

SIMPÓSIO 21

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A CONSTRUÇÃO
DE SUBJETIVIDADES NO DISCURSO ESCOLAR

COORDENADORES

Sinval Martins de Sousa Filho
(Universidade Federal de Goiás)

Cristina Batista de Araújo
(Universidade Federal de Mato Grosso)

De volta ao futuro da língua portuguesa.

Atas do X^o Encontro Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

Simpósio 21 - Ensino de língua portuguesa e a construção de subjetividades no discurso escolar, 3029-3044

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p3029

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

SUJEITOS-PROFESSORES E A LÍNGUA ESCRITA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E IMPLICAÇÕES PARA OS SEUS FAZERES PEDAGÓGICOS, IDENTIDADES PROFISSIONAIS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Filomena Elaine Paiva ASSOLINI¹

RESUMO

Apresentamos resultados de pesquisa, que investigou a relação que sujeitos-professores de língua portuguesa estabeleceram com a língua escrita, ao longo dos cursos de graduação. Buscamos compreender as consequências e reverberações dessas relações para suas atuais práticas pedagógicas escolares e construção de identidades profissionais. O aparato teórico-metodológico foi constituído pela Análise de Discurso de Matriz Francesa e contribuições advindas de estudiosos das Ciências da Educação. Compõem o corpus depoimentos escritos de trinta professores. Observações de aulas ministradas por esses mesmos professores integram também o corpus. As análises discursivas realizadas indicam que: a) a memória discursiva sobre as relações com a escrita não se apaga, mas continua a reverberar no discurso do sujeito, afetando o processo de construção de sua identidade e subjetividade; b) sujeitos-professores cujas relações com a escrita foram marcadas por afetos positivos preocupam-se em oferecer aos estudantes pelos quais são responsáveis condições favoráveis de produção para que se posicionem como intérpretes; c) sujeitos-professores cujas relações com a escrita foram marcadas por vínculos e associações negativas inscrevem-se, sobretudo, em formações discursivas nas quais predominam as características do discurso pedagógico escolar autoritário; d) a problemática língua materna e língua nacional deve ser observada pelos cursos licenciatura, responsáveis pela formação de professores; e) é importante que esses cursos pensem a escrita articulada entre o linguístico, o histórico, o social, o ideológico, entendendo-a como prática cultural, espaço simbólico, lugar de interpretação e de subjetivação, a fim de contribuir para melhor formação profissional do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito, língua portuguesa, escrita, discurso pedagógico escolar

¹ USP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação Informação e Comunicação
Av. Bandeirantes, 3900 - CEP 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
elainefdoc@ffclrp.usp.br

INTRODUÇÃO

Entender as relações que sujeitos-professores estabelecem com a leitura e escrita, ao longo da vida, motivou-nos à realização de ampla investigação, em andamento, que busca saber as consequências e implicações dessas relações para os seus saberes, fazeres pedagógicos e constituição de suas identidades. Partindo do pressuposto segundo o qual a memória discursiva não se apaga, mas continua a reverberar e produzir sentidos, compreendemos que tais saberes, fazeres e identidades não podem ser pensados, analisados ou criticados sem que se considere a memória discursiva, que está continuamente nos afetando.

No presente trabalho, trazemos resultados parciais dessa investigação que ocorre no âmbito de nosso Pós-Doutorado. Nossas atenções voltaram-se, especialmente, para a escrita e as práticas pedagógicas dos sujeitos-professores do ensino fundamental, porque respondem a algumas de nossas perguntas referentes às consequências das relações desses sujeitos para suas práticas pedagógicas realizadas em salas de aula.

Organizamos este artigo em quatro diferentes seções: na primeira, apresentamos alguns dos principais conceitos, princípios e definições dos fundamentos teóricos que sustentam nossa investigação. A seguir, nos detemos nos aspectos metodológicos, mostrando como constituímos o *corpus* e o dispositivo de análise. Dando sequência, apresentamos nossas análises discursivas, nascidas a partir de nossos gestos de interpretação e, por fim, alguns arremates, que buscam produzir o efeito de sentido de “fechamento”.

Esperamos conseguir mostrar pequena parte de nossas formulações teóricas e análises.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: questões centrais da Análise de Discurso

Nesse contexto, salientamos o conceito de memória discursiva “(...) um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização...” (Pêcheux, 1999, p.10). A memória discursiva da qual nos fala o filósofo francês é, portanto, diferente da memória cognitiva, psicológica, ou a que é concebida pelo senso comum: faculdade de reter ideias, pensamentos e fatos. O autor esclarece, também, que o conceito de memória não se reduz a “(...) uma esfera plena,

cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório” (Pêcheux, 1999, p.10). A memória concebida pelo fundador da AD é a memória de sentidos, esses constituídos pela relação dialética que se estabelece entre língua e história.

Ter em mente a dimensão linguístico-histórica da memória e, também, que a sua constituição se dá a partir de lacunas, esquecimentos e silenciamentos ajuda-nos a entender porque não estamos condenados a repetir infinitamente sentidos imutáveis, a exemplo da deusa Eco, condenada a dizer a última palavra.

Outro pressuposto que sustenta nosso estudo é o de que o discurso é caracterizado pela alteridade e multiplicidade de discursos já-ditos, realizados ou possíveis, pois, “(...) sempre sob as palavras, outras palavras são ditas” (Authier-Revuz, 1990, p.28). Todo discurso faz circular discursos anteriores, já formulados, promovendo, assim, o ressoar de sentidos. Atentar para a estrutura material da língua permite-nos escutar ressonâncias não intencionais, que rompem a suposta e ilusória homogeneidade do discurso.

Assinalamos que o sujeito discursivo é pensado como “posição” entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas, sim, um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz (Foucault, 1969). O termo posição se refere, assim, ao modo pelo qual o sujeito significa no e pelo discurso.

É pertinente ressaltar que outros conceitos da AD serão mobilizados, quando apresentarmos os aspectos metodológicos, bem como quando da realização das análises discursivas, propriamente ditas.

Dedicar-nos-emos, a partir de agora, a pensar sobre algumas noções de escrita, formuladas por estudiosos que nos constituem e com os quais vimos dialogando, ao longo de nossos estudos. Na seção que se segue, explicitaremos os esforços teóricos que vimos fazendo, no sentido de conversar com esses pesquisadores e, também, os movimentos que vimos realizando no sentido de buscar aprofundar e acrescentar algumas reflexões aos seus postulados.

ASPECTOS METODOLÓGICOS: constituição do *corpus* e do dispositivo analítico

Importa dizer que nos valeremos do paradigma indiciário, tal como proposto por

Carlo Ginzburg (1980). As marcas e pistas linguístico-discursivas serão por nós identificadas e perscrutadas, visto que nos permitem puxar os fios do intradiscurso. Esse remeter-nos-á às formações discursivas e às formações ideológicas que projetam. Esse processo possibilitar-nos-á delinear as regularidades discursivas do dizer.

O processo analítico se dará também a partir da consideração do interdiscurso, entendido aqui como:

(...) inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entretecem. Essa rede conforma e é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Essa rede, tecido, tessitura, texto, melhor dizendo, escritura se faz corpo no corpo do sujeito, (re)velando marcas indelévels de sua singularidade (Coracini, 2007, p.9).

No processo metodológico, consideraremos, portanto, a relação intradiscurso e interdiscurso. A observação deste nos permite remeter os dizeres dos professores a uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-la em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos. Aquele, o fio do discurso, o intradiscurso, permite-nos notar o que está sendo dito, naquele momento dado, em determinadas condições de produção.

Como bem elucida Courtine (1982), todo dizer se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é a partir desse jogo que nascem os sentidos, sempre em movimento, sempre nos escapando, posto que o sujeito que se constitui no e pelo dizer está historicamente filiado a determinadas redes de sentido e não a outras, ou melhor, a determinadas formações discursivas e não a outras.

A AD, a Psicanálise freudo-lacanianiana e a Ciência da Educação nos ensinam que a interpretação nunca é definitiva, única. Não há como dizer “interpretação concluída”, ou, ainda, “conclusão final”, posto que haverá sempre outros sentidos a serem desvendados e (re)produzidos.

Análises Discursivas: ultrapassando a opacidade da língua e escutando para lá das evidências

Recorte Número 1- Referente à escrita, no curso de graduação, Pedagogia.

Na minha graduação, eu escrevia muito, tínhamos muitas tarefas, muitas atividades escritas para entregar, tinha que fazer, né? Tínhamos que escrever, resumos, resenhas, textos acadêmicos, não podíamos fugir daquilo, quero dizer, fugir, fugir do jeito acadêmico, não podíamos sulmir... do que a Universidade quer. E posso lhe dizer que, apesar de tudo, foi muito bom, porque apesar de não podermos escapar das normas, nós aprendemos a escrever bem, certo (Sujeito-professor TUOP).

Parece-nos que o sujeito-professor esteve inscrito em formações discursivas nas quais predominou o discurso pedagógico escolar, DPE, que, segundo Orlandi (1987), tem as seguintes características: tende para paráfrase, ou seja, para a reprodução do mesmo, a reversibilidade entre os interlocutores é praticamente inexistente, a polissemia é contida e o objeto do discurso é dominado pelo próprio dizer. Trata-se de um discurso autoritário, que não possibilita ao sujeito inserir-se em formações discursivas que não aquelas valorizadas pela instituição escolar, muito menos ocupar lugares a partir dos quais poderia atribuir e produzir sentidos, a partir de sua própria memória discursiva.

No recorte acima, é possível observar que as tarefas a serem realizadas buscam responder às exigências do gênero acadêmico. A marca linguístico-discursiva “tínhamos que” indicia que tal gênero se submete à ordem do discurso científico, que nos impõe os denominados “procedimentos de exclusão” (Foucault, 1999), sendo que, de acordo com o filósofo francês, “(...) o mais evidente, o mais familiar também é a interdição” (Foucault, 1999, p.9). Assim sendo, não podemos dizer tudo, nem falar o que bem entendermos, de qualquer modo, em qualquer circunstância.

Nessa linha de raciocínio, é pertinente ressaltar que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (Althusser, 1978). Todo indivíduo social só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma-sujeito, que “(...) é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (Althusser, 1978, p.67).

Interpelada ideologicamente, a posição de sujeito TUOP (estudante de graduação) tenta resignar-se às normas do DPE, em especial no que se refere à escrita acadêmica. Como explica Indursky (1997), a forma-sujeito “(...) regula o que pode e

deve ser dito”, e, ainda “(...) o que não pode ser dito e também o que pode, mas convém que não seja dito no âmbito de uma determinada formação discursiva” (Indursky, 1997, p.215).

