, produzindo para outros e passando fome.

Somos cordeirinhos, existimos para saciar os lobos famintos. Mas não são apenas os lobos de outras terras que nos ameaçam. Existem lobos, também no alto escalão do poder, aqui no Brasil, que vendem o nosso país a preço de banana. Esses governantes que posam de lobos aqui no Brasil, não passam de inofensivas ovelhas, comandados pelas grandes potências.

Por isso sofremos ataques constantes por parte desses lobos. Nos desvalorizamos, perdemos nossa identidade e a nossa cultura nos deixando anular, não passamos, assim, de uma extensão, uma colônia, nunca fomos independentes.

Mas será que um lobo solitário, por mais poderoso que nos pareça, conseguiria matar um cordeirinho se ele fosse amparado por todo rebanho? Será que se fôssemos mais unidos, seríamos dominados? Não pareceríamos mais fortes?

Infelizmente, estamos acostumados com a realidade da exploração. Afinal, nascemos para servir, para sermos sugados, o mais triste, é que isso não mudou muito. Hoje, um trabalhador vale menos do que um escravo no tempo do Brasil-Colônia.

A democracia, teoricamente, existe. Poucos conhecem o verdadeiro sentido da palavra e muito poucos a exercem. O privilégio do voto se confunde com uma enfadonha obrigação.

Somente quando o povo brasileiro se unir, começar a exercer sua cidadania, colocando no poder pessoas que valorizam o nosso país, o povo deixará de morrer pela submissão.

(A palavra é a semente, v. 5, p. 130,2000)

Em C1 (*As cartas marcadas no oceano*), vimos que surgem termos da formação discursiva tanto da biologia quanto da literatura. No texto C2 (*Brasil: terra de lobos e cordeiros*), prevalecem os conteúdos da história do Brasil e da fábula de La Fontaine: O lobo e o cordeiro. O texto C2 foi construído numa relação metafórica tal como C1.

Enquanto no texto *As cartas marcadas no oceano*, tubarão representa a classe dominante e *lambaris* a classe dominada, em C2 o lobo representa o país mais forte, ou o governo mais poderoso, portanto, aquele que domina; enquanto cordeiro irá representar o povo, o mais fraco, o dominado, o Brasil.

O locutor resgata o contexto da história do Brasil para contestar sua “aparente” independência. Poderíamos dizer que numa relação dialógica, conversam no texto do aluno, vozes da história do Brasil, da fábula de La Fontaine e do contexto do Brasil atual. No contexto da fábula, por mais que o cordeiro tente argumentar com o lobo para garantir sua sobrevivência, tudo é inútil, pois o lobo se mostra implacável ao atacar sua presa inofensiva, o cordeiro. Tendo conhecimento dessa narrativa, o locutor de C2 resgata em seu enunciado a mesma moral da fábula.

O lobo é encarado ora como as autoridades estrangeiras que tratam o Brasil como se fosse ainda colônia dos países ricos, ora como as próprias autoridades brasileiras. Ao cruzar as vozes no texto, o locutor vai definindo sua posição em relação ao país, deixando suas impressões. A constituição do texto se dá no imbricamento dessas duas vozes, dando origem a uma terceira: a voz do aluno.

Vejamos algumas passagens do texto em que tais ecos ficam bem marcados.

Ecos da história:

- (Brasil) “Há 500 anos foi descoberto pelos portugueses”
- “não passamos, assim, de uma extensão, uma colônia”
- “um escravo do tempo do Brasil colônia”

Ecos da fábula O lobo e o cordeiro:

- “somos cordeirinhos”
- “existimos para saciar os lobos famintos”
- “Existem lobos, também no alto escalão do poder”
- “governantes que posam de lobos aqui no Brasil”
- “inofensivas ovelhas”
- “sofremos ataques constantes por parte desses lobos”
- “um lobo solitário”
- “matar um cordeirinho”

Os ecos da história e da fábula nós denominamos discurso velho, o já dado, e é com base nesse discurso pré-existente que o locutor constrói o seu discurso, que denominamos discurso novo.

Consideramos os textos *As cartas marcadas no oceano* e *Brasil: terra de lobos e cordeiros* constituídos por enunciados criativos. Pois, o que observamos em ambas as formações discursivas é que mesmo retomando discursos prontos, os locutores trabalharam sobre o já dado. Nos dois textos, os sujeitos se apropriaram de um conteúdo pré-existente, entretanto deixaram suas impressões, na medida em que criaram comparações, relacionaram o contexto histórico atual com os discursos anteriores. Eles transformaram os discursos velhos.

Ao considerarmos como processo criativo a apropriação que os sujeitos fizeram dos discursos anteriores (do outro), estamos compartilhando com Bakhtin a idéia de que os enunciados estão repletos das palavras dos outros e que a expressividade dos discursos

pode ser garantida pela transformação do discurso velho e sua reestruturação num contexto novo.

No texto *Brasil: terra de lobos e cordeiros*, podemos dizer que houve um trabalho de reestruturação tanto da fábula “O lobo e o cordeiro” como do contexto da independência do Brasil, pois ambos os campos semânticos tiveram que se adaptar ao objetivo do locutor que tinha o propósito de discutir sobre a desigualdade no Brasil e sua dependência econômica.

Mesmo não desenvolvendo um tema que não constitui o novo, pois a idéia de que haja povos ou países que são dominados por aqueles que detêm o poder econômico é recorrente, no sistema capitalista de vários países, acreditamos que se deu tanto em C1 quanto em C2 um trabalho de produção textual criativo.

Vimos que, nos dois textos, o tema está centrado na relação econômica desigual representada por dois elementos: o tubarão (C1) que está para o lobo (C2), assim como, os lambaris (C1) que estão para cordeiro (C2). Há uma convergência entre os discursos já dados e os discursos novos, na medida em que tubarão e lobo são encarados como elementos maus, que matam, e ao compará-los com os povos mais fortes representam aqueles que exploram. Cordeiro e lambaris irão representar os sujeitos inofensivos, mais fracos, que são, por sua vez, explorados. Os conceitos da luta de classes impregnados em ambos os enunciados são comuns aos discursos marxistas, tão enraizados na nossa cultura.

Ambos os textos desenvolvem uma ideologia cristalizada, mas de maneira atraente, chamando a atenção do interlocutor. Dentro de um novo contexto uma idéia cristalizada pode tornar-se atrativa, desde que o sujeito se predisponha a agir sobre o já dito e/ou a interagir com ele.

Pelos enunciados apresentados, vimos o quanto os sujeitos são clivados, descentrados e constituídos por enunciados outros. Os textos mostram-se povoados por

outros discursos, de modo que, de acordo com Hall (2000), não haveria uma identidade para cada sujeito, ou melhor, não há sujeito constituído por identidade una, indivisível. O sujeito mostra-se, ao menos nos enunciados analisados, com uma multiplicidade de conceitos que lhe foram atribuídos ao longo de sua vivência escolar, que advêm de vários lugares, como pudemos ler nos textos de diversas formações discursivas presentes numa mesma instituição. Daí podermos inferir que os sujeitos apresentam-se fragmentados, o que se revela pela multiplicidade de ecos que ouvimos nos textos examinados.

4.5 Vozes autorizadas: do discurso pedagógico ao religioso

Tendo como objeto de análise as produções de textos de alunos de uma instituição de ensino de cunho católico, é possível identificarmos na teia discursiva, além dos conteúdos das apostilas e dos livros didáticos, os ecos do discurso religioso. Serão analisados nesta parte do trabalho alguns enunciados que compuseram os livros *A palavra é a semente*, nos quais as vozes do discurso pedagógico emergem com bastante frequência, além do discurso de cunho religioso que aparece neste momento com menor intensidade.

Tomamos por empréstimo as palavras de Foucault, no que se refere às outras vozes que ecoam nos textos em análise: todo discurso manifesto “repousaria secretamente sobre um já dito; e que este já dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um ‘jamais dito’, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro [...]” (FOUCAULT, 2002, p.28). Compreendemos o “já-dito” nos enunciados dos alunos, a presença do discurso religioso, que se mostra nos excertos das obras estudadas.

Vamos aos enunciados:

D1 *Homem: o produto do meio*

O mundo, desde seus primórdios, na mais primitiva de suas facetas, desenvolve um processo evolutivo incessante, e que com o passar dos tempos se acentua e exige cada vez mais do ser humano.

O advento das grandes navegações, séculos XV e XVI, trouxe como característica principal o conceito de concorrência, que se deu através da usura do poder e a dominação do mundo fazendo uso de tal.

Foi através do nascimento e fixação do capitalismo que se pôde observar com maior clareza que o objetivo principal do homem é o poder, a soberania. E em prol disso, tudo se faz, tudo se busca, tudo se alcança, nem que para isso seja preciso usar de artifícios não coerentes com a ética e a moral. Mas fazer o quê ? O mundo dita as regras...

Pode-se dizer que a globalização é fruto do capitalismo, que obriga o homem a estar preparado para enfrentar o mercado, pois do contrário, este passa a ser mais um, apenas mais um no mundo, para passar fome, para traficar, para corromper, para...para...

Há pouco tempo atrás, por exemplo, não havia qualquer exigência no que diz respeito ao emprego de gari, mas hoje além da força de trabalho, exige-se uma graduação. Isso devido ao fato do aumento do número de desempregados, e funciona como processo seletivo por qualificação profissional, mesmo que não se aplique os conhecimentos escolares em tal profissão.

Mas será que tanta exigência traz qualidade de vida?

A resposta para tal questionamento é não, visto que as conseqüências refletem-se em uma sociedade problemática, exclusivista, depressiva, ambiciosa, afetada psicologicamente e completamente afastada dos dogmas da religião. Afinal, Deus não traz lucro ou bens materiais. Somos assim, somos fruto do meio em que vivemos, somos fruto do Determinismo (raça, meio e momento) segundo a Teoria de Taine.

(A palavra é a semente, v. 7, p.193,2003)

No texto *Homem: o produto do meio*, já pelo título traz à tona um conceito pré-existente que fora, muito provavelmente, resgatado da memória discursiva do locutor. Conceito que estivera outrora nos discursos do professor de literatura.

No segundo parágrafo do texto, há menção ao conteúdo da história, especificamente ao contexto das grandes navegações, quando o locutor cita inclusive a data em que tal evento ocorrera. Feito isso, no parágrafo seguinte, ele comenta sobre o advento do capitalismo para explicar que o homem busca o poder, a soberania desde o séc. XV, com as grandes navegações, quando já havia concorrência.

No próximo parágrafo, o locutor concorda com a teoria determinista ao dizer que o mundo, portanto o meio, é quem dita as regras e ao homem só resta obedecê-las.

Vimos que até nesse momento o aluno se apropria do conhecimento da história, dos conceitos das aulas de literatura, fazendo desse conhecimento sua argumentação. Até o terceiro parágrafo, o locutor toma como verdade a teoria determinista, não questiona, não polemiza, reproduzindo-a em seu enunciado. É nesse sentido que concordamos com Orlandi, quando diz que o discurso pedagógico pode ser autoritário. No enunciado, o locutor reproduziu um conhecimento metalingüístico, sem levar em consideração que o determinismo ou o fato de o homem ser produto do meio pode ser questionado. Há vários casos de homens que não se tornaram meramente produto do meio, que conseguiram por mérito ou por um outro motivo saírem de uma determinada condição. Essa crença na teoria determinista ocorre porque o professor, do lugar que ocupa, tem autoridade para dizer o que diz. Ele tem o direito institucionalizado. Dialogamos com Orlandi, quando afirma: “o lugar do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (2002, p. 39).

A credibilidade que comumente o aluno deposita na voz do professor é porque ele ocupa uma posição social autorizada pela sociedade. O ato comunicativo está envolvido em uma hierarquia e as diversas posições que os sujeitos assumem são possíveis graças às imagens que se criaram deles. O aluno normalmente vê o professor como o sujeito que detém o conhecimento. Não estamos encarando esse aspecto como uma verdade universal, no entanto, ao considerarmos alguns textos analisados, percebemos quanto os discursos metalingüísticos dos docentes povoam os enunciados dos alunos.