Por outro lado, mostra-se, nessa mesma posição de sujeito, inconformada com a necessidade de adequar a sua produção linguística escrita às características do gênero acadêmico, conteúdo pedagógico que, naturalizado, lhe é proposto como sendo essencial para a sua formação acadêmica. A sequência discursiva, “eu queria escrever poemas, sabia escrever, mas não podíamos fugir daquilo, quero dizer, fugir, fugir do jeito acadêmico, não podíamos sulmir... do que a Universidade quer”, ilustra nossas interpretações.

As contribuições de Pêcheux (1995), sobre as diferentes modalidades de tomada de posição do Sujeito, ajudam-nos a melhor pensar sobre essas posições assumidas pelo sujeito TUOP.

No recorte em análise, especialmente na sequência discursiva “E posso lhe dizer que, apesar de tudo, foi muito bom, porque apesar de não podermos escapar das normas, nós aprendemos a escrever bem, certo”, entendemos que o sujeito-professor TUOP, ocupa o lugar de um “bom” sujeito, ou seja, realiza o seu assujeitamento sob a forma do *livremente consentido*. Nessa modalidade, o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito em seu discurso se identifica, e esse sofre “cegamente” essa determinação, de acordo com o que nos ensina Pêcheux (1995). (aspas e itálico do próprio autor).

A observação da sequência discursiva, “apesar de tudo... nós aprendemos a escrever bem, a escrever certo”, em especial, da locução conjuntiva apesar de tudo indicia que TUOP tenta permanecer na posição de “bom” sujeito, acabando por acatar as regras do DPE. Não poderia ser diferente, pois é preciso lembrar que estamos falando de um sujeito-professor cuja graduação efetivou-se na década de oitenta, quando ainda predominava o regime militar brasileiro. Sabemos que o sujeito é historicamente determinado, pelo interdiscurso, pela memória do dizer, que não cessa de reverberar sentidos, inclusive aqueles que, suposta e aparentemente, poderiam estar adormecidos.

Nessas condições de produção, nas quais vigoram os sentidos produzidos e silenciados pela ditadura militar, o sujeito estudante é colocado no lugar de “escrevente” (Pêcheux, 1997, p.58), ou seja, de um sujeito que tão somente reproduz sentidos cristalizados, sedimentados, aceitos como sendo os ideais para a instituição de ensino

superior, cujos princípios formativos àquela época ainda se baseavam no modelo de ensino jesuítico-napoleônico.

Mas é possível observar também, conforme destacamos acima, que o sujeito da enunciação questiona e contesta o que lhe é apresentado como imprescindível: o aprendizado do conteúdo gêneros discursivos. Ocorre, assim, uma contraidentificação do sujeito com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso. Essa segunda modalidade, na qual a tomada de posição consiste em uma separação em relação ao que o sujeito universal dá a pensar, caracteriza o que Pêcheux (1995) denomina o discurso do “mau sujeito”.

É possível dizer que a posição de sujeito TUOP oscila entre a posição de “bom”, e de “mau”, na tentativa de lidar com a angústia que a situação escolar parece lhe causar. Os significantes fugir (que aparece três vezes consecutivas) e escapar produzem efeitos de sentido de aprisionamento bem como o de desejo de livrar-se de algo ou de alguém.

Conceituada por Freud (1926) como “algo sentido” (*etwas Empfundenes*), a angústia, é um “estado de afeto” (*Affektzustand*). Trata-se de uma sensação marcada pelo caráter de desprazer. Entretanto, nem toda sensação de desprazer pode ser entendida ou chamada de angústia. A tensão, a dor, o luto também causam desprazer, sem, contudo, terem sido concebidos por Freud (1926) como estado de angústia.

O psicanalista vienense reconhece duas teorias da angústia: ou ela proviria de um excesso de energia libidinal não eliminada ou indicaria ao Eu a iminência de um perigo. Ao distanciar-se da concepção segundo a qual a angústia estaria relacionada à descarga direta de uma quantidade de libido não utilizada pelo Eu e, baseando-se nos aportes da “segunda tópica”, que traz os conceitos de “isso”, “eu”, “supereu”, Freud (1915) vai considerá-la cada vez mais como “(...) marca histórica das tendências através das quais se manifestam o impacto do traumatismo, os avatares da relação de objeto e o mal-estar de um eu atormentado pelas vacilações de sua integridade” (Freud, 1926).

Avançando com a nossa análise, vamos nos deter no significante “sulmir” seguido de reticências. Nós o entendemos como um ato falho, um lapso de língua escrita, que trai o falante e dá ao ouvinte-analista uma orientação quanto ao sentido real do que o falante diz. Ressaltamos que às vezes, os caminhos do inconsciente são aparentemente incomuns, mas, de toda a forma, permitem aos pensamentos inconscientes recalcados e não ressignificados encontrarem sua via de escoamento.

Por isso, os denominados “atos falhos” servem a propósitos bem definidos, visto que cumprem sua função: extravasam o que está recalcado, como nos ensina Freud (1913), em seu texto *O interesse científico da Psicanálise*.

É interessante notar que a posição-sujeito TUOP, quando indagada sobre a sua prática pedagógica com a escrita, discorre sobre sua cidade natal, Bajé-RS, onde viveu até os dezoito anos, idade em que iniciou o curso de graduação em uma instituição privada do estado de São Paulo, onde residiu por algumas décadas. Podemos interpretar o significante “sulmir” como uma manifestação inconsciente, que expressaria o desejo de um possível retorno à terra natal. Em termos lacanianos, poderíamos dizer que o inconsciente se faz presente na fala, como dito que escapa à intenção de dizer.

No âmbito dessa análise, assinalamos que Lacan (1966 [1998]) apropria-se e, posteriormente, descarta e subverte a concepção saussuriana de signo linguístico. Para o mestre genebrino, o signo linguístico é uma entidade psíquica de dupla face, o significado (conceito) + o significante (imagem acústica). Considerando que ambos, significante e significado, formam um conjunto inseparável, até certo ponto, podemos entender por que, circunscritos em uma elipse, fazem emergir a significação.

O psicanalista Lacan, cujo interesse era o inconsciente, elabora uma teoria do significante que tem como ponto de partida o seguinte algoritmo: S/s. O próprio autor, em sua obra *Escritos*, especificamente no capítulo *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*, preocupa-se em indicar e esclarecer a leitura que deve ser feita do seu algoritmo: “(...) significante sobre significado, correspondendo o “sobre” à barra que separa as duas etapas” (Lacan, 1998, p.500). Considerar esse traço, dando-lhe valor de barra implica privilegiar a pura função do significante em detrimento da ordem do significado. Ao fixar o significante acima da barra e grafá-lo com maiúscula, Lacan (1998) mostra-nos que a presença do significante na fala é prevalente, pois o falante desliza de significante em significante, sem conseguir compreender plenamente o que fala, alienado que está do sentido que produz.

O significante laciano, que é a unidade mínima do simbólico, tem como característica basilar “(...) o fato de jamais comparecer isolado, mas sempre articulado com outros significantes” (Jorge e Ferreira, 2005, p.45). Assim sendo, é a articulação entre os significantes, constituídos em cadeia, que engendra o processo de significação.

Não por acaso, é mais grossa a barra que separa significante de significado. De acordo com o psicanalista, o falante só conseguiria “atravessar a barra”, ou seja, alcançar o significado do que fala em raríssimos momentos, pois “(...) o significante,

por sua própria natureza, sempre se antecipa ao sentido desdobrando como que adiante dele sua dimensão” (Lacan, 1998, p.505). Grafado com “s” minúsculo, o significado é atingido por meio das formações do inconsciente, como, por exemplo, o sonho, o chiste, os atos falhos, lapsos, sintoma. É oportuno ressaltar a imprevisibilidade dessas formações, que, de modo algum, estão sob o comando do sujeito.

Sendo assim, os efeitos do inconsciente, estruturado como linguagem, produzem um saber que não se sabe. É, portanto, nos tropeços de uma fala (palavra plena) que surge o sujeito do significante, o sujeito do inconsciente, que não se dá conta de sua fala, de seus lapsos, nem dos sentidos que produz, a não ser *a posteriori*.

Indo adiante com a nossa análise, queremos realçar a sequência discursiva “e posso lhe dizer que, apesar de tudo, foi muito bom, porque apesar de não podermos escarpar das normas, nós aprendemos a escrever bem, certo.”

Se a escrita constitui uma forma de relação social, que organiza e situa, de forma específica, o sujeito diante da e na sua história (discursividade, sentido), conforme Orlandi (2002), vale observar que, no sistema educacional brasileiro, ainda circulam concepções segundo as quais saber a língua e saber sobre a língua significa “saber ler e escrever corretamente” a “nossa” língua. Esse entendimento hegemônico, ainda vigente, reforça o preconceito social do “saber ler e escrever bem”, desconsiderando, por exemplo, a opacidade e o equívoco da língua e a falha da língua na história. Ou seja, nega-se que, em seu funcionamento, as palavras suscitem diferentes interpretações, ignora-se a poesia e a memória da língua e, assim, as surpresas que delas advêm.

Nas formações discursivas, nas quais se inscreve o sujeito-professor TUOP, impera, portanto, o entendimento de que a produção escrita deve, necessariamente, submeter-se às regras, normas e modelos e ordem discursivos canônicos, em nossa formação social. Essas formações discursivas projetam formações ideológicas que tentam apagar as relações de poder e dominação que subjazem ao conhecimento, acesso e utilização do código escrito.

Nessas condições de produção, o curso de Licenciatura em Pedagogia, graduação, realizada pelo sujeito-professor TUOP, privilegia a formação de um profissional que deve permanecer na condição de “executor” de propostas curriculares por ele não concebidas. Poderíamos dizer, também, à luz da AD, na condição de “escrevente” (Pêcheux, 1997), ou seja, daquele que, iludido com a transparência da linguagem, resigna-se à posição de enunciador de sentidos, sem se ater às redes de memória às quais os sentidos se filiam.

Compreender que o dizer tem a sua história e que os sentidos não vêm do nada, mas são produzidos a partir de relações de poder, é fundamental para o exercício responsável da docência, sobretudo em uma sociedade tecnológica, multimídia e globalizada como a nossa.

Pensar em ações de formação que tenham como objetivo a pesquisa sobre o contexto da atuação docente parece ser uma maneira promissora de desenvolver o sujeito-professor e sua subjetividade, como também a própria instituição, o que torna a pesquisa elemento essencial tanto da formação e do desenvolvimento profissional dos professores quanto do desenvolvimento institucional.