Nos parágrafos quarto e quinto, o locutor refere-se à globalização e à situação de desemprego, respectivamente, mostrando a situação econômico-social de seu contexto histórico.

Todos os fatos que o locutor traz para o interior do texto têm um propósito que se esclarece na conclusão. Segundo seu ponto de vista, a sociedade é “problemática”, “exclusivista”, “depressiva”, “ambiciosa”, “afetada psicologicamente”. Todos os problemas elencados estão relacionados à falta de religião. Ele está atribuindo ao afastamento dos dogmas religiosos o motivo de a sociedade ter tantos problemas.

O que está implícito é que o homem buscou bens materiais, influenciado pelo capitalismo; conseguiu território com as grandes navegações, mas a sociedade está doente porque ele se afastou de Deus ao buscar “lucro” apenas. Acreditamos que as condições de produção desse texto, bem como de outros, influenciaram na escolha dos elementos que constituíram a argumentação. Não cremos que seja casual o fato de o sujeito mencionar Deus na conclusão do texto e atribuir ao homem a responsabilidade por formar uma sociedade problemática. É justamente no desfecho do enunciado que se sentem traços das vozes religiosas, na medida em que o produtor se apropriou de uma formação discursiva já existente. Ao dizer que “[...] Deus não traz lucro ou bens materiais[...]”, está pressuposto que o homem se esqueceu de Deus ao buscar “lucro” e que sua ambição provocou uma sociedade problemática. Tudo indica que, ao trazer para seu enunciado uma referência à divindade, o sujeito acaba demonstrando estar envolvido por uma ideologia de cunho religioso. Pensamos que, tal como propõe Althusser, o sujeito seja interpelado por uma ideologia que está armazenada, por sua vez, na memória discursiva que retorna do interdiscurso para a materialidade discursiva, quando envolvido por um ritual em que tende a expor suas idéias ao escrever.

Esteve no âmbito do interdiscurso tanto a crença de que Deus seria responsável pela formação de uma sociedade não problemática quanto a teoria determinista de que o homem seria produto do meio.

Se considerarmos as condições de produção em que esse enunciado fora elaborado, podemos dizer que essa crença de que Deus é a solução para os problemas (apesar de ser um discurso presente em muitas outras culturas e civilizações) seguramente fez parte, numa primeira instância, das vozes do professor de religião e das irmãs, que compõem o cenário onde esse texto fora produzido e, num segundo momento, nos enunciados do sujeito-aluno. Além das vozes de caráter religioso, o locutor volta a confirmar a teoria determinista no último parágrafo. Em suma, ele crê tanto na onipotência do Sujeito (Deus), portanto, no discurso religioso, quanto no discurso pedagógico.

Ao tomarmos os textos C1, C2, e os relacionar com o D1, percebemos que todos apresentam em comum o fato de incorporarem outras vozes. No entanto, podemos diferenciá-los quanto à estratégia de construção dos enunciados. Tanto em C1 quanto em C2 ecoam vozes da escola, porém os locutores estruturam seus textos por meio de comparações e metáforas; esse foi um dos motivos pelo qual aceitamos os dois textos como criativos. Já em D1, o locutor constrói seu enunciado apenas transmitindo informações, não empregando recursos que pudessem torná-lo atraente aos olhos do interlocutor.

Tomamos como aspecto criativo os enunciados C1 e C2 porque partilhamos com Foucault a noção de que “não é fácil dizer alguma coisa nova, não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e na superfície do solo, lancem sua primeira claridade” (FOUCAULT, 2002, p. 51).

O que pretendemos mostrar ao relacionarmos os três textos é que o aspecto criativo não está ligado exclusivamente ao conteúdo, pois ao estarem submersos nas mesmas condições de produção (escola), os locutores repetem os enunciados, porém com características que lhe são peculiares. O sujeito (aluno) não está livre das suas condições sociais e históricas.

Levando-se em consideração que tanto educadores (professores) quanto funcionários (irmãs) estão envolvidos em muitas práticas em que a presença do discurso cristão é recorrente, é natural que a ideologia da instituição acabe por envolver tanto professores quanto alunos. Tanto isso é verdade que evidenciamos no texto analisado alguma ocorrência discursiva de ordem religiosa que poderá ser vista também em outros enunciados de locutores diferentes.

Buscaremos recuperar no texto D2 as outras vozes, traçando um cotejo entre a produção textual e o texto bíblico, já que a instituição escolar católica apresenta comumente rituais em que a voz de Deus ecoa em várias formações discursivas, das quais o aluno, em diversas circunstâncias, é seu ouvinte mais imediato. A comparação entre os enunciados dos locutores-alunos e a Bíblia ocorre porque, conforme afirma Faraco (2003, p.63)

quaisquer enunciados, se postos lado a lado no plano do sentido, acabam por estabelecer uma relação dialógica. Mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano do sentido, revelarão relações dialógicas. E isso em qualquer ponto do vasto universo da criação ideológica, do intercâmbio sócio-cultural.

D2 *É determinismo ou caráter?*

A sociedade se transforma em palco para inúmeras cenas. O cotidiano faz parte do script, que é vivido pelos protagonistas. É a convivência dos indivíduos e a relação com o meio que marca o tempo.

É esta nossa era, cheia de confusões e perturbações causados pela violência, em geral, que deixa os cidadãos em conflito, sem saber realmente se é o meio que determina o ser e seu caráter.

Na verdade, o que delimita as ações de uma pessoa é o que ela pensa e o que ela sente em relação a uma situação qualquer, pois alunos de melhores colégios e de classe média alta em todo o mundo, não são os melhores em tudo. De dentro dessas redomas de vidro, saem estupradores, assaltantes e assassinos. Um exemplo marcante foi o fato de um estudante de medicina em São Paulo, ter entrado numa sessão de cinema atirando e matando pessoas.

Não é por ser pobre e morar numa favela com traficantes que o indivíduo também será. Neste caso, um homem que tinha tudo para dar errado e não deu foi Machado de Assis. Por causa de seu caráter e sua força de vontade venceu a pobreza, o racismo e a epilepsia, domou o analfabetismo de tal maneira, que por fim foi um dos escritores que mais usou a língua culta em seus textos.

O determinismo está dentro de cada um e não na sociedade em que se vive. Muito fácil é atribuir os erros cometidos à organização social. O difícil é admitir que os erros não estão nos outros, mas sim no caráter do indivíduo.

(A palavra é a semente, v.5, p.155, 2000)

O texto *É determinismo ou caráter?* foi selecionado para compor esta seção por haver entre ele e o D1 (*Homem: o produto do meio*) uma relação dialógica em que os enunciados ora convergem, ora divergem. Ao compararmos alguns tópicos desses dois textos, de locutores diferentes, percebemos algumas particularidades que se dão na maior parte dos textos que compõem o livro como um todo. Em D1, comprovamos antes que o locutor se mostra passivo em relação a um conhecimento adquirido em sala de aula, ao tomar como verdade a teoria determinista, tal como na passagem: “somos assim, somos fruto do meio em que vivemos, somos fruto do Determinismo”. Reconhecemos nesse enunciado um locutor que toma o discurso metalingüístico como verdade, sem polemizar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Nesse segmento, concordamos que o discurso pedagógico se faz autoritário. Entretanto, é bem verdade que isso não significa que, em quaisquer condições de produção e que em todo e qualquer enunciado, isso ocorra.

O locutor de D2, na conclusão do texto, ao mencionar: “O determinismo está dentro de cada um e não na sociedade em que se vive”, não aceita a teoria determinista como uma verdade universal. Particularmente, nesse enunciado, o locutor não se mostra condescendente com o discurso pedagógico. Ele polemiza e questiona um conhecimento pronto. Nessa formação discursiva, o discurso pedagógico não se faz autoritário, porque seu interlocutor, o aluno, não o aceitou, sem antes refletir sobre a sentença.

Assim, chegamos à conclusão de que o discurso pedagógico não pode ser encarado como autoritário em toda ou qualquer circunstância.

Os locutores de D1 e D2 apresentam posicionamentos divergentes quanto à relação do homem com o meio; no entanto, têm em comum o fato de empregarem as vozes do discurso pedagógico. Em D1 aparece como estratégia argumentativa o exemplo das grandes navegações, do capitalismo, termos inerentes ao campo semântico da disciplina de história. Já em D2, surge como recurso argumentativo o exemplo de Machado de Assis: as vozes do discurso literário ecoam nesta formação discursiva no intuito de evidenciar que o determinismo não pode ser encarado como uma verdade universal.

Mesmo que o sujeito (aluno) não aceite como verdadeiros os discursos pedagógicos, ele, dificilmente, consegue trazer para seus enunciados outras vozes que não são as institucionais. O que temos percebido é uma repetição de conceitos, de conhecimentos prontos, que são os ecos da instituição. Entendemos que o locutor recorra aos enunciados da escola por vários motivos: primeiramente, por acreditar nos conceitos que se encontram nos livros didático e nas apostilas; além disso, outro fator que colabora com essa prática tão recorrente é o fato de nossos alunos terem pouco interesse pela leitura; desse modo, quando solicitado a escrever, a expor suas idéias nas aulas de produção de texto, o aluno recorre ao conteúdo que está armazenado em sua memória, ou seja, aos conceitos que adquiriu nas aulas.

A escola, talvez não tanto quanto a mídia, exerce poder e controle sobre o que o sujeito aprende em seus limites. No AIE escolar, o sujeito está submerso num espaço onde várias ideologias se materializam nas práticas discursivas daqueles que povoam o ambiente escolar. A instituição de ensino católico, além de se preocupar com a transmissão de conhecimento, tem um propósito ideológico que seria atuar na formação de um sujeito cristão. Ao analisarmos os enunciados dos locutores de D1 e D2, podemos ouvir os ecos do discurso religioso, mais especificamente na conclusão dos dois textos.

Em D2, ficam as vozes religiosas no subentendido, ou seja, ocorre heterogeneidade constitutiva. O sujeito desenvolve em seu discurso a opinião de que o indivíduo erra ao julgar e atribuir o erro sempre ao outro, não admitindo sua falha. Recuperamos ainda, no contexto religioso, a idéia de julgamento, retomando, para tanto, Tiago (4,11-12):

[...] irmãos, não faleis mal uns dos outros. Aquele que fala mal do irmão ou julga a seu irmão fala mal da lei e julga a lei; ora se julgar a lei, não és observador da lei, mas juiz. Um só é legislador e juiz, aquele que pode salvar e fazer perecer; tu, porém quem és, que julgas o próximo? (LEITE, 2003, p.1583)

As vozes em D2 dialogam também com a passagem bíblica de Mateus (7,1-5):

Não julgueis, para que não sejais julgados. Pois, com o critério com que julgardes, sereis julgados; e, com a medida com que tiverdes medido, vos medirão também. Porque vês tu o argueiro no olho de teu irmão, porém não reparas na trave que está no teu próprio? Ou como dirás a teu irmão: Deixa-me tirar o argueiro do teu olho, quando tens a trave no teu? Hipócrita! Tira primeiro a trave do teu olho e, então, verás claramente para tirar o argueiro do olho de teu irmão. (idem, p.1167)

O aluno, ao dizer que “o difícil é admitir que os erros não estão nos outros, mas sim no caráter do indivíduo”, não assume que tal idéia esteja presente num outro contexto. Pensamos que isso se dá devido ao esquecimento inconsciente que Pêcheux denomina esquecimento nº 1. Vale aqui lembrar que esse esquecimento é de efeito ideológico, o que justifica o fato de estarmos sujeitos a uma formação ideológica. Nesse sentido, é de se esperar que o aluno-autor submerso num universo escolar de cunho religioso reproduza em sua escrita os preceitos da ideologia cristã.