Recorte Número 2- Referente à prática pedagógica

O meu trabalho hoje na sala de aula é principalmente com textos, todos os dias os alunos escrevem, eles melhoraram muito... foi difícil porque antes só faziam frases soltas... Mas eu queria, quero e tenho que fazer mais. Penso que devo fazer mais, entende? Só que o que não falam é que trabalhar com textos exige muito tempo do professor, que tem que ler... Esse é o calcanhar de Aquiles: ler os textos de todos os alunos e dar algumas respostas para eles. Cadê tempo para isso? Mas sei que faço um trabalho novo, é diferente, sabe, porque o texto está em primeiro lugar (sujeito-professor TUOP).

Entendemos que o sujeito-professor está inserido em formações discursivas que lhe permitem desenvolver sua prática pedagógica tendo em vista que o texto não é um objeto acabado, fechado em si mesmo, mas que se relaciona com outros textos, bem como com o contexto social, econômico, político e histórico em que é produzido. Parece fundamentar seu fazer pedagógico na compreensão de que os sentidos não são únicos e na concepção de que os sujeitos-estudantes possuem saberes sobre a escrita, que é o letramento, posto que estão inseridos em uma sociedade letrada, como nos mostra a abordagem discursiva de Letramento, concebida por Tfouni (1995, 2001).

Acreditamos que o professor é um interlocutor privilegiado para os estudantes e a produção de texto, lugar de subjetividade, entendida aqui a partir do ponto de vista discursivo, ou seja, “(...) como um lugar em que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio” (Tfouni, 1995, p.74).

Nessa linha de pensamento, vimos defendendo a relevância de um processo pedagógico de ensino-aprendizagem que atente para a textualização, concebida aqui como “(...) o trabalho de *“costura”* que o sujeito faz entre os diferentes recortes discursivos trazidos do interdiscurso” (Indursky, 2006, p.70). (aspas e itálico da própria autora). Ao enunciar “eles melhoraram... foi difícil porque antes só faziam frases soltas”, o sujeito-professor considera o interdiscurso dos estudantes, permitindo-lhes empreenderem gestos interpretativos que podem contribuir para a construção de arquivos ou para a mobilização dos já existentes.

O sujeito da AD precisa, necessariamente, partir do interdiscurso no qual está imerso, para produzir seu dizer. Quando a escola desconsidera o interdiscurso do educando, fecha essa região, onde se localizam os enunciados, o já-formulado, impedindo que o estudante se inscreva em formações discursivas com as quais se identifica. Essa desconsideração pelo interdiscurso (memória do dizer) dos estudantes não é observada no discurso nem nos fazeres pedagógicos do sujeito-professor TUOP.

Entretanto, esse sujeito-professor está refém de formações imaginárias que lhe impõem cobranças, exigências e demandas de “completude”, como se, de fato, pudesse, sozinho, corresponder às idealizações de abordagens pedagógicas que pressupõem o sujeito-professor como único detentor do conhecimento, devendo transmiti-lo por completo ao estudante, em período de tempo determinado.

O que acima expusemos nos remete às instâncias do eu: eu ideal, ideal do eu e supereu, segundo Freud e Lacan. Vejamos, então, como esses conceitos podem nos ajudar a melhor adensar nossa análise.

A noção de “eu ideal” e “ideal de eu”, tal como formulada por Freud (1915), no texto *Sobre o narcisismo: uma introdução* é referendada e complementada por Lacan (1998), a partir de uma de suas fundamentais descobertas: “o estágio do espelho”. A fase de vida, que vai dos 6 aos 18 meses, traz uma primeira experiência de regozijo para o bebê, no sentido de que o reconhecimento de sua própria imagem, no espelho, decorre de um processo identificatório, capaz de transformar um corpo despedaçado, descoordenado, sem imagens e sem sentido, já marcado pela angústia, em uma unidade corporal. Como dizem Jorge e Ferreira (2005, p.40), “(...) o estágio do espelho faz com que o bebê não se sinta mais aos pedaços, mas como Um”. Esse primeiro processo identificatório será a base, a raiz e o tronco de outras identificações, na história de vida do sujeito.

As manifestações de júbilo, advindas do olhar-se de corpo inteiro, do identificar-se com o seu duplo e do reconhecimento de sua própria imagem, pela primeira vez, vêm acompanhadas da busca por um olhar (pedido) de assentimento do adulto, devendo ocorrer um investimento narcísico, dos pais ou do adulto participante desse especial momento. Esse investimento na imagem da criança faz com que ela experimente a sensação de onipotência, o que lhe permite amar a si mesma, narcisisticamente, posto que sua imagem está completa, perfeita, organizada. Segundo Rinaldi (1996), “(...) este pode ser considerado o indício da ligação inaugural entre o advento da imagem especular e a relação com o grande Outro”.

Para melhor esclarecer o conceito de “eu ideal” mobilizamos Leite (1994), que afirma “(...) o eu ideal é uma instância imaginária que se supõe total, mas a forma dessa imagem depende da posição do sujeito no simbólico” (Leite, 1994, p.25). Essa noção mostra-nos que é o discurso do Outro e o desejo do Outro que nos levam e nos permitem construir a imagem que temos a nosso próprio respeito. O “eu ideal” está, portanto, atrelado ao olhar do Outro, e é da ordem imaginária.

O “eu ideal” corresponde à matriz formadora do EU, pois dita os modelos a serem seguidos, além de ser responsável pela constituição do sentimento de identidade, também denominado “matrizes identificatórias” ou “processos de identificação”, alojados no imaginário” (Nasio, 1995).

O “ideal de eu”, por sua vez, regula o sujeito castrado. Lembremos que Freud (1914) refere-se à formação do ideal como fator condicionante do recalque. Trata-se de uma introjeção simbólica, dissolvida em traços unários e que ocorre à revelia do sujeito da enunciação, por ser da ordem do inconsciente. Sendo assim, podemos destacar que “(...) o ideal de eu representa o que o sujeito é, mas que lhe escapa, por ser da ordem simbólica” (Leite, 1994, p.27).

Ainda, em relação ao conceito de “ideal de eu”, é válido observar que as crenças, os valores culturais, morais, normas e regras, as (de)limitações sociais, internalizadas via simbólico, são constitutivas do “ideal de eu”, que procura a todo custo recuperar a perfeição narcísica, que outrora teria desfrutado. É possível dizer que o “ideal de eu” precede/determina o “eu ideal”.

ALGUNS BREVÍSSIMOS ALINHAVOS: produzindo efeitos de sentido de fechamento

A análise discursiva dos recortes acima nos permite dizer que a memória discursiva dos sujeitos investigados sustenta os seus dizeres. Conforme foi mostrado, é sobre essa memória, de que não detemos o controle, que os sentidos se constroem dando a impressão de que o que está sendo dito em um determinado momento nasceu ali, naquele exato momento, naquela condição de produção.

Entretanto, tendo em vista a natureza incompleta do sujeito e dos sentidos, podemos dizer que, apesar de todo sentido se filiar a uma rede de constituição, ele pode sofrer deslocamentos, como mostra Pêcheux (1999). O postulado pecheuxtiano é de suma importância para nosso trabalho, pois queremos enfatizar que não há relação direta entre as experiências vivenciadas pelos sujeitos-professores nos cursos de graduação e suas práticas pedagógicas, mas, sim, alguns ecos dessas experiências, como no caso do sujeito-professor TUOP que, inserido no discurso pedagógico escolar tradicional, DPE, quando na posição de estudante, resigna-se à condição de escrevente, de executor de tarefas acadêmico-científicas, embora descontente com tal condição.

Já na posição de sujeito-professor, TUOP insere-se em formações discursivas que lhe possibilitam desenvolver práticas pedagógicas que consideram o texto a partir de contexto sócio-político-econômico, cultural e ideológico, o que pode ser entendido como prática educacional fundamentada em posturas e gestos político-pedagógicos que não condizem com a posição de mero executor ou repetidor de discursos “logicamente estabilizados” (Pêcheux, 1999). Ao contrário, segundo o nosso entendimento, o trabalho pedagógico realizado a partir da compreensão de texto, enquanto objeto ideológico, bem como o respeito pelo interdiscurso dos estudantes, indicia saberes e fazeres pedagógicos de um sujeito que não se submete resignadamente aos ditames do DPE tradicional.

Por outro lado, ao mostrarmos que o sujeito-professor TUOP é refém de formações imaginárias, que lhe fazem acreditar que poderia dar conta de todas as demandas de conhecimento de seus alunos, identificamos rastros de memória discursiva que remete a um DPE tradicional e à sua suposta condição de responder às exigências da escola, enquanto aparelho ideológico de estado, AIE, aparelho esse que não aceita conflitos, angústias e dúvidas, inerentes à docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, Louis. 1978. *Posições 1*. Rio de Janeiro: Graal.
- Assolini, Filomena E. P. & Lastória, A. C. (Orgs). 2010. *Formação Continuada de professores: processos formativos e investigativos*. Ribeirão Preto: Compacta Editora.
- Authier-Revuz, Jacqueline. 1990. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: *Caderno de Estudos Linguísticos*, 19. Campinas: IEL/UNICAMP.
- Coracini, Maria José Fernandes. 2007. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade-línguas materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras.
- Courtine, Jean Jacques. 1982. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, 9 (2): 239-264.
- Foucault, Michel. 1969. *O que é o autor?* Lisboa, Portugal: Passagens.
- Foucault, Michel. 1999. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- Freud, Sigmund. 1977. O Interesse Científico da Psicanálise. (1913). In: Freud, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, Sigmund. 1969. História de uma neurose infantil (1914-1918). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, Sigmund. 1975. O inconsciente. (1915). *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. IV. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, Sigmund. 1975. Inibições, sintomas e ansiedade (1926-1925) *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, Vol. XX. Rio de Janeiro: Imago.
- Ginzburg, Carlo. 1980. Sinais: raízes de um paradigma indiciário: In: - Ginzburg, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Indursky, Freda. 2006. Identificação e contra-identificação: diferentes modalidades de subjetivação no discurso do/sobre e MST. In: Mariani, Bethania (Orgs.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos, Claraluz.
- Jorge, Marco A. Coutinho; Ferreira, Nadiá. 2005. *Lacan, o Grande Freudiano*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro.
- Lacan, Jacques. 1998. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Lacan, Jacques. 1998. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, Jacques. 1998. A coisa freudiana. In: Lacan, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Leite, Nina. 1994. *Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico.

Leite, Sonia. 2011. *Angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Nasio, Juan David. 1995. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Orlandi, Eni Puccinelli. 1987. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes.

Orlandi, Eni Puccinelli. 2002. *Língua e conhecimento linguístico*. São Paulo: Cortez.

Pêcheux, Michel. 1995. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP.

Pêcheux, Michel. 1997. Ler o arquivo hoje. In: Orlandi, Eni Puccinelli. *Gestos de Leitura*. 3ª Ed. UNICAMP.

Pêcheux, Michel. 1999. O papel da memória. In: ACHARD, P. (Org.). *O papel da memória*. Campinas: UNICAMP.

Rinaldi, Doris. 1996. *A ética da diferença*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Tfouni, Leda Verdiani. 1995. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.

Tfouni, Leda Verdiani. 2001. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. In: SIGNORINI, Ignês. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.

ESTUDO PRELIMINAR SOBRE SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE DO ALUNO-LEITOR NUMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO POEMA

Cássia Rodrigues dos SANTOS²

RESUMO

Este trabalho busca destacar algumas representações discursivas do aluno-leitor nos enunciados das atividades de leitura de uma SD elaborada para um material didático intitulado "Caderno Educacional"/ SEDUCE e verificar como são propostas as atividades para o trabalho com a identidade desse aluno. As bases teóricas são estudos sobre o tema gêneros discursivos-textuais de Mikhail Bakhtin, as teorizações sobre sequência didática de Dolz, Noverraz e Schnewly, também os conceitos de enunciado, sujeito, bem como poder, subjetivação e objetivação em Michel Foucault. As conclusões, a partir da abordagem discursiva, sugerem que as atividades elaboradas pressupõem um aluno desinteressado e que não gosta de ler, inclusive poemas, é apenas interpretador de textos, recolhedor e depositário de informações, categorizador linguístico e autônomo (apesar de desinteressado, possui competências e habilidades para executar determinadas atividades sem a mediação do professor). Neste sentido, o modo como são propostas as atividades sugere que o sujeito-aluno não é considerado no processo ensino-aprendizagem, ele continua exercendo o papel daquele que recebe de um par mais experiente (o professor) a informação que desconhece.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade; objetivação; gêneros discursivos-textuais; sequência didática; aluno-leitor.

INTRODUÇÃO

Desde que os estudos de Mikhail Bakhtin (1992) foram revisitados, esses têm servido de suporte ao ensino de gênero discursivo e, conseqüentemente, da leitura. Ainda, aliada à revisitação dos estudos bakhtinianos, a leitura e o modo como ela vem constituindo-se dentro e fora da escola ao longo da história e a relação com a formação do aluno-leitor têm sido amplamente discutida, ainda que não tenhamos chegado a uma resposta satisfatória quanto ao modo de despertar no aluno uma postura desejada com

2 UFG - Faculdade de Letras - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística - Rua 215 Q. 20 L. 10 Setor Sol Dourado - CEP: 75380 - 000 - Trindade - Goiás - Brasil / cassiarodrigues25@gmail.com

relação ao ato de ler. É possível perceber uma gama de teorias e metodologias que vem sendo utilizadas com o firme propósito de se constituir os leitores a partir do ensino em sala de aula, tais como a metodologia de Sequência Didática (doravante SD) proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

No Brasil, a cada nova teoria descoberta ou revisitada, parece que os problemas relacionados ao ensino serão resolvidos. Assim, a teoria bakhtiniana e a metodologia da SD são desenvolvidas em sala de aula como se fossem fórmulas mágicas capazes de tornar o aluno um leitor proficiente e atento. Nesse sentido, outros estudos que servem como indicadores de qualidade da educação passam a ser tomados como incremento para o desenvolvimento do processo de leitura, como, por exemplo, a Matriz de Referência do Saeb que, como afirma Macedo (1999), traz em destaque as palavras "competências e habilidades" e aquilo que se espera que a escola desenvolva no aluno, sugerindo que esse aluno seja tratado como sujeito da sua própria aprendizagem. Sujeito que desempenha vários papéis, a partir da concepção que se tem do aluno-leitor e do modo como ele é considerado na elaboração dos materiais didáticos, das atividades e da escolha da abordagem de ensino. Aspectos que nos levam a perceber que, para se compreender os processos de ensino, é preciso considerar os sujeitos que fazem parte do cenário educacional, de modo especial o aluno, que tem sua identidade construída via os processos de objetivação e subjetivação decorrentes das relações de poder, estas que, acreditamos, são bem descritas por Foucault (1995; 2001).

Por essas razões e outras mais, o objetivo deste trabalho é refletir sobre como o aluno-leitor é identificado nos enunciados das atividades de leitura propostas em uma SD elaborada para um material didático intitulado "Caderno Educacional"/ SEDUCE e como são propostas atividades para o trabalho com a identidade desse aluno. O referido caderno tem a finalidade de dar suporte aos professores da rede pública do Estado de Goiás para o trabalho com leitura e escrita e é fruto do Pacto do Desenvolvimento da Educação (PDE). Analiso o modo pelo qual as atividades foram elaboradas e, então, verifico a partir delas como é constituída a subjetividade e identidade do sujeito-aluno e também examino de que forma as atividades influenciam no trabalho da sala de aula para a construção do aluno-leitor.

LEITURA: TODO TEXTO SE ORGANIZA DENTRO DE DETERMINADO GÊNERO

No Brasil o estudo de gêneros é relativamente novo e passou a ser desenvolvido a partir de 1995, de modo especial, no campo da linguística aplicada e no ensino de línguas estrangeiras e materna (ROJO, 2005).

De acordo com Rojo, isso se deve ao fato de que documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, passaram a dar destaque aos gêneros como objeto de ensino. Essa noção passa a ser difundida nos documentos a partir da ideia de que esses são as formas mais eficazes para o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e da escrita do aluno.

Tanto que no PCN-LP (1998: 22), há a definição de gêneros como sendo a família de textos que "compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo quase em número ilimitado".

Nessa perspectiva, a escola é a grande responsável por oportunizar ao aluno a chance de conhecer o maior número de gêneros de textos para que se torne preparado para atender uma demanda social.

Para Rojo (2005), a noção de gêneros se desenvolveu a partir da ideias de Mikhail Bakhtin e se referem a aspectos da realidade languageira, que variam dependendo da concepção de língua adotada. Nessa perspectiva, a língua se produz em um processo dialógico, sem interrupções e que interfere no modo de concepção da escrita e os discursos nascem de outros discursos e se produz sempre para outro sujeito.

Nesse sentido, é na interação verbal que ocorre o processo de significação e a palavra só toma sentido na linguagem por meio da interação entre locutor e receptor, pois "ela é o efeito de interação do locutor e receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. [...] Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação (BAKHTIN, 1992: 137).

Para este autor, o enunciado tem existência em situações concretas de uso e é determinado por um campo de comunicação sendo que "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*"(BAKHTIN, 1992: 262). Assim, o enunciado é constituído num processo comunicativo com a alternância dos sujeitos do discurso, posto que este "sempre está fundido em forma de

enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (BAKHTIN, 1992: 274).

E são os gêneros do discurso que devem ser analisados, pois é neles que reside a possibilidade de sentidos ideologicamente construídos e que ultrapassam o sentido estanque da frase e oração. Assim, cabe à escola proporcionar ao aluno o ensino do gênero poema, com todas suas variantes, não só com o objetivo de aprender a produzir poemas, mas como forma de leitura, para que o ele possa adentrar, com autonomia, no campo da leitura crítica e nos recantos da fruição. É uma das metodologias para se ensinar o aluno a escrever e comunicar-se em diferentes situações comunicativas é aquela que é organizada através de um bloco ou conjunto de aulas com diversidade de exercícios referente às quatro dimensões de um mesmo gênero: forma, conteúdo, função social e estilo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dentre as várias metodologias utilizadas para ensinar o aluno a ler e escrever, uma que se destaca é a Sequência Didática (SD). Conjunto de atividades escolares em torno de um gênero textual que tem por finalidade "ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004: 97).

Para que o aluno possa aprender de maneira satisfatória, a SD a ser desenvolvida em sala de aula precisa seguir algumas etapas: apresentação da situação; produção inicial; Módulo 1 (ampliação do conhecimento prévio); Módulo 2 (ampliação do conhecimento prévio; Módulo n (sistematização do conhecimento); Produto final (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004: 98).

Em cada módulo, o professor deve variar as atividades e exercícios, dando a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando-lhe as chances de sucesso. Para isso, três categorias de atividades devem ser contempladas: atividades de observação e de análise de textos; as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum para falar dos textos. Além disso, o professor deve capitalizar as aquisições do

conhecimento do aluno sobre o gênero, propondo a revisão do próprio texto para elaboração do produto final.

Nessa concepção, levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes, atualmente, é um desafio social decisivo. Por esta razão, as SDs se definem como uma boa metodologia, pois "apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser relacionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos (o professor poderá adaptar a SD à turma, a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda, a certos alunos)" (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004: 110-111).

Nessa adaptação do gênero para o ensino, as expectativas de aprendizagens em relação aos alunos também devem ser consideradas, isto é, o professor deve levar em conta o que se espera que os alunos aprendam num processo de educação escolar. Ao elaborar o planejamento e selecionar as atividades, o professor considera o tipo de aluno a quem irá ensinar, ao mesmo tempo, o material didático elaborado prevê as competências e habilidades prévias, bem como as que devem ser desenvolvidas com o aluno, em cada série. E, nesse processo, há uma constituição do lugar e da identidade do aluno, aquele para quem se ensina, aspectos possíveis pelos processos de objetivação e subjetivação.

RELAÇÕES DE PODER: OS PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO

O indivíduo/aluno ao ser objetivado e subjetivado acaba por ser colocado também em complexas relações de poder e que, de acordo com Foucault (2001), produzem saber. E "o poder não é algo que se possa possuir, porque não é um bem alienável do qual se possa ter a propriedade [...] ele (o poder) sempre é exercido em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro" (FOUCAULT, 2001). Ou seja, embora não haja um titular, um dono do poder, o poder é exercido sempre em determinado sentido, não necessariamente de cima para baixo. O poder, em outras palavras, não se possui, "o poder se exerce ou se pratica" (PANIAGO, 2005)

Assim, resumindo, o poder para Foucault não existe, ele é antes de tudo uma prática, uma relação de poder que não emana do Estado, pois ela existe para além dele. Nesse sentido, o poder não é ligado à dominação e opressão, ele é produtivo e se estabelece nas práticas discursivas gerando subjetivação, pois não há relação de poder

sem recusa e resistência. E são as resistências, que não possuem lugar fixo, é que merecem ser pesquisadas na escola, por exemplo (PANIAGO, 2005).