Esse apropriar-se de sentenças pré-existentes nos mostra que a escola como AIE exerce seu saber-poder nas mentes que lhes são confiadas.

4.6 Vozes religiosas: do locutor ao sujeito falante empírico

Para uma análise mais esclarecedora desta parte, serão considerados aqui a teoria polifônica de Ducrot¹⁵ e seus conceitos acerca de locutor, enunciador, sujeito falante empírico.

Ducrot (1987) argumenta que locutor, enunciador e sujeito falante empírico assumem determinadas funções no processo de enunciação. Ao relacionar a sua teoria polifônica à teoria de Genette, temos que o sujeito falante empírico corresponde ao autor, ao mesmo tempo em que locutor corresponde ao narrador e o enunciador ao ponto de vista, de onde o enunciado é produzido.

Nos livros *A palavra é a semente*, identificamos em vários textos uma relação dialógica entre o enunciado do sujeito-aluno e o discurso bíblico. Entretanto, foram selecionadas apenas algumas narrativas para compor esta seção, porque consideramos os ecos do discurso cristão uma entre tantas outras vozes encontradas nos textos.

A começar pelo título da obra, *A palavra é a semente*, ecoam em nossos ouvidos um discurso que nos faz lembrar conceitos inscritos na Bíblia – embora também possam fazer parte de outras ideologias e/ou outras religiões. Os traços que nos remetem ao discurso religioso cristão podem ser lidos, por exemplo, na parábola do semeador em Mateus (13,1-23); passagem em que a semente é interpretada como a própria palavra, tal como no título do livro:

A parábola do semeador:

Naquele mesmo dia, saindo Jesus de casa, assentou-se à beira-mar; e grandes multidões se reuniram perto dele, de modo que entrou num barco e se assentou; e toda a multidão estava em pé na praia. E de muitas coisas lhes falou por parábolas e dizia: Eis que o semeador saiu a semear. E, ao semear, uma parte caiu à beira do caminho, e, vindo as aves, a comeram. Outra parte caiu em solo rochoso, onde a terra era pouca, e logo nasceu, visto não ser profunda a terra. Saindo, porém, o sol, a queimou; e, porque não tinha raiz,

¹⁵ Ducrot comparece, nesta pesquisa, poque ao começar a analisar as narrativas, sentimos uma dificuldade ao nos referirmos às personagens, ao narrador, ao autor; por isso, nesta parte da análise, quando surgir o termo locutor, este deve ser entendido sob a ótica de Ducrot.

secou-se. Outra caiu entre os espinhos, e os espinhos cresceram e a sufocaram. Outra, enfim, caiu em boa terra e deu fruto: a cem, a sessenta e a trinta por um. Quem tem ouvidos [para ouvir], ouça.

A explicação da parábola:

Então, se aproximaram os discípulos e lhe perguntaram: Por que lhes falas por parábolas? Ao que respondeu: Porque a vós outros é dado conhecer os mistérios do reino dos céus, mas àqueles não lhes é isso concedido. Pois ao que tem se lhe dará, e terá em abundância; mas, ao que não tem, até o que tem lhe será tirado. Por isso, lhes falo por parábolas; porque, vendo, não vêem; e, ouvindo, não ouvem, nem entendem. De sorte que neles se cumpre a profecia de Isaías: Ouvireis com os ouvidos e de nenhum modo entenderéis; vereis com os olhos e de nenhum modo perceberéis. Porque o coração deste povo está endurecido, de mau grado ouviram com os ouvidos e fecharam os olhos; para não suceder que vejam com os olhos, ouçam com os ouvidos, entendam com o coração, se convertam e sejam por mim curados. Bem aventurados, porém, os vossos olhos, porque vêem; e os vossos ouvidos, porque ouvem. Pois em verdade vos digo que muitos profetas e justos desejaram ver o que vedes e não viram; e ouvir o que ouvís e não ouviram. Atendei vós, pois, à parábola do semeador. A todos os que ouvem a palavra do reino e não a compreendem, vem o maligno e arrebatou o que lhes foi semeado no coração. Este é o que foi semeado à beira do caminho. O que foi semeado em solo rochoso, esse é o que ouve a palavra e a recebe logo, com alegria; mas não tem raiz em si mesmo, sendo, antes, de pouca duração; em lhe chegando a angústia ou a perseguição por causa da palavra, logo se escandaliza. O que foi semeado entre os espinhos é o que ouve a palavra, porém os cuidados do mundo e a fascinação das riquezas sufocam a palavra, e fica infrutífera. Mas o que foi semeado em boa terra é o que ouve a palavra e a compreende; este frutifica e produz a cem, a sessenta e a trinta por um. (idem, p.1178-1179)

El Papai me ensinou a lutar

Tarde de domingo, gemidos de dor e alegria. Correria pelos corredores do hospital. Era mamãe à minha espera. Papai aflito, vovô e vovó nervosos, “maninho” ansioso... de repente, um homem de branco que pôs suas macias mãos em mim, vinha anunciar minha chegada. Euforia ao saber que o esperado bebê era uma inocência feminina, repleta de saúde e beleza.

Ao chegar em casa, tudo era muito aconchegante, e diziam “uma nova rosa veio para embelezar e perfumar nossas vidas.”

É, como os botões crescem, tornando-se rosas com a efemeridade, também fui vítima com o passar dos anos. Fui crescendo e tendo que aprender a conviver com tudo aquilo que é oferecido a nós, pobres seres conseqüentes da ação divina, que pensam dominar, e, na verdade, são apenas dominados. A minha infância foi maravilhosa, muitas brincadeiras, sujeira, briguinhas e palmadas de mamãe. Adorava ficar até tarde brincando com meu irmão. Era bem divertido, apesar das desavenças serem comuns, nos entendíamos muito bem. Mas esse tempo de diversão teria que dividir com uma nova obrigação: era chegada a hora de conhecer um espaço novo e novas pessoas: a escola.

Nos primeiros anos letivos, nada de extraordinário ocorreu, nem meu primeiro dia marcou muito, acho que sempre fui uma menina de fácil adaptação. Só foi na segunda série primária que realmente me senti abalada. Eu havia caído e, como conseqüência, adquiri um gesso do tamanho exato da minha perna direita. Tal fato fez

sentir-me isolada e triste, era uma criança privada de seu maior prazer, brincar de pega-pega. Ir à aula era um sacrifício, até pensei em abandonar a escola. Foi quando papai, ao lado de meu leito, disse-me: _ minha pequena princesa, o mundo mostrou-lhe muito cedo que existem coisas más em nosso caminho, porém mostre a ele que nunca é cedo para lutar por aquilo que se almeja, lute pelo seu futuro.

No dia seguinte, fui à aula. Por coincidência, a “tia” escreveu na lousa: “Tudo vale a pena quando a alma não é pequena”.

Hoje, lembro-me claramente deste fato relatado e estímulo-me a um outro desafio: o vestibular.

(idem, p.163)

O enredo da narrativa E1 é constituído por uma personagem-protagonista que relata sua trajetória de vida desde o nascimento, passando pela infância, chegando à adolescência quando se depara com um grande desafio: o vestibular. Deste texto, importamos, principalmente, as passagens que dizem respeito à submissão do homem em relação a Deus e ao sistema escolar.

Em E1, o sujeito falante empírico cria um personagem-protagonista e da voz dele emerge a idéia de que os seres humanos são submissos à ação divina. E a submissão a Deus nos faz lembrar o discurso religioso, isso porque, segundo os preceitos religiosos, Deus é um Sujeito hegemônico, enquanto o aluno (homem), no AIE escolar, é o sujeito submisso; e este, ao apropriar-se de conceitos cristãos, mostra-se assujeitado tanto no que se refere à instituição quanto a Deus.

Em Tiago 4.7, podemos ler: “Sujeita-vos, portanto, a Deus; mas resisti ao diabo, e ele fugirá de vós” (p.1583).

A concepção de que o homem deve sujeitar-se a Deus vemos que é bíblica. No excerto E1, principalmente na formação “pobres seres conseqüentes da ação divina, que pensam dominar, e, na verdade, são apenas dominados”, observamos a crença que um personagem tem numa força superior, que domina todos os homens. Podemos dizer que na voz do locutor ecoam outras vozes e, nessa formação discursiva está o posicionamento do contexto religioso. Aceitando-o como verdade, o sujeito falante empírico, o aluno submerso

num contexto religioso que é a escola católica onde estuda, se converte em um ser subserviente aos preceitos divinos. Não podemos considerar que essa submissão se dê em outras circunstâncias temporais com o mesmo sujeito, no entanto, ao pensarmos no enunciado E1, podemos notar nessa materialidade discursiva a crença num poder maior que o do homem.

O personagem em E1 mostra-se submisso também ao sistema escolar (AIE). Ao se referir à infância, quando o personagem não precisa freqüentar a escola, a descrição dessa passagem aparece como algo divertido, quando se dão muitas brincadeiras, diversão e poucas obrigações. Ao se referir ao espaço escolar, o locutor o descreve como um lugar de sacrifícios, de obrigações, de desafios, no entanto, não é livre para se desvencilhar de tal ambiente, nesse sentido, ele não tem livre arbítrio, pois está sujeito a uma ideologia que o “obriga” a freqüentar a instituição de ensino, espaço onde passará boa parte de sua infância e adolescência.

E2 *Quando os poucos exigem o muito*

Vestílio morava em São Paulo e pertencia a uma família de classe média. Estudava em um bom colégio da cidade e cursava o terceiro ano do Ensino Médio. Seus pais, pessoas humildes, sempre lutaram muito para que ele obtivesse o melhor ensino e pudesse realizar-se profissionalmente. Durante todo o período escolar havia se dedicado muito, como retribuição e agradecimento a seus pais.

Fim de ano (1999) chega a tão esperada hora: o exame que seria o passaporte para a universidade. Rezava muito e aspirava ao curso de Medicina. Seus queridos pais não poderiam pagar-lhe uma universidade particular, mas existia uma esperança: a pública. Apesar de muito esforço, os objetivos não foram alcançados. Tristeza e indignação compartilhavam o mesmo corpo. No ano seguinte, em um bairro pobre de São Paulo, Vestílio fora visitar sua avó e conheceu o que era realmente a miséria. De longe, avistou um garoto seminu que dizia a seus amiguinhos:

– Quando eu crescer, vou querer ser médico e poderei cuidar de todos daqui do bairro.

A emoção tomou os olhos de Vestílio que analisava o que ouvira. O “garoto sonhador” sempre lhe vinha em mente, como um exemplo de vida.

Os anos se passaram e nada do ensino superior chegar. Já estava cansado e não mais tentaria Medicina. Sonho inatingível. Vestílio voltou a visitar sua avó que constantemente dava-lhe conselhos e dizia:

– Certo homem não sabia o que era o impossível, foi lá e fez! Vestílio não entendeu. Despediu-se e, ao voltar para casa, encontrou o “garoto sonhador”. E perguntou-lhe: – Você é que quer ser um médico a fim de ajudar os outros?

– Sim, senhor! Eu até tô indo na escola. Eu quero muito isto e nunca, nunca mesmo desistirei. Eu estudo muito, sabia? – disse sorrindo. Vestílio sorriu e entendeu o que a avó dissera. Saiu em disparada para casa. Correu e chorou de alegria.

Novamente era fim de ano, iria se deparar com o vestibular. Ficou calmo na hora da prova, tranqüilo mesmo...Um mês depois, o resultado: havia passado. Finalmente faria a universidade. De quê? De Medicina, é claro!

(idem, p.166)

Ocorre aqui, como em outras passagens, um entrecruzar de vozes. Pensamos que o personagem incorpora a voz do sujeito falante empírico, que nada mais faz do que reproduzir a voz da instituição escolar, que busca, por sua vez, no texto religioso, o fundamento de sua proposta de ensino cristão. Além da submissão divina, em E1, surge de maneira mais explícita em E2 uma referência à fé, que pode ser evidenciada na superfície discursiva, com o termo “rezava”. O personagem da narrativa “Quando os poucos exigem o muito” é um estudante que almeja passar no vestibular para medicina e, para tanto, recorre aos estudos e também à fé. A oração representaria uma esperança, um passaporte para a realização do personagem Vestílio. Isso pode ser verificado no trecho “rezava muito e aspirava ao curso de Medicina”. Além de rezar para conseguir seus objetivos, o personagem mostra-se dedicado, esforçado. Ele não atribui somente à fé a responsabilidade pelas suas conquistas. A oração aparece apenas como um complemento na vida do sujeito. Ele não nega que foi preciso além da fé, muito esforço e dedicação para atingir sua meta.

A menção que o sujeito falante empírico faz ao vestibular só faz sentido nos enunciados em que estão inseridos porque, segundo Orlandi (2002, p. 39), “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. Ou seja, o sujeito enuncia a partir de uma determinada posição que lhe confere legitimidade. Ao inserir no texto narrativo uma situação específica comumente vivida por muitos adolescentes que estão terminando o ensino médio e prestes a encararem uma nova realidade, o sujeito falante empírico não se vê livre para dizer

tudo o que deseja, já que se encontra num espaço de sala de aula, portanto, num local determinado e deve enunciar de acordo com a posição de aluno que ocupa. Portanto, o enunciado que diz respeito ao contexto de um personagem que cumpre regras, que estuda, que se decepciona, que enfrenta o desafio do vestibular só tem sentido se proferido por um sujeito-aluno inserido numa situação sócio-histórica determinada.

Ao dizer que rezava muito, o personagem nos faz lembrar o discurso bíblico, principalmente a passagem que se refere à importância da oração na vida daquele que tem fé. Tal referência pode ser relacionada à passagem de Mateus 21,18-22:

A figueira sem fruto: Cedo de manhã, ao voltar para a cidade, teve fome; e vendo uma figueira à beira do caminho, aproximou-se dela; e, não tendo achado senão folhas, disse-lhe: nunca mais nasça fruto de ti! E a figueira secou imediatamente. Vendo isto os discípulos, admiraram-se e exclamaram: Como secou depressa a figueira! Jesus, porém, lhes respondeu: Em verdade vos digo que, se tiverdes fé e não duvidardes, não somente fareis o que foi feito à figueira, mas até mesmo, se a este monte disserdes: ergue-te e lança no mar; e tudo quanto pedirdes em oração, crendo, recebereis. (idem, p.1193)

Nessa passagem, está explícito que Jesus concede algo àquele que, crendo nele, faz seus pedidos em orações. Tal preceito poderia ter sido resgatado da memória discursiva do sujeito falante empírico que se materializa na voz do personagem Vestfílio, o qual passa no vestibular depois da primeira derrota. Dois elementos contribuíram para o esforço do protagonista: numa primeira instância está a fé, em segunda está um personagem secundário, um menino pobre que deseja ser médico, a fim de ajudar as pessoas do bairro miserável onde mora.

Nos enunciados: “_ quando eu crescer vou querer ser médico e poderei cuidar de todos daqui do bairro”., “_ Você é que quer ser médico a fim de ajudar os outros?”, podemos resgatar as vozes da caridade, da solidariedade humana diluídas normalmente no discurso social. Tais discursos são comuns na voz de políticos, de personalidades, de artistas

e até de anônimos que aparecem nos meios de comunicação de massa divulgando seus trabalhos sociais. A mídia divulga com frequência o trabalho de voluntários que se envolvem em ONGS no intuito de amparar aqueles que necessitam de ajuda. Ao mencionar que irá ser médico para ajudar os necessitados, os desvalidos, o sujeito falante empírico deixa ecoar na voz da personagem tanto as vozes sociais quanto as vozes religiosas. Além de estar impregnado nos discursos da mídia e de várias religiões, a caridade é um termo também comum ao contexto bíblico. Tais ocorrências, com as quais os alunos podem estar dialogando dão-se nas seguintes passagens:

Em Salmos 72,12-13: “Porque ele acode ao necessitado que clama e também ao aflito e desvalido. Ele tem piedade do fraco e do necessitado e salva a alma dos indigentes” (idem, p.730). Em Isaías 11,4: “mas julgará com justiça os pobres e decidirá com equidade a favor dos mansos da terra” (idem, p.873). Em Romanos 15, 26, podemos ver: “Porque aprouve à Macedônia e à Acaia levantar uma coleta em benefício dos pobres dentro os santos que vivem em Jerusalém” (idem, p.1426). Nas três passagens bíblicas elencadas, vimos que o pobre é encarado como um ser fragilizado que necessita de ajuda e será beneficiado por Jesus. Nesse sentido, em E2, o personagem que quer ser médico para ajudar os pobres incorpora a bondade que é inerente a Deus. Por esse motivo, podemos dizer que os enunciados dialogam.

E3 *O mal pelo bem*

Eu levava uma vida sossegada, nasci em uma das mais ricas famílias do Rio de Janeiro. Tinha tudo o que queria, o quanto eu queria, na hora em que eu queria. Apesar de toda esta riqueza material, eu tinha uma grande pobreza espiritual, era uma “patricinha” burra e banal.

Escola? Nem pensar! Cursava o 3º colegial em uma grande escola do Rio e estava prestes a prestar o vestibular. Queria Medicina, “nunquinha” que eu iria passar numa universidade estadual ou federal, pois odiava estudar. Desde que o vestibular virava uma preocupação para mim, pensava nas faculdades particulares, eram mais fáceis de se entrar e dinheiro não era problema para mim naquela época, até a desgraça acontecer...

Meu pai, Fernando, um dos empresários mais conhecido e sucedido do Rio, tinha uma enorme indústria que fabricava pneus. Tinha herdado de meu avô que, óbvio, passaria a mim, quando meu pai falecesse. Só que houve um problema: meu pai tinha um sócio, Edson. Ele era daqueles caras malandros que adoram “passar as pessoas para trás” e conseguiu mais uma vez. Sem que percebêssemos, ele tramou várias estratégias e roubou a firma, “tirando meu pai da jogada”.

Os anos foram se passando e as coisas começaram a ficar difíceis. Vendemos muitos bens, tivemos de abrir mão de várias coisas, mudamo-nos para Maringá e tivemos que recomeçar a vida.

No começo, não conseguia me adaptar ao fato de ter que ser mais pobre, pensava nos estudos e no vestibular, cheguei a pensar em desistir várias vezes, era impossível para mim ter que me transformar em uma outra pessoa, estudiosa, humilde e com outras metas na vida, bem diferentes de gastar e passear.

Foi incrível, mas mudei. Consegui amigos de verdade que me mostraram o verdadeiro sentido da vida. A vida que eu comecei a levar me mostrou a realidade. Comecei a trabalhar durante o dia e pagava cursinho. Após um ano, passei na UEM, em Medicina, e hoje, agradeço àquela “desgraça”. Sou casada, tenho 40 anos. Enfim, sou uma mulher culta e sábia, diferentemente se eu tivesse herdado tudo aquilo.

(idem, p. 170)

Em E3, a narrativa “O mal pelo bem” apresenta no título uma antítese: os termos *mal* e *bem* irão corresponder respectivamente à *riqueza* e à *pobreza*. O locutor, que também é protagonista, relata a transformação de seu caráter e a mudança que se deu em sua vida, após a família perder todo o dinheiro e ficarem pobres. Acreditamos que haja nessa passagem um eco do sujeito falante empírico.

Na construção de E3, ficam bem marcados os dois campos semânticos antitéticos: o *mal* está relacionado ao dinheiro, à não humildade, à banalidade, à ignorância, à futilidade, à amizade por interesse, à ociosidade e à ostentação. Já o *bem* está vinculado à cultura, humildade, amizades sinceras, trabalho, esforço, sucesso, sapiência. Os valores antitéticos presentes nessa narrativa irão dizer muito mais do que o que está na superfície discursiva. Para Foucault, “de um modo ou de outro, as coisas ditas dizem bem mais que elas mesmas” (FOUCAULT, 2002, p. 127).

O locutor de E3, ao afirmar que fez amigos de verdade, que só entendeu o verdadeiro sentido da vida após empobrecer, está no âmbito do não-dito de que a pobreza pode levar à verdade, de que o pobre faz amizade sincera, uma vez que não pesam sobre ele as preocupações mundanas com o dinheiro. O posto, ou seja, a materialidade discursiva, traz

o não-dito, que é relevante para entendermos as vozes religiosas ali presentes, que relacionam a pobreza à bondade e questionam a riqueza, exceto quando administrada com coração puro e olhos limpos, em benefício dos semelhantes.

No discurso bíblico, ainda que não haja condenação explícita à riqueza, o apego aos bens terrenos é mais de uma vez condenado. Conforme podemos ver em Lucas¹⁶ 19,1-10:

Entrando em Jericó, atravessava Jesus a cidade. Eis que um homem, chamado Zaqueu, maioral dos publicanos e rico, procurava ver quem era Jesus, mas não podia, por causa da multidão, por ser ele de pequena estatura. Então, correndo adiante, subiu a um sicômoro a fim de vê-lo, porque por ali havia de passar. Quando Jesus chegou àquele lugar, olhando para cima, disse-lhe: Zaqueu, desce depressa, pois me convém ficar hoje em tua casa. Ele desceu com toda a pressa e o recebeu com alegria. Todos os que viram isto murmuravam, dizendo que ele se hospedara com homem pecador. Entrementes, Zaqueu se levantou e disse ao senhor, resolvo dar aos pobres a metade dos meus bens; e, se nalguma coisa tenho defraudado, restituo quatro vezes mais. Então, Jesus lhe disse: Hoje, houve salvação nesta casa, pois que também este é filho de Abraão. Porque o Filho do Homem veio buscar e salvar o perdido. (idem, p. 1290)

Para o pensamento cristão, a riqueza precisa ser repartida com os pobres e seus possuidores devem aplicar-se à prática do bem, como vemos em Lucas (18, 18-27), em que o jovem rico se entristece porque Jesus lhe aconselha partilhar sua riqueza com os pobres:

Certo homem de posição perguntou-lhe: Bom Mestre, que farei para herdar a vida eterna? Respondeu-lhe Jesus: por que me chamas bom? Ninguém é bom, senão um, que é Deus. Sabes os mandamentos: Não adulterarás, não matarás, não furtarás, não dirás falso testemunho, honra a teu pai e a tua mãe. Replicou ele: Tudo isso tenho observado desde a minha juventude. Ouvindo-o Jesus, disse-lhe: Uma coisa ainda te falta: vende tudo o que tens, dá aos pobres e terás um tesouro nos céus; depois, vem e segue-me. Mas, ouvindo ele estas palavras, ficou muito triste, porque era riquíssimo. E Jesus, vendo-o assim triste, disse: Quão dificilmente entrarão no reino de Deus os que têm riquezas! Porque é mais fácil passar um camelo pelo fundo de uma agulha do que entrar um rico no reino de Deus. E os que ouviram disseram: Sendo assim, quem pode ser salvo? Mas ele respondeu: Os impossíveis dos homens são possíveis para Deus. (idem, p. 1289-1290)

¹⁶ Trecho que narra como Jesus trata com deferência a Zaqueu, homem rico.

Há ainda em provérbios uma idéia que também faz lembrar os enunciados de E3: *“Quanto melhor é adquirir a sabedoria do que o ouro! E mais excelente, adquirir a prudência do que a prata”* (16, p.807).

Assim, no excerto E3, o personagem só se elevou espiritualmente a partir do momento em que perdera a riqueza, de sorte que o estereótipo que se criou em torno do rico está bem marcado nessa narrativa.

Ao recuperarmos o discurso bíblico, nas passagens citadas, buscamos compreender por meio do não dito um significado. Acreditamos que naquilo que se diz está presente um pressuposto.