A genealogia diz respeito à possibilidade de análise dos saberes externos ao Estado e que constituem o sujeito por meio das relações do poder. Isso porque Foucault considera que “os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e neste complexo os micro-poderes existem integrados ou não ao Estado [...]” (MACHADO, 2001: 12).

Nesse processo de controle da conduta do outro, há a existência do biopoder, pois para Foucault, se até o século XVIII havia uma preocupação em disciplinar o corpo, a partir dele passa-se a regulamentar a população através das campanhas de vacinação, da criação das salas de repouso, entre outros. E começa haver um poder sobre a vida. Assim, com o objetivo de aumentar a força do Estado, passa-se a ter uma preocupação em aumentar o nível de saúde e bem-estar da população, mas não por ser um bem em si, mas como forma de investimento a ser resgatado mais tarde.

Desse modo, com o biopoder a população são instaurados dois ‘conjuntos’ de ‘mecanismos’ que se complementam e se articulam, um agindo sobre o corpo (disciplinar) e outro sobre a população (controle). Na sociedade disciplinar há o confinamento dos indivíduos nas diversas disciplinas como a escola, hospitais, prisão, casas de repouso, entre outras.

E nessa questão da relação biopoder e a sociedades de controle, os indivíduos passam a ser controlados não apenas pela consciência e a ideologia, mas também pelo corpo a corpo, e o que mais importa é o “biopolítico, o biológico, o somático, o físico”. E a biopolítica aparece envergando uma roupagem monetária, assim, as grandes potências industriais e financeiras passam a produzir não apenas mercadorias, mas também subjetividade.

A subjetividade, por sua vez, é produzida pela comunicação, pois as “indústrias de comunicação integram o imaginário e o simbólico dentro do tecido biopolítico” e desta maneira, está a serviço do poder. Isso ocorre, quando se pensa, por exemplo, no ensino e na identidade do aluno que é pressuposto nos materiais didáticos que estabelece que ele (o aluno) é um “papel em branco” que precisa ser preenchido pela escola e por aquele que detém o saber, o professor. Os discursos da comunicação, aqui se inclui os didáticos pedagógicos, além de constituir verdades, acaba por incuti-las nos próprios alunos que, muitas vezes, se reconhecem nesse tipo de discurso. E esse reconhecimento é possível pelo próprio funcionamento do poder e da necessidade de se

encontrar causas pelo ensino deficitário, e, conseqüentemente, dos baixos índices nas avaliações internas e externas.

Nota-se o funcionamento do biopoder, pois é preciso justificar a necessidade do aluno ir para a escola e aprender com o professor, o detentor do saber. E como o poder precisa mostrar sua eficácia, dá-se a impressão que a escola está fazendo o seu papel, que os materiais didáticos são elaborados para atender a demanda de aprendizagem do aluno. Assim, cabe a ele assumir o seu desconhecimento e aceitar o que a escola tem a lhe oferecer.

Ao aluno assumir o seu papel de "quem sabe menos" é validado aquilo que se pode chamar de intervenção moral das mídias que se baseiam em resultados de dados como IDEB, definidos pelo o SAEB, que classificam o país em termos de desenvolvimento, para proferir 'verdades' que, partindo da ação de cada indivíduo, dizem respeito a toda uma nação, representando o conceito de *omniversalidade*.

Então, a escola passa a sofrer controle em todos os níveis que acaba por levá-la a ser tratada como uma empresa também. Além de estabelecer o papel de cada um, bem como suas responsabilidades, à escola é atribuída uma autonomia 'empaldecida', isto porque ela só pode decidir por uma das alternativas a ela apresentadas e, de modo invisível (prova Brasil, IDEB, avaliações em larga escala, entre outras), ela (a escola) é levada a conduzir o ensino a atingir os níveis desejados pela 'nação'. Assim, "na sociedade de controle, ou quando o poder se torna totalmente biopolítico, o poder atinge até os 'gânglios da estrutura social', porque se apresenta como um controle que se estende pelas 'profundezas da consciência dos corpos' da população" (PANIAGO, 2005).

Isto implica dizer que parte desse processo de objetivação e subjetivação é efetivado pelas instâncias midiáticas que são responsáveis pela circulação dos discursos produzidos acerca da educação, do professor e do aluno. Discursos esses que se constituem em forma de enunciados.

O enunciado, para Foucault (1995: 103), não possui relação direta com um indivíduo ou objeto ou a frase. Ele é antes de tudo um estado de coisas e de regras de "possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição, o seu valor de verdade". Além disso, o sujeito não é o autor do enunciado, já que ele não é a causa ou a origem do dizer. Ele é, antes de tudo, "um lugar determinado que é vazio e que pode ser, efetivamente, ocupado por indivíduos diferentes", se caracterizando assim como uma não pessoa.

Outro aspecto da função enunciativa é o fato de que ela não exerce sem a existência de um campo associado, ou seja, “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistência, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e papéis.” (FOUCAULT, 1995: 112). E por fim, o enunciado deve ter existência material, isto porque ele “precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Quando esses requisitos se modificam, ele próprio muda de identidade”. Desse modo, pode-se dizer que o enunciado é repetível, não definitivo e possui materialidade entre os campos de utilização.

Ao analisar a materialidade discursiva, nos materiais didáticos e a constituição da identidade do aluno pressuposta ali, acaba-se por contemplar a possibilidade de formulação daquele enunciado e não de um outro. Daí decorre o fato da Análise do Discurso considerar os a historicidade para explicar o surgimento desses enunciados a respeito dos vários papéis estabelecidos ao aluno. Dando, assim, a oportunidade de ampliar aquilo que é intrínseco ao enunciado que são os silenciamentos e os não ditos.

Nas escolas, por exemplo, ainda é muito recorrente o ensino de leitura considerando apenas o que está na superfície do texto e abandonando outras habilidades de leitura, a existência de outros enunciados, as possibilidades de seu surgimento, os efeitos de sentido decorrente do uso de uma determinada palavra, expressão, pontuação, entre outros. Vê-se que o aluno não é levado para além do texto, para as exclusões, ele é conduzido apenas até as interpretações possíveis no interior do texto a partir de uma intencionalidade do sujeito.

Nesse sentido, outro aspecto que deve ser considerado, ao se fazer uma análise discursiva, é a exterioridade e o fato de que aspectos como uma conjuntura dada são inerentes à natureza do enunciado.

Nesse contexto de ideias, se pode pensar na escola e nos sujeitos que nela atuam, bem como nos discursos produzidos pela mídia em relação ao aluno. Dentre os vários discursos que circulam, pode-se destacar a insistente tentativa de retratar o aluno como possuidor de uma leitura ineficiente e deficitária, causa dos baixos índices nas avaliações externas, como a Prova Brasil, por exemplo. Há um processo de objetivação deste quando lhe é imputado essa deficiência, assim, dependendo da resistência pode ser gerado a subjetivação. Para se compreender esses processos, analisamos a seguir uma SD do gênero poema, divulgado em um material elaborado pela Secretária de Educação de Goiás, nomeado de Cadernos Educacionais e que servem de suporte pedagógico aos professores para mediar o ensino de leitura e escrita, com o objetivo de demonstrar

como podem ocorrer os mecanismos de objetivação e subjetivação do sujeito aluno-leitor via os discursos que circulam socialmente. Antes, porém, esclarecemos um pouco mais a respeito dos Cadernos Educacionais.

CADERNOS EDUCACIONAIS

Para este estudo, selecionamos uma sequência didática do gênero "poema" apresentada no Caderno Educacional do 9º ano. Escolhemos trabalhar com o exemplar destinado ao professor. Esse funciona como um manual com respostas prontas e com orientações e sugestões de como desenvolver determinadas atividades. Assim, ele se destina ao atendimento do professor para que ele possa mediar as aulas para 600 mil alunos da rede estadual de ensino. O caderno é composto por três SDs de três gêneros: artigo de opinião, poema e sinais de trânsito. Gêneros que correspondem ao conteúdo do 3º bimestre do Currículo de Referência do Estado de Goiás.

A SD apresentada no Caderno Educacional do 9º ano, referente ao 3º bimestre, foi elaborada para ser desenvolvida em 11 aulas divididas em três etapas: Atividades de levantamento de conhecimento prévio; Ampliação dos conhecimentos sobre o gênero e Sistematização dos conhecimentos sobre o gênero. Dentro destas três etapas e ao longo da SD são propostas ao aluno várias atividades de leitura do gênero, algumas, inclusive, com base nas competências e habilidades da MR. Para essa análise, fazemos um recorte de algumas das atividades propostas nas três etapas da SD e que contemplem os quatro eixos: prática de oralidade, leitura, escrita e análise linguística, procurando perceber o tipo de aluno que é pressuposto em cada uma das etapas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - POEMA - A SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE DO ALUNO

A SD tem início na etapa de "levantamento de conhecimento prévio" e primeira orientação ao professor quanta a primeira atividade da SD sugere que ele "*procure fazer com que todos os alunos participem desta atividade. Peça-lhes que tentem se lembrar de algum poema, ou de parte de um: insista, principalmente, com aqueles que dizem não gostar de poemas. Você poderá declamar um poema de sua preferência para incentivá-los a participar*" (CAD.EDU. 9º, 2013: 31). Esta orientação inicial estabelece um sujeito-aluno pré-definido, porque revela o pressuposto de que os alunos não gostem de poema e não vê finalidade em estudar esse gênero. Além disso, há uma tradição

histórica de discursos a respeito da falta de interesse dos alunos pela leitura, o que os coloca em uma relação de poder: de um lado a escola que precisa inculcar no aluno o gosto pela leitura e desenvolver, conseqüentemente, a proficiência; do outro, o aluno que, de maneira geral, considera os conteúdos escolares "chatos" e desinteressantes.

Em decorrência desse dito "desinteresse" do aluno em relação ao gênero poema, é enfatizada a necessidade das atividades propostas no Caderno Educacional do 9º ano serem incrementadas pelo professor por meio de diferentes estratégias de trabalho que facilitem e instiguem a curiosidade do aluno pela leitura. Aspecto que diz respeito à aprendizagem do aluno, e também à questões políticas, pois é necessário orquestrar atividades que levem o aluno a desenvolver determinadas competências e habilidades que atendam as demandas das avaliações externas, cujos resultados classificam a qualidade do ensino e de vida da população do país. Assim, é preciso justificar a ineficiência do ensino rearticulando os papéis de responsabilidade e, ao mesmo tempo, o poder precisa mostrar sua eficácia, dando a impressão que medidas estão sendo feitas para alavancar os índices de aprendizagem do aluno e desenvolver o gosto pela leitura, aspecto que não faz parte da cultura brasileira, pois aqui se lê pouco.