E4 *Tudo para ser ... feliz!*

Lembro-me muito bem das minhas férias em época de natal. Ia visitar minha tia e sempre fazia questão de passar em frente àquele lindo colégio! Era encantador. Sua estrutura, enormemente luxuosa, abastava minhas vistas. Não cansava jamais de olhá-lo e admirá-lo, tentava imaginar os professores, os alunos que lá estudavam. Sonhava em um dia pisar lá dentro, conhecê-lo, enfim poder sentir o que sempre desejei.

Mas minha realidade era outra. Era estudante sim, mas de uma escola da periferia. Um prediozinho improvisado onde os alunos assistiam às aulas no chão. A bondade da professorinha me deixava comovido. Seu esforço em nos ensinar a lutar, a correr atrás de sonhos me fazia acreditar que o mundo poderia melhorar.

Um dia, surgiu uma luz! Algo que realmente mudou a minha vida! O maravilhoso colégio estava fazendo um concurso e os quatro primeiros colocados teriam a chance de estudar e se formar lá dentro. Ao assinar a ficha de inscrição, não parava de tremer, a ansiedade era tanta que tive medo de errar meu nome!

Finalmente o dia da prova. Apesar de não ter condições, sempre me interessei em estudar. Pegava emprestado os livros de meus primos mais velhos. Demorava a chegar o resultado do tal concurso. Perdia a fome só de pensar...E, então, chegou o dia! Com as pernas bambas, fui olhar a lista dos aprovados fixada na porta central de vidro. No fundo, algo me dizia que tinha conseguido! Meu coração batia forte, sentia frio na barriga. E lá estava! Meu nome, o primeiro da lista!

Com muita dedicação, levei meus estudos, aprendi a crescer e dar valor àquilo que tinha. Sinto saudades de minha professorinha que tanto torceu por mim e todos os dias agradeço por ser tão querida aqui no colégio. Fui recebida com muito carinho e hoje, tudo o que tenho e sou, aprendi com humildade, sei que todo o meu esforço valeu a pena.

(A palavra é a semente, 1999, p.159).

Nesse texto, o locutor da história “Tudo para ser feliz” relata uma experiência que, na realidade, é comum na instituição em que o sujeito falante empírico estuda. Percebemos que, nas narrativas, os sujeitos reais não se distanciam do universo da ficção. Os personagens fictícios vivem os dramas dos autores. Fundem-se as vozes dos personagens com as vozes do sujeito. Nesse enunciado, como podemos ver, o autor narra uma prática recorrente no colégio onde estuda. O fato de a instituição promover concurso e oferecer vagas para os quatro primeiros colocados é verdadeiro.

No último parágrafo da narrativa, o locutor, ao recorrer ao termo *humildade*, faz-nos lembrar a voz da instituição de ensino que se apropria do discurso bíblico. Sabemos que *humildade* é uma expressão recorrente em práticas discursivas de vários contextos diferenciados e pode ser tomada também como um preceito religioso, já que aparece comumente na Bíblia Sagrada.

Entre tantas passagens em que aparecem a exaltação aos humildes, consideramos aqui uma referência a Lucas (8,9-14), *A parábola do fariseu e o publicano*:

Propôs também esta parábola a alguns que confiavam em si mesmos, por se considerarem justos, e desprezavam os outros: Dois homens subiram ao templo com o propósito de orar: um fariseu, e o outro, publicano. O fariseu, posto em pé, orava de si para si mesmo, desta forma: Ó Deus, graças te dou porque não sou como os demais homens, roubadores, injustos e adúlteros, nem ainda como este publicano; jejuo duas vezes por semana e dou o dízimo de tudo quanto ganho. O publicano, estando em pé, longe, não ousava nem ainda levantar os olhos ao céu, mas batia no peito, dizendo: Ó Deus, sê propício a mim, pecador! Digo-vos que este desceu justificado para sua casa, e não aquele; porque todo o que se exalta será humilhado; mas o que se humilha será exaltado. (idem, p. 1288-1289).

Ao tomarmos o último parágrafo do texto E4, principalmente o trecho em que o sujeito diz: “tudo o que tenho e sou, aprendi com humildade...”, notamos uma preocupação do locutor em mostrar que a humildade é característica da personagem e é, por sua vez, algo enaltecido, encarado como um aspecto positivo. São esses traços presentes,

principalmente, na conclusão do texto que nos fazem ler o enunciado E4 numa relação de intertextualidade com uma passagem bíblica.

É certo que o contexto da parábola do fariseu e o publicano não é a mesma que o do texto *Tudo para ser...feliz*; no entanto, ambos apresentam em comum a exaltação dos humildes. Somente nesse sentido é que entendemos os enunciados numa relação dialógica.

Estamos concebendo aqui o sujeito falante empírico (aluno) como um sujeito social envolvido numa relação dialógica, por isso, ao pensarmos a palavra *humildade* tanto no contexto bíblico quanto no texto do aluno, estamos buscando-lhe um sentido. Concebemos o termo *humildade* não como um elemento lingüístico isolado, mas num processo de interação social em que os enunciados do sujeito-aluno trazem marcas que fazem lembrar as vozes do discurso religioso.

Foi com base nos dizeres de Bakhtin que nos apropriamos de uma palavra e a inserimos num contexto de interação verbal.

Mikhail Bakhtin em sua obra *Problemas da Poética de Dostoievski* propõe que:

As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo de posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes [...] (BAKHTIN, 1997, p.184)

E5 *Protesto interior*

Cursava o quarto ano de Direito. Todo aquele mundo jurídico me envolvia, pois espelhava-me em meus pais, que eram grandes advogados. Levava o curso superior que tanto sonhara, mas em raros momentos, me preocupava com o que eu achava dele, pois não tinha tempo! Estudos, estágios, conversas jurídicas durante o almoço, tudo isso rondava-me constantemente.

Carregava uma grande bagagem de confiança dos que me cercavam e tinha medo de decepcioná-los. Certo dia, almocei sozinho, sem ouvir aquelas conversas. Comecei a refletir: não era aquilo que eu queria! Nada de leis, códigos, o que pode, o que não pode. O que eu estava fazendo? Queria largar tudo, mas não podia. E meus pais?

Dias e dias angustiantes me levaram à depressão. Ninguém acreditava que eu estava assim, não entendiam o porquê. Eu era tão perfeito para eles, mas não sabiam que eu era um covarde, que não tinha coragem de enfrentá-los.

Uma discussão no escritório de meus pais levou-me ao choro e meus pais, já desesperados, perguntaram-me a razão. Eu chorava como uma criança e pedia perdão por decepcioná-los, quando lhes disse a novidade: iria abandonar o curso. Vi nos olhos de meus pais a tristeza de uma morte, minha mãe me afagava inconformada com o que havia há pouco escutado.

Hoje, após lutar pelo que eu queria, sou um jornalista, e meu filho está no último ano do Ensino Médio, onde um dia eu também estive. Meu pai há um mês faleceu. Junto dele foi meu agradecimento pelo grande profissional que ele me permitiu ser.

(idem, p.162)

Em E5, surge na superfície da narrativa, um locutor que vivencia o drama da escolha da profissão. Esse conflito sabemos ser o que os jovens, normalmente, enfrentam ao terminarem o ensino médio. Essa temática se repete em vários textos desse volume, o que nos faz inferir que o sujeito falante empírico, o aluno, não se distancia do locutor (que assume também o lugar da personagem), compondo o cenário da narrativa.

Nesse texto, o locutor traz à baila um personagem que respeita a família e, por isso, não quer decepcioná-la. Entendemos que a idéia de respeito aos pais e a valorização da família sejam preceitos cultivados por diferentes civilizações. É sabido que os orientais apresentam uma formação cultural familiar bem mais rígida que a dos ocidentais. O tratamento entre pais e filhos da cultura japonesa, por exemplo, costuma ser mais criterioso que o da brasileira. Por isso, é muito comum a essa civilização o discurso de que o filho deve respeito e obediência aos pais. Além da cultura oriental, a idéia de respeito e de subserviência dos filhos em relação aos pais está presente também no livro sagrado e, de modo menos rigoroso, na cultura ocidental.

O personagem de *Protesto interior* sofre, principalmente, porque gostaria de desobedecer a seus pais. Vive um conflito porque quer passar do curso de direito para o de

jornalismo e isso está diretamente vinculado ao fato de não ter coragem de decepcioná-los. É esse conflito vivenciado pelo protagonista em decidir entre obedecer aos pais, finalizando o curso ou desobedecê-los para começar um outro, que nos faz lembrar as vozes religiosas. A idéia de obediência e de desobediência são termos comuns nos enunciados bíblicos: em Êxodo, 20.12, está escrito: “Honra teu pai e tua mãe, para que se prolonguem os teus dias na terra que o senhor, teu Deus, te dá” (idem. p. 109).

Em Deuteronômio (21, 18-21), sobre os filhos desobedientes surge a punição:

Se alguém tiver um filho contumaz e rebelde, que não obedece à voz de seu pai e à de sua mãe e, ainda castigado, não lhes dá ouvidos, seu pai e sua mãe o pegarão, e o levarão aos anciãos da cidade, à sua porta, e lhes dirão: Este nosso filho é rebelde e contumaz, não dá ouvidos à nossa voz, é dissoluto e beberrão. Então todos os homens da sua cidade o apedrejarão até que morra; assim, eliminarás o mal do meio de ti; todo o Israel ouvirá e temerá. (idem, p.262)

Consideramos também o termo *perdão* bastante significativo ao aparecer nessa mesma formação discursiva. Ao dizer: “Eu chorava como uma criança e pedia *perdão* por decepcioná-los...”, o personagem demonstra sua submissão em relação aos pais. Para mudar de curso é preciso o perdão da família e, principalmente, seu consentimento. Mais de uma vez aparece na superfície discursiva o respeito que o filho tem com os pais, ao lhes dar satisfação acerca da carreira que gostaria de seguir.

O termo *perdão* pode ser visto em várias passagens bíblicas, tomamos aqui uma passagem de Marcos (11, 25-26), quando Jesus entra em Jerusalém:

E, quando estiverdes orando, se tendes alguma coisa contra alguém, perdoai, para que vosso Pai celestial vos perdoe as vossas ofensas. Mas, se não perdoardes, também vosso Pai celestial não vos perdoará as vossas ofensas. (idem, p. 1235-1236)

A mesma idéia do perdão irá se repetir em outras referências bíblicas, vale comentarmos ainda a passagem de João (20, 19-23), quando Jesus aparece e dirige a palavra aos discípulos :

Ao cair da tarde daquele dia, o primeiro da semana, trancadas as portas da casa onde estavam os discípulos com medo dos judeus, veio Jesus, pôs-se no meio e disse-lhes: Paz seja convosco! E, dizendo isto, lhes mostrou as mãos e o lado. Alegraram-se, portanto, os discípulos ao verem o Senhor. Disse-lhes, pois, Jesus outra vez: Paz seja convosco! Assim como o Pai me enviou, eu também vos envio. E havendo dito isto, soprou sobre eles e disse-lhes: Recebei o Espírito Santo. Se de alguns perdoardes os pecados, são-lhes perdoados; se lhos retiverdes, são retidos. (idem, p. 1346)

Nas narrativas analisadas até o momento, encontramos no âmbito interdiscursivo os preceitos bíblicos, daí, então, considerarmos que os enunciados dialogam. Há casos de polifonia na constituição dos textos e acreditamos que as vozes tanto do sujeito falante empírico quanto as vozes religiosas caminham numa mesma direção; não houve, como percebemos, confronto entre elas. Elas convergem, daí, concluirmos, com base em Bakhtin, que ocorre dialogismo e, como há uma convergência entre elas na direção dos discursos, diríamos que ocorreu o discurso bivocal de efeito convergente.