E as primeiras propostas de trabalho feitas ao aluno, quanto a "prática de oralidade", propõe questionamentos do tipo "*Você costuma ler poemas?; Consegue se lembrar de algum, mesmo que seja apenas uma parte? Que tal declamá-lo?*" (CAD.EDU. 9º, 2013: 31). Com estes questionamentos, espera-se que o aluno demonstre um mínimo conhecimento sobre o gênero, pois este já foi amplamente trabalhado nas séries iniciais do EF.

Quanto as orientações ao professor, em relação a leitura na primeira atividade, há apenas uma sugestão para que ele inicie a apresentação do poema, "Convite" (José Paulo Paes), pelo título, mas sem nenhum outro indicativo de trabalho com leitura que não seja para responder perguntas pontuais sobre o poema e que diferencie poesia, poema e prosa. A proposta é que o aluno simplesmente leia e responda as questões sem nenhuma interação sobre o plano global do texto, o que o coloca em uma posição de mero "interpretador de texto". Nesse tocante, há um discurso recorrente de que o aluno não gosta de ler e quando o faz é apenas de modo superficial, ou atingindo apenas o segundo nível, dos três propostos por Orlandi (1993), e que são: o inteligível, o interpretável e o compreensível. Para a autora, quando lemos produzimos sentido e participamos do processo sócio-histórico da construção dos sentidos, e se o aluno fica no segundo nível, o interpretável, ele não desconstrói o funcionamento ideológico, ele

(o aluno) só reproduz o que já está produzido, ou seja, pressupõe que o texto tem ligação direta com o que ele significa.

Sendo esse o poema de abertura da SD, não há de fato uma proposta de leitura que "convença" o aluno a gostar de poema/poesia, aspecto que poderia modificar a condição do aluno de ser "aquele que não gosta de ler e só interpreta textos". Se considerarmos a teoria bakhtiniana, podemos dizer que a proposta é meramente interpretativa, sem uma real interação do aluno com o gênero, pois, para Bakhtin (1992), a palavra só é significada através da interação verbal e em um processo dialógico entre locutor e receptor.

Para o alcance dos objetivos relacionados à leitura é proposto ao aluno que leia outro poema, "Desencanto" (Manuel Bandeira), com o seguinte comando: "*Leia silenciosamente e, com atenção, o poema a seguir:*" (CAD.EDU. 9º, 2013: 33). Apesar de a leitura sugerida ser a silenciosa, a orientação é para que o professor explore as formas específicas do poema para que o aluno perceba que esse gênero exige leitura diferenciada. Assim, o aluno é estimulado a responder oralmente algumas questões pertinentes aos elementos do gênero "*Antes de prosseguirmos com a leitura em voz alta, vamos observar alguns elementos do poema em estudo, para isso, responda, oralmente, às questões abaixo:*" (CAD. EDU. 9º, 2013: 33). Os questionamentos, o que não poderia ser diferente, são relacionados ao número de versos, as rimas, ritmo e tema. No entanto, apesar de considerar a leitura diferenciada para o poema, não há uma definição clara de como o aluno deve fazer a leitura oral, não há uma definição da estratégia de leitura a ser realizada e nem o partilhamento da percepção dos alunos em relação à leitura. Assim, tem-se a impressão que o aluno já saberia como proceder, ou de que o próprio poema indicaria o modo como a leitura deve ser feita e que o sentido está pronto e acabado. Aspectos que geram uma incoerência nos discursos, pois, ao mesmo tempo em que o aluno ocupa a posição daquele que precisa ser preenchido com o conhecimento enciclopédico, ele também é aquele que possui conhecimentos prévios e domínio de modos de leitura. Nesta perspectiva, a interação e percepção do poema se perdem no modo mecânico como a atividade é proposta, o que pode levar a não construção de um sujeito leitor de poemas.

Para finalizar as atividades orais, é sugerido ao aluno que prepare e faça a leitura "vocalizada" do poema "*Depois de compreender o poema, prepare a leitura vocalizada com a ajuda de seu (sua) professor (a).*" (CAD.EDU. 9º, 2013: 34). Percebe-se que para a realização das atividades orais não há nenhuma instrução clara de como o aluno

deverá se preparar, nem como deverá apresentar a leitura à classe. É como se o mesmo fosse "autônomo" e já soubesse como fazê-lo. Os aspectos de características individuais não parecem ser considerados, é como se os alunos tivessem a mesma disponibilidade para se apresentar em público e conhecessem as técnicas de vocalização, sem a necessidade da demonstração do professor, ou de alguém previamente preparado. Além disso, primeiro há um esvaziamento do texto no sentido de apreender o sentido para depois convidar o aluno a "sentir" o poema por meio da leitura.

Ao final da aula o aluno é desafiado a pesquisar sobre a vida de Manuel Bandeira. No entanto, não há a indicação do motivo da pesquisa e do modo como ela será utilizada em sala de aula, pois no início da próxima aula não há uma retomada dessa atividade. Assim, o sujeito-aluno é levado a fazer uma atividade que não possui um objetivo específico e isso a deixa esvaziada de sentido, o que acaba por colocar o aluno em uma posição de mero "recolhedor de informação" que não possui uma análise crítica em relação ao que é pedido para ele. Além disso, esse tipo de atividade acaba por colocar o trabalho do professor em descrédito e por incentivar o aluno a não fazer atividade para casa.

Aspecto que, talvez, se deva pelo fato de que o discurso atribuído ao aluno uma autonomia empalidecida, se por um lado ele deveria dominar determinados assuntos, por outro, é negado a ele questionar a autoridade e ações do professor. Se algo foi pedido pelo professor, o mesmo deve ser feito, mesmo sem compreender a finalidade daquilo. O professor é detentor do saber, o que o coloca em uma posição superior ao aluno, o que corrobora com a ideia de estabelecimento de papéis e o funcionamento da escola enquanto empresa, cada um justificando o seu lado, pois há um controle de todos os níveis.

Outro aspecto que merece ser mencionado é o fato de que os poemas escolhidos para iniciar a SD, momento em que o aluno deverá ter contato com o maior número de textos do gênero de estudo, são "meta-poemas" ou poemas sobre metalinguagem. Poemas que abordam o fazer poético que visa o "fazedor" de poemas e não o "apreciador". Parece haver uma preocupação em levar o aluno a produzir o texto escrito, e a leitura, nesse tocante, desempenha papel coadjuvante, ou seja, está a serviço do texto. Além disso, é contraditório orquestrar atividades com intuito de promover a produção escrita, quando se tem a concepção de um sujeito-aluno que não gosta de poemas.

As atividades propostas para se atingir os objetivos de análise da língua, pedem ao aluno que identifique o número de versos e estrofes, o uso de rimas, de diminutivo e de linguagem figurada para enfatizar a forma do soneto. Aspectos que trabalhados em unidades isoladas, não levam o aluno a interagir com o conteúdo e os efeitos de sentido decorrentes do uso desses recursos linguísticos. O que corrobora com o objetivo das aulas que é de ensinar a fazer poemas, assim, novamente, tem-se o aluno enquanto receptor de informações e não sujeito que se constitui na e pela leitura. E há a possibilidade desse tipo de enunciado e concepção de aluno ter existência porque o ensino tradicional/mecanicista se apoia nessa ideia de que o aluno vai para a escola para receber informações que desconhece e que são imprescindíveis para sua formação pessoal e profissional.

Apesar da ênfase dada a um tipo de trabalho com análise linguística, há a tentativa de garantir o alcance dos objetivos de leitura propostos para essa aula, pois foi elaborada uma atividade de "Práticas de leitura e análise linguística", na qual o aluno recebe o seguinte comando: "*Leia o poema abaixo e, em seguida, responda às questões propostas:*". A proposta de leitura é mecânica e pouco produtiva, no entanto, a orientação ao professor sugere que ele "*apresente mais um poema aos estudantes, incentivando-os a anteciparem seu conteúdo a partir do título, da ilustração, do poeta que o escreveu; e a observarem sua forma, o número de versos e estrofes, as rimas etc.*" (CAD.EDU. 9º, 2013: 35). Nesse ponto, o sujeito-leitor é instigado, a partir da posição que ocupa, a problematizar, criticar, explicitando suas condições de leitura e atingindo o terceiro nível que é a compreensão (ORLANDI, 1993). À medida que o aluno é considerado no processo de leitura e construção sócio-históricas dos sentidos, ele também ocupa a posição daquele que é corresponsável pela própria aprendizagem, assim, o aluno faz parte do processo ensino-aprendizagem.

Quanto às questões pontuais relacionadas ao poema, há uma, em especial, que solicita ao aluno "*Volte às aulas anteriores e releia os poemas trabalhados. Compare os quatro poemas lidos até agora e aponte semelhanças e diferenças entre eles, observando a forma, os recursos de estilo e temática*"(CAD.EDU. 9º, 2013, p. 41). Mas, embora as atividades incentivem o aluno a comparar textos, ficam apenas no aspecto linguístico porque, ao final, ele irá apenas categorizar os textos quanto a forma e estilo (linguagem) para perceber o modo como são elaborados, não há uma análise dos efeitos de sentido decorrentes de suas construções, o que acaba por visar, é claro, apenas o fazedor de poemas. Categorizar é também uma das premissas do ensino tradicional, ao

aluno sempre foi pedido para identificar e classificar as classes e conceitos, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua. E a escola é uma instituição que tem o estatuto de dizer o que pode e deve ser feito para se aprender uma língua, ao aluno cabe apenas acatar o que lhe é pedido, pois ele está no outro lado da ponta, daqueles que sabe menos.

Quanto ao objetivo de "declamar poema", embora seja apresentado nessa segunda etapa, este acaba por ficar em segundo plano em relação à leitura mecânica, pois somente na orientação ao professor que os autores sugerem que ele trabalhe com uma das características da estrutura poética: a rima. Assim, a instrução diz: *"Comece escrevendo uma palavra qualquer no quadro e peça para que os alunos digam outra palavra que rime com a palavra dada, por exemplo: avião/cordão/portão. Peça que o aluno escolha outra palavra e repita a estratégia. Após essa introdução retome os poemas lidos e, oralmente, verifique com os alunos as rimas presentes"* (CAD.EDU. 9º, 2013: 42). Em nenhum momento, o aluno é levado a perceber que ler é diferente de declamar, de que esta depende de entonação, de sentir o texto, de jogo de cena e também exige um nível de leitura diferente daquele empregado em uma leitura mecânica. Essa construção de que o aluno aprende por repetição, mediante a demonstração do professor, também é uma das bases do ensino tradicional, e que o coloca na posição de um sujeito que constrói o conhecimento mediante o exemplo. E esse é um dos modos do agir da escola sobre o aluno e estabelecer verdades produzindo a objetivação do mesmo. O que o leva a ser apenas "depositário de informações", sem o estabelecimento de interação e afetividade que a palavra do outro proporcionaria e que poderia despertar a condição de leitor.