Nos pressupostos de Bakhtin (1997), o discurso bivocal convergente irá representar o discurso com uma única orientação, ou seja, o discurso do texto segundo irá tomar a mesma direção que a do discurso primeiro, ocorrendo uma cumplicidade entre as duas vozes. Como o discurso cotidiano traz inevitavelmente os discursos outros, é admissível que com alguns fundimos nossa fala, e normalmente, até desprezamos a origem de tais vozes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das causas que nos motivou a fazer um trabalho analisando textos de alunos do Ensino Médio foi que poderíamos escrever com mais propriedade sobre um assunto que vivenciamos há algum tempo enquanto professora de produção textual. A escolha do livro *A palavra é a semente* como instrumento de análise se deu por um motivo bastante específico: o fato de ecoarem nos textos uma multiplicidade de vozes. Daí consideramos que os conceitos de dialogismo de Bakhtin aliados aos conceitos da AD pudessem nos auxiliar no sentido de interpretarmos os textos com maior consistência.

Percebemos o quanto os enunciados dialogam com as vozes dos professores, da mídia, da instituição de ensino religiosa, e como o texto do aluno está longe de ser um todo unificado.

Foi pensando nesse ressoar de vozes, nesses ecos vindos de várias fontes que procuramos analisar os aspectos ligados ao sujeito, ao discurso, à ideologia e à linguagem como um todo. Foi possível entendermos que num contexto institucional como é a escola, o dialogismo entre professores, funcionários, alunos é inerente à situação sócio-histórica em que estão inseridos. Devido ao papel que cada um deles exerce numa relação de hierarquia na instituição (concebida nesta pesquisa como AIE, segundo Althusser) aquilo que enunciam é constitutivo do sujeito submerso às ideologias tanto sociais, familiares, quanto cristãs. Foi pensando nisso que evidenciamos nas análises o quanto o sujeito se apropria de conceitos pré-existentes que ora resgata da voz do professor de história, de geografia, de biologia, de literatura ora resgata da voz das irmãs que discursam da posição que lhes foi confiada.

Tanto o discurso pedagógico quanto o discurso religioso surgem nas formações discursivas dos alunos. Isso ocorre porque o pedagógico pauta-se em enunciados

metalingüísticos tomados das apostilas ou dos livros didáticos e passados ao aluno pela voz do professor.

O aluno, do lugar que enuncia na situação escolar, tende a tomar como legítima a fala do professor que tem autoridade para dizer o que diz e vimos que o sujeito-aluno aceita o saber e o reproduz ora consciente ora inconscientemente em seus enunciados. É por essa legitimidade vinculada à autoridade do professor que o sujeito-aluno faz emergir em seus enunciados concepções, terminologias, máximas que provêm das aulas de biologia, da literatura e também da Bíblia Sagrada etc.

Os alunos-autores, de fato, não desenvolveram conceitos originais, não elaboraram sentenças autênticas, mas nas circunstâncias em que eram incitados a escrever, apropriaram-se do velho, de um conhecimento que já tinham, articulando um “novo” enunciado, e entendemos “novo” não no sentido de origem, pois vimos que o sujeito só tem a ilusão de estar na origem do discurso.

Esta análise, cujo objetivo foi levantar as particularidades que compuseram o funcionamento discursivo, levando-se em consideração alguns conceitos da AD, também pode ser encarada como um enunciado dialógico, pois enquanto pesquisadora nos apropriamos de conceitos de diversos autores, a fim de sustentar e fundamentar nossa pesquisa. Nesse trabalho, também ecoaram vozes de vários autores. Nesse sentido, podemos dizer que esta pesquisa dialoga com os dizeres de Foucault, de Orlandi, de Pêcheux, de Althusser, de Bakhtin. Dessa forma, o dialogismo está presente tanto neste trabalho quanto nos enunciados dos alunos.

Procuramos nos textos analisados levantar as várias vozes para concluirmos que o sujeito inserido no AIE escolar se faz interpelado por uma ideologia que vai se materializar nos enunciados que compõem os textos produzidos nas aulas de redação.

Concordamos com Bakhtin (1997), quando este nos propõe que até mesmo o conteúdo da nossa consciência é ideológico e determinado por questões sociológicas. O autor acredita que o nosso pensamento “nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio” (p. 317).

Verificamos que o sujeito-aluno envolvido num contexto sócio-histórico determinado dificilmente não reproduzirá em seus discursos os conceitos que ouve ou vê na mídia, na escola e na sociedade como um todo.

Falávamos nos pressupostos teóricos acerca da criatividade. Vale neste momento dar nosso parecer sobre tal questão tão comum nas vozes, principalmente dos professores de produção textual. Vimos que, se considerarmos criatividade a criação de algo novo, inesperado, não teremos alunos criativos no espaço escolar. Entretanto, acreditamos, baseando-nos em Foucault e Possenti (já-dito-novo), que possa haver criatividade no âmbito textual se o sujeito se apropriar de uma sentença já dita e empregar recursos que tornem o seu texto atraente aos olhos do interlocutor. Notamos na construção de alguns enunciados o emprego de metáforas, de comparações que fizeram o texto atrativo. Tais formações discursivas não desenvolveram idéias novas. Os sujeitos resgataram do interdiscurso conceitos velhos, criando suas argumentações.

A criatividade na escola, principalmente nas aulas de produção de texto, não deveria ser encarada como algo mágico, que bastaria o sujeito num simples piscar de olhos tirar da mente alguma idéia inesperada. É possível aos alunos elaborarem sentenças criativas, desde que tenham contato com uma diversidade de tipologias textuais. Por isso insistimos na importância da leitura nas aulas de redação. Não encaramos como aspecto negativo o fato de o sujeito se apropriar de conceitos cristalizados. Mas é preciso empregar recursos lingüísticos que tornem o texto criativo. E cremos que isso seja viável ao aluno leitor que tenha pré-requisitos para compreender a construção de um texto.

Essa ferramenta cabe ao professor de língua portuguesa transmitir ao aluno. O processo de construção e de desconstrução de qualquer texto deveria ser uma prática recorrente nas aulas de língua materna. Entender como se dá o processo de criação textual pode levar o aluno a criar sentenças mais bem elaboradas.

Pelos enunciados analisados, percebemos o quanto as condições sociais e históricas interferem na criação dos enunciados dos alunos. Dessa forma, cabe ao professor trabalhar com os instrumentos que possui. Por isso, sugerimos a ênfase na leitura nas aulas de redação, aliada a um trabalho de interpretação. Embora essa sugestão também não seja algo inovador, percebemos o quanto as aulas de língua portuguesa ainda se mostram carentes de um trabalho significativo de leitura e de análise de textos.

Na realização desta pesquisa, pudemos notar o quanto a escola, encarada aqui como um dos AIE (Aparelho Ideológico de Estado), exerce poder sobre os conteúdos assimilados pelos alunos. Entendemos que numa época em que o mundo imagético vem dominando cada vez mais uma sociedade carente de leitores, a escola ainda é o ambiente onde o sujeito busca conhecimento por meio dos livros didáticos, das apostilas e do próprio professor.

Os textos dos alunos mostram um entrecruzar de vozes que provêm ora das notícias da TV ora dos conhecimentos adquiridos com os professores das mais diversas áreas. O que mais nos chamou a atenção foi o emprego que os autores fizeram dos conteúdos das aulas. O ecoar dessas vozes institucionalizadas se dá de modo criativo na minoria dos textos. Numa parte significativa dos enunciados analisados, o ressoar de vozes se dá de modo repetitivo, com pouca criticidade, o que nos fez considerá-los sem criatividade.

Os ecos que soaram com bastante frequência numa boa parte dos textos foram os da mídia e principalmente os da história. Nos textos narrativos, com maior frequência que os dissertativos, algumas passagens do enredo traziam traços que lembravam

o discurso da Bíblia Sagrada, por isso fizemos a análise elaborando um cotejo entre as narrativas e o texto bíblico, mostrando o dialogismo ali presente.

No que se refere ao discurso pedagógico, vimos o quanto ele está marcado nas formações discursivas dos textos examinados. Concebemos o discurso pedagógico autoritário somente nos enunciados em que o locutor se apropria de um conhecimento metalingüístico e o insere em seu contexto, sem polemizar o já dado. Quando o locutor resgata o pré-existente e o renova, questionando-o, não o empregando tão passivamente como uma verdade universal, aceitamos que nesse sujeito o discurso pedagógico não se faz autoritário. Chegamos a essa conclusão porque em alguns enunciados os sujeitos agem sobre os conceitos pré-existentes, em outros, os sujeitos aceitam o já-dito de modo passivo, sem interagir com o conhecimento pronto.

Assim, acreditamos ter contribuído para uma compreensão mais razoável da produção escolar de textos, num ambiente específico, procurando verificar como se constroem os enunciados dos alunos e buscando surpreender, no tecido de idéias, as várias vozes que perpassam seu discurso. Quem sabe nosso trabalho sirva para que os professores que labutam nesse mesmo nível de ensino possam ter novas luzes, a fim de continuarem em sua relevante tarefa de ensinar língua portuguesa para as novas gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Tradução Celene M. Cruz e João W. Geraldi. Campinas, 19, p. 25-37, 1990.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de J. A. Guilhon Albuquerque. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BARROS, D. L. P. & FIORIN J. L. (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusc, 1994.

BRAIT, B. (Orgs.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes/Fapesp: 2001.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise de discurso*. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

_____. *Subjetividade argumentação polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Unesp, 1998.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 34 ed. São Paulo: brasiliense, 1991.

_____. *Convite à filosofia*. 12 ed. São Paulo: Ática, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua estrangeira*, Campinas: Pontes, 1995.

_____. Subjetividade e identidade do professor de português. *Trabalhos em Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem*. Campinas, SP, nº 36, p.147-158, 2000.

CORACINI, M.J. & PEREIRA A.E. *Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: Alab/Educat, 2001.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Revisão Técnica e Tradução Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

FARACO, C. A. *Inguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

FIORIN, J.L. *Linguagem e Ideologia*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2001.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

GREGOLIN, M.R & BARONAS, R. (Orgs.). *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2003.

GRIGOLETTO, M. *A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia*. Campinas: Unicamp, 2002.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 4ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

INDURSKY, F., CRISTINA, M. & FERREIRA, L. (Orgs.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1999.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e Linguagem*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, S.A. *A Bíblia da mulher: leitura devocional, estudo*. São Paulo: Mundo Cristão, 2003.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Tradução Freda Indursky. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

MUSSALIM F. & Bentes A. C. *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras (v. 2)*. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, P. E. *Exterioridade e ideologia*. Cadernos de estudos lingüísticos (30). Campinas, 1996.

_____. *Gestos de leitura: Da história no discurso*. 2 ed. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. Campinas: Pontes, 2001.

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

OVÍDIO (Públio Ovídio Nasão). *As Metamorfoses*. Tradução De David Jardim Júnior. São Paulo: Ediouro, 1983.

GADET Françoise & Tony Hak (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução Bethania S. Mariani [et al]. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

POSSENTI, S. *Apresentação da Análise do Discurso*. In: IEL: Unicamp – CNPq 303984/85-6.

_____. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar, 2002.

SILVA, T. T. (Org.). *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SOUZA, H. C. Produção Textual: ação solitária ou solidária? In: BIANCHETTI, L (Org). *Trama & texto: leitura crítica escrita criativa*. São Paulo: Plexus, 2000. p.157-166

STAM, R. *Bakhtin: da teoria à cultura de massa*. Tradução Heloísa Jahn São Paulo: Ática, 2000.

TICIANELI, P. D (Org.). *A Palavra é a semente: Colégio Regina Mundi*. 4 ed. Maringá: Moderna, 1999.

_____. *A palavra é a semente: Colégio Regina Mundi*. 5 ed. Maringá: Moderna, 2000.

_____. *A palavra é a semente: Colégio Regina Mundi*. 6 ed. Maringá: Moderna, 2001.

_____. *A palavra é a semente: Colégio Regina Mundi*. 7 ed. Maringá: Moderna, 2003.

ANEXOS A: TEXTOS SELECIONADOS DO LIVRO
A PALAVRA É A SEMENTE

Encaminhamento:

Texto produzido para avaliação. A temática abordada foi a corrupção.

(B1): *Política, ainda há de mudar*

Ana Laura Mascote Calixto

(B1): *O Brasil é um país de vários adjetivos: país do futebol, país do carnaval, etc, porém um deles está se tornando cada vez mais real: país de políticos corruptos, isso mesmo, país onde poderosos roubam e ficam como se nada tivesse acontecido. Mas será que é assim mesmo? Infelizmente a resposta AINDA é pessimista.*

Parece que há cada vez mais casos de corrupção, talvez não. Na verdade, o que está acontecendo é que estamos desmascarando os corruptos, ou seja, antes eles roubavam e ninguém tomava conhecimento, mas atualmente eles roubam e os próprios políticos denunciam (políticos decentes que querem um país melhor). As CPIs que estão acontecendo servem para isso, está certo de que alguns ainda insistem em manchar a política brasileira, mas outros estão dispostos a mudar, nem um dos homens mais influentes do Brasil resistiu à pressão de dar explicações, ele mesmo, o “adorado” Antônio Carlos Magalhães (ACM), ele negou até o último segundo, porém prova maior do que sua renúncia, não houve, realmente ele sabia que o painel de votação do Senado, havia sido violado e ele participou da falcatura toda.

Temos que cortar o mal pela raiz, ainda estamos podando a árvore, mas é assim que começa, portanto devemos apoiar os políticos que lutam por nós, lá no Senado (isso não é nada fácil), afinal como foi dito antes a resposta AINDA é pessimista, mas devagar a árvore morre e plantaremos outra melhor no lugar.

(A palavra é a semente, v.6, p.252-253,2001)

Encaminhamento:

Este texto foi produzido a partir do trabalho com a tipologia dissertativa.

(A1/ B2): *Assim caminha a humanidade...*

João Carlos Dias Furtado

(A1): *Em 1500 é descoberto, ou assegurada a posse, da terra de santa Cruz, já em 1822 gritamos, quer dizer foi “gritado” a independência do Brasil e ainda em 1889 à república, assim caminha gloriosamente a pátria amada.*

Chegamos hoje com a 9ª economia mundial, sendo o maior produtor de café e ainda com a maior biodiversidade mundial, mas temos os mesmos governantes que fazem do povo massa de manobra como na inconfidência mineira, na revolução dos alfaiates e entre tantos outros bons exemplos que ferem nossa nacionalidade; e ainda hoje não sabemos: quem carrega esse país?!

(B2): *Se cada escândalo fosse uma bomba jogada pelo estado, imagine como seria:*

- _ “Descobertos os anões do orçamento” - Bum, o Rio Grande do Sul;
- _ “Deposto o presidente Fernando Color” _ Bum, em Santa Catarina;
- _ “CPI do narco-tráfico arquivada” _ Bum, no Paraná...

E assim iríamos com a confusão dos deputados no futebol, a bola fora de ACM e Arruda, com Jader Barbalho, com a compra de votos para a anulação da CPI e se continuássemos, pois já me falha a memória, não existiria mais Brasil e teríamos ainda muitas bombas.

São tantas coisas que atordoam o Brasil que só um povo guerreiro , que luta 30 dias por 180 reais, que derruba barreiras de preconceito e busca alegria em simples jogos de futebol, consegue esta façanha. E olhando entre tanta desordem se encanta e se canta o povo brasileiro que é “Querido símbolo da terra, da amada terra do Brasil”, como diz Olavo Bilac.

(idem, p.255-256)

Encaminhamento:

Este texto foi elaborado a partir do trabalho com o texto dissertativo.

(A10): S. O. S - Cérebro em detrimento

Bruna Yumi Ogata, Cleisy Ariadne Fermentão e Gauce Andréa Fonzar Guiomar.

Sempre veiculado com ondas musicais, o esteriótipo brasileiro mais requisitado e popularmente conhecido como bunda , “popozão”, entre outros adjetivos , não saiu do ar nem sequer por um segundo, graças à mídia televisiva que, sempre interessada em apenas alavancar o seu ibope, não teve a mínima preocupação com o conteúdo do que estava sendo exibido, exemplo claro da exaltação do físico em detrimento do intelecto.

Apesar do ritmo musical não ser mais o mesmo, já que passamos da era do samba, com o grupo É o chan, para o período do Funk, comandado por funkeiros conhecidos como Tigrão e Mc Beth, o conteúdo das músicas continua sendo o mesmo: descaradamente chulo e lascivo, acompanhado de roupas decotadas e agarradas a corpos que se dão ao desfrute de dançarem coreografias indecentes, sem nada a acrescentar na formação cultural das pessoas.

O problema é que a preocupação com essa disseminação da lubricidade no Brasil, conhecido como “a terra do sexo-música”, como afirma Veja (março de 2001), não se restringe apenas ao fato de que na televisão são gastas tardes inteiras dedicadas ao Funk, com closes de ângulos já chamados comumente de ginecológicos, ao som de músicas com letras de baixo calão, mas se estende a influência que esse conjunto de obscenidades tem, principalmente, sobre a vida e o comportamento de meninas ainda em fase de formação.

(A10): *Marta Suplicy, sexóloga e prefeita de São Paulo informa que, ao dar palestras nos últimos anos para estudantes de 1º grau, quando perguntava às meninas o que elas queriam ser quando crescessem, a resposta era sempre modelo, dançarina de axé ou apresentadora de TV.*

Essa situação demonstra claramente a distorção que essa onda de cunho sexual vem provocando na educação moral e intelectual de adolescentes, que vêem isso como modelo de ascensão social, em detrimento do estudo e do esforço profissionalizante, influenciadas pela expectativa que as redes de televisão criam sobre as “popozudas” da vida, que obtém um falso prestígio, não pela inteligência que possuem, e sim graças ao corpo que exibem vulgarmente.

Não podemos mais continuar apenas como telespectadores, na maioria das vezes, omissos diante acontecimentos absurdos, não fazendo nada para mudar essa realidade distorcida. O 1º passo talvez seria sair da frente dos aparelhos de TV em busca de programas que possam ampliar mais os nossos conhecimentos... Caso contrário, nosso cérebro pode virar um antro de podridão e inutilidades. A escolha é nossa!

(idem, p.257-258)

Encaminhamento:

Texto produzido a partir de leitura e debate sobre os contrastes sociais e econômicos encontrados no Brasil.

(A 3/ A11): *Mentalidade Individualista*

Christina Miranda

(A11): *Como todos já sabemos, nosso país sofre muito com o preconceito e com a desigualdade social. Já se sabe, são muitos bens concentrados nas mãos de poucas pessoas.*

Há tempos o dilema é esse: as pessoas que não estudarem não terão emprego garantido, bom salário, assistência médica ao funcionário etc. Gente pobre, que geralmente não tem muita escolha, deixa as escolas para ajudarem na renda mensal da família e quando o emprego já fica bem mais difícil de arranjar outro, empresas estão sempre procurando profissionais que já tenham experiência, curso superior, além de inglês e informática; mesmo esta pessoa querendo é complicado, para tudo precisa-se de dinheiro e este é o problema.

Por outro lado, existem pessoas com um pouco mais de sorte, que tiveram a oportunidade de estudar em colégios bons, de ser o próprio patrão.

O contraste está sempre visível: crianças no semáforo pedindo esmolas, enquanto os ricos de carros importados e vidro blindado, acham que eles não têm nada para fazer e ficam tentando ganhar dinheiro “fácil” com as pessoas que trabalham para tê-lo.

(A3): *O cidadão em si é muito egoísta; acha que a pessoa não trabalha porque não quer, quando a realidade é bem diferente, não dão oportunidades a eles, talvez seja esse o motivo de tanta violência e criminalidade. Se fizessem igual a rainha Elizabeth I da Inglaterra, que criou uma lei pela qual todos deveriam contribuir com o dinheiro para ajudar os desempregados, em se tratando de Brasil, ou a elite tiraria o presidente do poder ou o dinheiro seria desviado para enriquecer ainda mais os que não precisam. Assim sendo, esta realidade só mudará, se também mudar a visão individualista do ser humano.*

(idem,p.268)

Encaminhamento:

Assunto: Cigarro

(B3): *A tão sonhada verdade*

Carla Silva Biondo

O dia amanhece, o sol brilha fortemente na cidade de São Paulo e lá vai mais uma vez, Tornando Collorido para se promover e ser eleito presidente.

Como todo discurso, vem as promessas. A população presente ouvia as palavras com esperança de que esse rapaz novo, eleito, atendesse realmente as reivindicações do povo.

O povo desejava melhores salários, mais saúde e educação. E a população insistia muito na proibição das propagandas de cigarro, pois, enquanto os pais trabalhavam, as crianças ficavam em casa sendo influenciadas a fumar pelas colocações de prazer, de beleza, de radicalismo transmitidas pelas televisões.

Ocorreram as eleições, e Tornando Collorido venceu no primeiro turno e foi aceito pelo povo do Brasil todo.

Após alguns dias, ele encaminhou o projeto do fim das propagandas para o senado, e o mesmo aprovou. Mas, quando foi para ele assinar o papel, ele não quis. Ele ficou surpreso que aquele documento voltasse às suas mãos, pois esperava que o senado o recusasse.

(B3): *O povo ficou sabendo que o presidente não quis cumprir a sua promessa e que os tinha enganado. Então, a população dos grandes centros começou a se rebelar, e pedia a deposição do presidente. O país ficou um caos.*

Depois de duas semanas de investigação particular, descobriu-se que Tornando Collorido tinha aceitado as propinas dos fabricantes de cigarro para não proibir as propagandas.

Quando a população ficou sabendo, a situação piorou ainda mais. A confusão só acabou quando, finalmente, o presidente foi deposto e entrou no poder um novo presidente, o Sonhoso Realidade, que colocou ordem no país e governou realmente para e pelo povo.

(A palavra é a semente, v.5, p.146, 2000)

Encaminhamento:

Assunto: Exclusão social

(A2/A6/ B4) : *Brasil, nosso país!!!*

Rafael Teixeira

Brasil. O nosso Brasil – País do samba e do futebol. Da mulata e da Amazônia. Mas será só isso? Um país de contrastes, onde se encontra a maior biosfera do mundo, a maior hidrelétrica e porque não dizer, a maior diversidade cultural.

Apesar de todos esses pontos positivos, esse é, um país que tem um dos maiores índices de analfabetismo e fome. Sem falar nos novos sistemas de saúde, justiça e educação que apresentam grandes falhas.

(A2): *Mas como um país que possui uma imensidão de terras férteis, matérias-primas: 70% do ferro, 40% do urânio, 60% da bauxita e 50% do manganês mundial, uma hidrografia invejável, consegue permanecer nessa triste situação?*

A história com certeza explica esse fato, quando desde a descoberta e colonização, o Brasil não passava de um simples “banco”, onde todos exploravam e retiravam o que precisavam sem dar nenhuma satisfação aos indígenas que aqui viviam.

(B4): *Atualmente continuamos dependentes de países ricos, que se dizem de 1º mundo e que exploram qualquer outro que o ameacem. Uma situação horrorosa que vivenciamos, mandato após mandato, de presidentes inescrupulosos, que só pensam em si e se esquecem do povo brasileiro.*

(A6): *Sem cultura um povo não é ninguém. Um país onde temos os sem-terra, os sem-teto, os sem-escola, os sem-saúde, os sem- emprego, apesar de toda a nossa potencialidade, quem poderia estar no poder, governando o país, a não ser grandes sem-vergonhas?*

(idem, p.148)

Encaminhamento:

Assunto: M.S.T.