Por fim, a última etapa da SD com a "Sistematização dos conhecimentos sobre o gênero" é composta por três aulas e são iniciadas com uma "prática de oralidade", na qual o professor fará uma revisão (sistematização) com os alunos em relação a forma e estilo dos poemas estudados até o momento para que em seguida faça a introdução de poema concreto. O objetivo é desmistificar a ideia que o aluno possui de que todo poema possui versos, estrofes e rimas, neste sentido, tem-se novamente um sujeito-aluno pré-suposto, que além de não gostar de poemas, também desconhece as suas variadas formas.

As orientações ao professor e os questionamentos deixam claro que há uma concepção em relação ao conhecimento do aluno e de que este é limitado apenas ao modelo de poema verbal, assim, é preciso apresentar outras formas e que são passíveis

de leitura. Há um sujeito suposto, ou prototípico, que não gosta do gênero poema e não enxerga valor em estudar e ler textos desse gênero discursivo. E este tipo de concepção prejudica o ensino, pois as heterogeneidades, previstas na metodologia de SD, não são contempladas, o conhecimento prévio do aluno em relação ao gênero não é considerado para que se possa, a partir da primeira produção, delinear as aulas subsequentes. A forma de preparação da apresentação do poema concreto ao aluno, caracteriza o enunciado como não tendo relação direta com o indivíduo, objeto ou frase. O que possibilita essa construção identitária do aluno é justamente pelos campos associativos. Há uma tradição de ensino que concebe o aluno como algo a ser preenchido e que, por mais que se tente promover mudanças nas práticas, elas acabam por ser materializadas nos enunciados, no caso em questão, os comandos das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso seguido até o momento nos leva a algumas reflexões importantes acerca das práticas de leitura realizadas em sala de aula e como isto tem influenciado na construção do aluno-leitor. Entendemos que as atividades e orientações da SD do Caderno Educacional do 9º ano sugerem que para o aluno se aproprie do gênero "poema" é importante que ele conheça alguns elementos pertinentes às dimensões do gênero. Nessa proposta de trabalho, acabamos por depreender algumas posições ocupadas pelo aluno-leitor e que são constituídas pelo campo educacional e o discursos escolares, que apresentam técnicas e procedimentos que possibilitam que esses discursos sobre o aluno sejam acolhidos pelos professores, sociedade e pelo próprio aluno como sendo verdades.

Assim, ao longo dos enunciados estabelecidos nos comandos das atividades, pudemos depreender que o aluno é "desinteressado" e não gosta de ler, muito menos poemas. Essa concepção é constituída, de modo especial, pelos resultados das avaliações externas que são tomados como indicadores para a qualidade do ensino. Além disso, essa concepção é enfatizada pela ideia de que o aluno é apenas "interpretador de textos", pois, a maioria das atividades não possibilitam ao aluno a oportunidade de ir além do texto. E há um discurso recorrente de que o aluno não gosta de ler e, quando o faz, é de maneira insatisfatória, pois ao ler não consegue fazer relações de sentido e não consegue compreender o que lê. Assim, é preciso orquestrar

atividades que desenvolvam competências e habilidades de leitura no aluno, e essa é uma responsabilidade da escola, pois medidas precisam ser tomadas para que ele saiba ler com proficiência, o que explica ações como a produção do Caderno Educacional, por exemplo.

Outra papel desempenhado pelo aluno é o de "depositário de informações", ou uma tabula rasa, que precisa ser preenchido com o conhecimento enciclopédico, mas que não precisa, necessariamente, fazer sentido para ele. Tanto que, ele, o aluno, é levado a fazer pesquisas a respeito de biografias de autores, ou de outras temáticas, sem nenhum propósito, o que acaba por colocá-lo na posição de "recolhedor de informações". Além disso, ele é "categorizador", pois a SD tem por objetivo a formação leitora e a produção de poemas (o aluno também é "fazedor"), mas, para isso, são utilizados "meta-poemas" como leituras, porém com pretexto para produção escrita. Assim, em pelo menos 80% das atividades, o aluno é levado a categorizar e desenvolver atividades consideradas apenas de análise linguística, sem considerar aspectos epilinguísticos e metalinguísticos como preconiza Geraldi (2000).

Apesar desse tal "desinteresse", o aluno, ao ser estimulado a fazer as atividades de leitura/declamação de poemas, também é considerado como "autônomo", ele tem conhecimentos prévios que o capacita a desenvolver as atividades orais sem a demonstração do professor. Aspecto que contradiz a ideia de aluno "depositário de informações". Essa posição pode ser constituída pelos discursos das novas tendências do ensino e, também pela ação do poder em estabelecer os papéis dentro da educação e a tentativa de justificar os índices insatisfatórios de aprendizagem dos estudantes brasileiro.

Ao considerar o propósito do Caderno Educacional, pode-se dizer que, infelizmente, as atividades elaboradas acabam por não atender aos objetivos propostos na própria sequência de atividades, pois contempla apenas os aspectos formais do gênero, sem a preocupação com aquele que manipula o texto (o aluno), isto em especial o poema que toma maior existência na oralidade. Neste sentido, o sujeito-aluno não é considerado no processo ensino-aprendizagem, ele continua exercendo o papel daquele que recebe de um par mais experiente (o professor) a informação que desconhece e que a repassa do modo como é planejada, o que acaba por não se tornar um conhecimento adquirido de fato e direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- Brasil, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Brasil. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília : MEC, SEB; Inep.
- Caderno educacional. Gênero poema. In: *Língua portuguesa*. 9º ano, 3º bim., 2013.
- Dolz, J.; Noverraz, M. e Schneuwly, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- Foucault, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- Foucault, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- Foucault, Michel. O sujeito e o poder. In: Dreyfus, H.; Rabinow, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- Foucault, Michel. Poder-corpo. In: Foucault, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.
- Hardt, M.; Negri, A. Produção biopolítica. In: Hardt, M.; Negri, A. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- INEP. *Sobre Matriz de referência (Saeb)*. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 22 de jan. de 2015.
- Macedo, Lino de. *Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica*. 1999. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/competenciashabilidades.html>>. Acesso em 06 de jan. de 2015.
- Machado, R. *Introdução: por uma genealogia do poder*. In: Foucault, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.
- Orlandi, E. P. O inteligível, o interpretável, o compreensível. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Edit. da Unicamp, 1993.
- Paniago, M^a de L. *Práticas discursivas de subjetivação no contexto escolar*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP-Araraquara, 2005.
- SEDUCE. Secretaria de Educação e Cultura. *Cadernos educacionais - PDE*. Disponível em: < <http://portal.seduc.go.gov.br/>>. Acesso em 10 de jan. de 2015.

REPRESENTAÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES PARA A INSERÇÃO SOCIAL DE POVOS INDÍGENAS

Douglas da Silva JORGE¹
Mariney Pereira CONCEIÇÃO²

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo levantar relatos sobre as experiências de aprendizagem de povos indígenas em relação à língua portuguesa, assim como identificar as crenças desses povos referentes ao português e investigar possíveis relações entre as experiências e as crenças no processo de aprendizagem. Trata-se de um estudo de caso que se valeu dos seguintes instrumentos de coleta de dados: narrativa, questionário aberto e entrevista semiestruturada. A pesquisa teve como participante uma indígena da tribo Ualapiti. A partir da análise dos dados, foi possível a identificação de crenças como: o extenso vocabulário de português dificulta a aprendizagem; falar e ouvir é mais importante que ler e escrever; o português é necessário para a comunicação entre índios e brancos, entre outras. Foram também observadas as seguintes experiências: o contato com a língua desde a infância ajuda a desenvolver o português; o português interfere em processos culturais, como a aprendizagem da língua indígena pelas crianças nativas, e o ensino de português em escolas cujo público alvo são indígenas, não é muito bom. Os resultados sugerem que as crenças e experiências da participante estão interligadas entre si. O processo de formação das crenças advém das experiências, e após construídas, essas crenças parecem contribuir para a formação de outras experiências, sendo esse ciclo de reformulações que, em conjunto com outros fatores, constroem e dão forma ao processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: crenças de aprendizagem de línguas; experiências de aprendizagem; aprendizagem de língua portuguesa.

Introdução

Neste artigo, investigamos crenças e experiências de aprendizagem de Língua Portuguesa de uma indígena da tribo Ualapiti. Atualmente, as pesquisas sobre crenças e

1 Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, Brasil, Quadra 29, conjunto F, Casa 09, Paranoá, dougsjorge@gmail.com.

2 Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, Brasil, SQN 215, BLOCO J, APT 107, 70783100, marineydf@gmail.com.

experiências vêm crescendo e ganhando espaço entre pesquisadores. Segundo Barcelos (2001), essa vertente de investigação em Linguística Aplicada (LA) surgiu por volta dos anos 80, apresentando um crescimento bastante relevante nos últimos anos. Em relação às experiências, de acordo com Miccoli (2006), embora haja poucos trabalhos que tragam o termo “experiências” em seus títulos, muitos trabalhos apresentam, em seu escopo, o estudo e análise de experiências, o que torna esse construto recorrente na pesquisa em LA.

A escolha por investigar crenças de povos indígenas se justifica por uma lacuna de trabalhos referentes a essa parcela da população brasileira que constitui um número relevante dos falantes de português, mesmo não tendo a Língua Portuguesa como sua língua materna.

O presente estudo tem como objetivo levantar relatos sobre as experiências de aprendizagem de povos indígenas em relação à língua portuguesa, assim como identificar as crenças desses povos referentes ao português, assim como investigar as possíveis relações entre as experiências e as crenças nesse processo. O embasamento teórico se firmou, especialmente, nos trabalhos de Barcelos (2000; 2001; 2006), Miccoli (1997; 2000; 2003; 2006), Conceição (2005; 2006) Cohn (2004) e Nascimento (2012).

1 – Fundamentação Teórica

Nesta seção, discutimos, inicialmente, questões relativas ao processo de aprendizagem indígena. Na sequência, apresentamos o conceito de crenças de aprendizagem de línguas e suas relações com as experiências de aprendizagem.