(A4/ B5) : Democracia Utópica

José Otávio Brito

(A4): *Recentemente, ao proibir um ideólogo do M.S.T. de ser entrevistado, o governo deu mais uma prova de fraqueza. Retrocedemos a meados da década de 60, quando reinava a censura no nosso país. Além de se assumirem fracos, nossos governantes provaram que não possuem contra-argumentos para defender seus ideais. Infelizmente, deparamo-nos com um resquício de ditadura.*

E Não pára por aí, no Brasil, já é rotina assistirmos manifestantes serem tratados de forma subumana pela polícia como ocorre com os sem terra. Por sinal, nossa polícia merece receber com urgência um treinamento específico para lidar com multidões. Normalmente, o governo justifica o uso de tropas de choque para “conter” a violência, porém mesmo em casos de violência, não há justificativa para as deploráveis cenas que estamos vivenciando.

O sensacionalismo mesquinho da televisão põe em dúvida a credibilidade do mais organizado grupo brasileiro. Desta forma, é mais fácil vermos no horário nobre uma meia dúzia de marginais fascistas do que trabalhadores humildes, que não agüentam mais a caótica situação que nos encontramos. Esse é, sem dúvida, o maior erro do M.S.T., a falta de seleção de seus militares.

(B5): *Em suma, percebemos que , enquanto não executarmos uma reforma agrária séria e consciente, não nos veremos livres da celeuma que está o nosso país. Precisamos acabar com essa democracia utópica, que é criada por governantes perdidos e covardes, governantes esses que preferem marginalizar um grupo sério ao invés de auxiliá-lo.*

(idem, p.150).

Encaminhamento:

Após várias leituras e um debate sobre o meio de determinar o futuro do homem, os alunos foram instigados a se posicionarem a respeito de uma frase de Machado de Assis: “O menino é pai do homem”.

(A7): *Determinismo*

Homero Figueiredo Lima e Marchese

Arromba Chiquinho, arromba! Os dois malandros gritam para o terceiro estourar a porta que leva ao cofre do banco já rendido. No saguão, mais dois trêmulos encapuzados vencem a guerra de nervos contra os clientes jogados ao chão. Os vigias mortos, acompanham tudo de boca aberta. Chega-se ao cofre, chega a polícia.

(A7): A mão do gerente custa a obedecer ao aviso que desce do cérebro, não gira, dança e demora a trancar a combinação certa. O dinheiro brilha, Chiquinho brilha, o banco é cercado. Os cinco parecem irmãos, não pelo entrosamento, mas pelo passado miserável, analfabeto e infeliz.

Nenhum teve escola, nenhum teve pai, todos viram a morte, brincaram com ela, nenhum foi respeitado, todos os viram engravatados em dias de eleição, nenhum voltou a vê-los, todos comprovaram o determinismo sem nem saber o que isto significa.

_ Vocês estão cercados, saiam com as mãos para cima!

Dois desistem, dois se armam, Chiquinho endurece, já conhece o final. Arma na cabeça da refém, sangue correndo no banco, a polícia cada vez mais próxima, o tempo passa...

_ Eu quero um carro e um celular. Chiquinho tentará adiar por alguns dias o tiro que vem de trás. Os outros dois juntam-se aos primeiros e se rendem, agora é trinta contra um, o carro chega, Chiquinho sai, a refém grita, a polícia grita, o tiro vem.

(idem, p.150-151)

Encaminhamento:

Produção textual referente ao tema desarmamento.

(A12): *Preocupação nacional*

João Vitor Ricciardi Sordi

Atualmente os meios de comunicação e toda a opinião pública do país tem dado atenção para um assunto de enorme importância `a população e aos governantes em geral, é a segurança pública ou falta dela.

Levada por uma onda de crimes e uma grande desordem da polícia, a população assustada cobra uma atitude de políticos e policiais, que se defendem como podem e procuram tardiamente soluções para acabar com essa onda de violência, aparecendo assim, vários projetos de lei, especulações e idéias para remediar essa criminalidade ou ao menos diminuí-la. Para que essa situação se concretize é necessário maior preparação dos policias, melhoria dos seus equipamentos, um salário digno, detenção para bandidos menores de dezoito anos e vários outros, que no futuro podem ser transformadas em projetos de lei, como é o caso da que limita a venda de armas de fogo no Brasil, tendo em vista o desarmamento da população e podendo diminuir o número de homicídios, já que esse foi o resultado encontrado em outros países, no qual a lei foi implantada.

(A12): *O problema da violência não está em apenas prender os bandidos e desarmar a população, mas sim em sua formação, uma pessoa que tem uma boa educação, alimentação, moradia e infra-estrutura, tem tudo para ser um cidadão de bem, isto é o mínimo que nossos governantes deveriam dar ao nosso povo para formarmos pessoas honestas, e não transformar nosso país em uma fábrica de bandidos.*

(idem, p.152).

Encaminhamento:

Produção textual referente ao assunto: desarmamento.

(A 8): *O problema vai além de uma lei*

Daniel K. Inumaru

Diante os fatos evidentes pela mídia da violenta realidade que vivemos, o governo só agora começa a agir para conter esse problema, que vai muito além de uma lei que limite a venda de armas, ela mexe com toda estrutura policial, social e fiscal.

Nossa estrutura policial está muito longe de ser satisfatória no combate à violência. Precisamos de novas viaturas, armamento e equipamento adequados, treinamento policial, e resolver a questão dos baixos salários que o cidadão ganha para arriscar sua vida pela dos outros.

(A8): *Países onde a diferença social é gritante estão sujeitos a violência, causada pela massa menos privilegiada da sociedade, como a questão é muito complexa, devemos realizar trabalhos sociais nas favelas. Muito sofrimento seria poupado se ao invés da vida do crime esses jovens tivessem uma chance para estudar ou praticar esportes.*

Geralmente as armas usadas pelos criminosos são provenientes do contrabando, uma intensa fiscalização deve ser feita diminuindo muito a circulação desse instrumento de fogo no país.

Com trabalho social, melhor preparo da polícia, e combate ao contrabando, poderemos nos poupar de capítulos como ocorridos no assalto ao ônibus no Rio de Janeiro.

(idem, p.152-153)

Encaminhamento:

Produção textual referente ao assunto: desarmamento.

(B6): Quase a solução

Nicolas Nunes

Preocupado com as assustadoras dimensões que o problema da violência armada vem tomando, o governo brasileiro aprovou um projeto de lei limitando a venda de armas no país. Porém, tal medida, por si só, dará um fim definitivo à onda de criminalidade que assola o Brasil?

Primeiramente, deve-se frisar que a maioria dos crimes a mão armada são praticados por marginais com armas contrabandeadas, de modo que a nova lei, uma vez aprovada, não os atingirá.

Com o que foi exposto acima, fica claro que apenas uma lei contra a venda de armas não é o suficiente para reduzir a violência nacional. Entretanto, se o Estado tomasse outras providência, a lei em questão contribuiria muito com esse objetivo.

O Estado deveria investir na capacitação e treinamento de seus policiais, colocando-os desse modo, no combate à forte “máfia” do contrabando existente no Brasil, que atualmente é o principal agente responsável pela promoção da violência em massa.

Percebe-se assim; que a nova lei, somada a ação de uma polícia capacitada, reduziria muito a criminalidade no país.

(B6): *Com isso, conclui-se que apenas a implantação dessa lei não resolverá os problemas do Brasil, havendo necessidade de mais medidas do governo, que até agora tem fingido não enxergar a real causa do problema.*

(idem, p.153)

Encaminhamento:

O texto apresentado a seguir resultou de um trabalho sobre o determinismo. Partiu-se de fatos destacados pela mídia, o estrelato do tenista “Guga” e a tentativa de seqüestro efetuada pelo rapaz que presenciou a chacina da Candelária “Sandro”, ambos da mesma faixa etária. Após um debate sobre a questão do meio determinar o futuro do homem, os alunos foram instigados a se posicionarem a respeito de uma frase citada no romance Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis, em que o protagonista lembrava “O menino é o pai do homem”.

(A 5): *Momento, meio e raça*

Débora Almeida Brito

A célebre frase de Machado de Assis “O menino é o pai do homem” evidencia muito bem o fato de que as coisas que nos são ensinadas na infância, certamente refletir-se-ão na fase adulta. Entretanto, não se deve confundir essa influência recebida quando se é criança com o determinismo. Os que assim procedem se enganam ao interpretar o velho adágio popular “tudo o que plantares, colherás”, Eles afirmam, indiretamente, “tudo o que plantarem em ti, colherás”. Certamente que o meio influencia o comportamento do ser humano, porém não determina seu fim.

Sem dúvida, as crianças que nascem na favela receberão inúmeras más influências do morro, muito menos condições de estudos e baixas perspectivas de trabalho. Não que elas tenham nascido para aquilo, mas esses fatores de sua pobreza são barreiras que impedem seu progresso. Não são determinantes, mas influenciadores do futuro dessas pessoas. Já, os que nascem em uma família mais bem estruturada têm mais chances de competir no mercado de trabalho. Porém, nota-se o seguinte, se a criança da favela fosse, realmente, determinada a marginal, não haveria casos como o de Ronaldinho Gaúcho e de vários outros jogadores de futebol.

(A5): *Há vários exemplos, em cujas vidas ninguém apostaria nada, mas que por seu esforço em remar contra a correnteza, atingiram o sucesso, ou seja, contrapuseram-se ao determinismo. Aliás, o próprio Machado de Assis foi bem representante dessa classe. Apesar de ele ter nascido em família pobre, ser gago, epilético, tímido, tornou-se um autodidata, escreveu clássicos de nossa literatura e foi consagrado um dos melhores escritores do Brasil. Não somente este, como também a biografia de Abraham Lincoln merece destaque. Ela ilustra o fato de que mesmo que o meio influencie o destino de alguém, não o determina. Após Lincoln ter, várias vezes, sido derrotado em eleições, foi eleito presidente dos Estados Unidos. Hoje, ele é considerado um dos mais importantes personagens da história americana.*

Em suma, não se deve considerar o determinismo como lei geral e soberana na caminhada de alguém. Já que há vários exemplos, em que atitudes e ações têm o poder de mudar rumos da vida. É claro também que não há como negar que se uma pessoa permanece letárgica diante das circunstâncias, com certeza, continuará presa a determinismos e, conseqüentemente, sujeita às terríveis leis do momento, do meio e da raça.

(idem, p.158)

Encaminhamento: idem A5.

(A9): O determinismo na atualidade

Aline Cristina Neves Teixeira

Será que a educação que recebemos na infância influencia na nossa vida adulta? Essa e muitas outras perguntas similares agitaram o Brasil nesses últimos dias. Tudo devido ao seqüestro no Rio de Janeiro, que foi realizado por um dos sobreviventes da chacina da Candelária, e que tinha a mesma idade do nosso maior ídolo do momento, Gustavo Kuerten.

(A9): *O ambiente em que somos criados, nos passa sensações, conceitos e princípios que contribuem para a formação da nossa personalidade. Pessoas que têm acesso ao ensino e a educação, tendem a ter melhores chances de trabalho, o que acaba desviando-as do mundo do crime.*

A nossa tendência, é acostumar-nos com aquilo que nos cerca. Há cem anos atrás, seria muito estranho ver um avião no céu, mas hoje isso é corriqueiro. O mesmo ocorre com as crianças. Se crescerem vendo os pais velhos, realizando tiroteios, assaltando, matando ou traficando, com certeza, acabarão achando isso normal.

Mas a educação não deve ser jamais considerada como determinante e único no futuro da pessoa. Existem muitos jovens que mesmo vivendo em situações precárias, acabam encontrando soluções para suas dificuldades, assim como muitos, que estudaram em bons colégios, e tiveram uma família estruturada, acabam ingressando no mundo do crime.

É claro que nenhuma regra é perfeita, e por isso não devemos generalizar a questão. Na verdade, o ser humano é altamente influenciável. Se uma criança não recebe o apoio necessário à sua capacitação social para enfrentar as dificuldades do mundo e do mercado de trabalho, infelizmente suas chances de realização tornam-se praticamente nulas.

(idem, p.159).