1.1 – Aprendizagem Indígena

O processo de aprendizagem indígena tem sido foco de algumas pesquisas na área de educação e antes de desenvolvermos uma abordagem linguística sobre o tema, é necessário compreender alguns aspectos já levantados por pesquisadores da área de educação.

Nascimento (2012), em sua pesquisa sobre processos de aprendizagem e formação de professores indígenas com foco nos grupos Kaiowá e Guarani, destaca que

há uma grande diferença entre o modo de aprender indígena e o não indígena. Conforme destaca o autor,

os processos de aprendizagem, ou seja, o ato de ensinar e aprender, se dão pela curiosidade (para aprender é preciso perguntar), pela observação da natureza e das outras pessoas, pela imitação (inspiração naquilo que a rodeia), pela autonomia, oralidade e escuta respeitosa da palavra, pelo diálogo e o silêncio e pela repetição (para aprender é preciso fazer muitas vezes).(Nascimento, 2012, p.158)

Porém, segundo esse mesmo autor, para entendermos essa diferença, é necessário estendermos o foco da investigação nas crianças indígenas, que se mostram agentes ativos nesses processos de aprendizagem (Nascimento, 2012). Mas como entender a visão de criança indígena? Cohn (2004) em sua pesquisa voltada às crianças Xikrin, alega que “a ‘infância’ não é um dado universal” (p.95), e afirma que é necessário não somente comparar a visão de infância entre sociedades indígenas e não indígenas, mas entender o que é ser criança para esses povos, o que nos levaria a indagar outras definições pois “a diferença começa pelo próprio modo de definir a pessoa humana e, nessa definição, sua construção e formação” (Cohn, 2004, p. 96).

De volta ao processo de aprendizagem, Cohn (2004), ainda em sua pesquisa sobre o povo Xikrin, ressalta que, para esse povo, o que possibilita a aprendizagem são os olhos e os ouvidos. A autora destaca que

A importância desses órgãos é explicada pela própria concepção Xikrin de aprendizado. Eles dizem que se aprende vendo (omuhn) e ouvindo (mari), e que isso só é possível com bons olhos e ouvidos. Mari não diz respeito apenas a ouvir, mas abrange um arco maior de capacidades e habilidades, e é o que permite a compreensão. Os Xikrin dizem que, para aprender, não basta apenas ficar olhando, mas deve-se refletir e compreender o que se vê, e que isso é mari e só é possível com bons ouvidos.”(Cohn, 2004, p.99)

Nesse ponto encontramos uma enorme semelhança entre a visão dos Xikrin e dos povos Kaiowá e Guarani, nas quais:

“[...] a criança aprende experimentando, vivendo o dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil.” (Nascimento, 2006, p.8).

Embora não possamos generalizar um único aspecto/característica dos processos de aprendizagem indígena, há uma grande semelhança na visão de como se dá a aprendizagem por esses povos, havendo algumas adaptações decorrentes dos aspectos e

crenças culturais. Outro fato curioso é que “as crianças não aprendem só com os adultos, mas também pelo ensino de ‘geração a geração’. Existe uma rede de saberes e ressignificações elaborados nas relações entre elas, constituindo uma pedagogia própria.” (Nascimento, 2012, p.169).

1.2 - Crenças

Pesquisas sobre crenças de aprendizagem de línguas atraem um grande grupo de pesquisadores em Linguística Aplicada e outras áreas de conhecimento, como a Sociologia e até mesmo as ciências cognitivas, por ser um vasto campo de pesquisa marcado por sua característica interdisciplinar.

Barcelos(2006) entende crenças de uma forma semelhante à Dewey (1933). A autora define crenças “como uma forma de pensamento, como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais) dinâmicas, contextuais, e paradoxais.” (Barcelos, 2006:18).

Ferreira (2011) declara que é necessário conhecer a interação entre experiências e crenças para uma melhor compreensão dos significados das crenças, baseando-se em Oliveira (2010) que destaca que “as crenças seriam parte integrante dos processos mentais que influenciam e são influenciados pelas ações, e ainda pelos efeitos dessas ações em sala de aula.” (Oliveira, 2010, p.78).

1.3– Experiências

O termo “experiências” é de grande recorrência em pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE). Porém, segundo Miccoli (2006), poucos estudos possuem experiências como foco de investigação. Podemos encontrar “experiências” como um aspecto em evidência nos trabalhos de autores como Barcelos (2000), Conceição (2004), e Miccoli (1997, 2000, 2003), entre outros.

Miccoli (2006) define experiência a partir de um conceito Deweyano: “A experiência de Dewey se encontra dentro de sua teoria da experiência, concebida como palavra-chave. A experiência é um processo orgânico e complexo no qual se vivencia e se é experienciado; no qual se transforma e se é transformado; um processo que

acontece em situações específicas e na interação do indivíduo consigo mesmo e com outros seres viventes.” (p. 217).

Conceição (2006) nos alerta quanto ao fato de que “as experiências de aprendizagem deveriam ser consideradas com mais atenção nas pesquisas de aprendizagem de LE.”. Segundo a pesquisadora, essas experiências se mostram uma boa ferramenta para entender as ações e dificuldade dos alunos. Conceição (2006) afirma, ainda, que as experiências de aprendizagem não deveriam preocupar somente professores e pesquisadores de aprendizagem de línguas, mas também cada professor e pesquisador em sala de aula.

2 - Metodologia

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso. Nisbett e Watt (1978) afirmam que o estudo de caso deve ser entendido como “uma investigação sistemática de uma instância específica” (p.5), que, de acordo com esses autores, pode ser um grupo, pessoas, instituição, evento, etc. A coleta de dados foi realizada em Brasília (DF), no primeiro semestre de 2014. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: narrativa, questionário e entrevista semiestruturada. Contamos, para a realização da pesquisa, com a participação voluntária de uma indígena da tribo Ualapiti. Durante a coleta de dados, a participante se recusou a responder aos instrumentos por escrito e pediu que não houvesse nenhum tipo de gravação. Assim, todo o processo de coleta de dados deveria ser oral e a transcrição dos dados deveria ser feita simultaneamente. No entanto, após explicações sobre a importância de um registro em áudio para a análise dos dados, nos foi concedida a permissão para gravar.

2.1 – Narrativa.

As narrativas, ou auto-relatos, como destaca Vieira-Abrahão (2006), são os relatos, orais e escritos, de experiências pessoais. São constituídos a partir de vários métodos, como entrevistas, conversas informais, etc., ou por meio de relatos escritos, desde que incluam narrativas de eventos da vida pessoal (que é o objetivo do auto-relato). Vieira-Abrahão (2006) afirma que esse tipo de narrativa pode ser conduzida

individualmente, mas Woods (1987) e Wallace (1998) alertam que a forma mais rica e estimulante é a que inclui um interlocutor que oferece ouvidos para quem relata, fazendo com que ele se sinta sempre interessado em continuar falando, e que, acima de tudo, ofereça meios e pistas para a memória e estimule o entrevistado a se lembrar sempre de mais detalhes. E, para isso, o ambiente deve ser amigável e tranquilizador, de modo que o entrevistado não se sinta intimidado ou hostilizado.

2.2 – Questionário.

McDonough&McDonough (1997, p. 171 – 172), citado por Vieira-Abrahão (2006), alertam para o fato de que os questionários podem até ser mais trabalhosos para se elaborar (o próprio formato do questionário pode ser trabalhoso, como a opção entre itens abertos, fechados, em escala ou uma combinação dos três, dependendo de que tipo de informação é preciso coletar e de como a proposta vai ser analisada), mas são mais objetivos, podendo ser aplicados em pequena ou grande escala (de acordo com a necessidade) e também assegura a precisão e clareza das respostas, normalmente indo direto ao ponto sem os devaneios característicos de uma entrevista, além de poderem ser aplicados a qualquer momento e em qualquer lugar, sem necessidade de agendamento e preparação.

Vieira-Abrahão (2006) alega que o questionário aberto é o que mais se assemelha à entrevista, pois dá a liberdade ao entrevistado de dizer tudo o que acha relevante de acordo com seu ponto de vista. O questionário é um dos meios utilizados para pesquisar crenças, e, embora existam também os gêneros mistos, que combinam elementos de dois ou mais esquemas, questões abertas dão margem para uma maior possibilidade de interpretação das crenças.

2.3 – Entrevista.

De acordo com Vieira-Abrahão (2006), “entrevistas podem ser utilizadas como ferramenta primária para a coleta de dados em uma pesquisa ou como fonte de dados secundários, utilizados na triangulação com dados coletados por outros instrumentos.” (p.222).

Para Vieira-Abrahão (2006), entrevistas estruturadas são parecidas com questionários no formato e no pressuposto, já que visam a uma objetividade. As perguntas são apresentadas sempre na mesma ordem durante todas as entrevistas.

As entrevistas semiestruturadas são mais flexíveis. São utilizadas questões orientadoras que não possuem ordem fixa (como no caso das estruturadas), o que permite que tópicos imprevistos surjam durante a entrevista. Esse é o melhor estilo para se conduzir pesquisas qualitativas, pois possibilita uma rica interação entre entrevistador e entrevistado. (Vieira-Abrahão, 2006)

Já as entrevistas não estruturadas, segundo Vieira-Abrahão (2006), acontecem na forma de uma conversa entre o entrevistador e os participantes, sendo que esta é orientada por tópicos pré-determinados. É a forma que permite que mais se conheça as verdadeiras opiniões dos participantes.

Nossa pesquisa utilizou uma entrevista semiestruturada exatamente por ser esta uma grande aliada nas pesquisas de natureza qualitativa, possibilitando a inferência das crenças e experiências da participante.

2.4 - A participante do estudo

Márcia (pseudônimo) 30 anos é uma representante da Aldeia Ualapiti, localizada em Mato Grosso, no Sul do Parque Indígena do Xingu. Morava em Posto Leonardo, Vilas Boas, local em que há grande contato entre índios e “brancos”.

Vale a pena ressaltar que, nessa região, além da base Ualapiti, também vivem índios kamaiurá e kuikuro, kalapalo, wauja e mehinako. Logo, há também um grande contato entre diferentes povos indígenas.

Márcia encontrava-se em frente à FUNAI em Brasília quando a encontramos pela primeira vez. Ela vem mensalmente a Brasília vender artefatos manufaturados para ajudar na renda familiar e foi a única indígena entre os sete presentes no local, que aceitou fazer parte da pesquisa.

3 – Análise dos dados

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise. É importante ressaltar que os excertos dos instrumentos aplicados na pesquisa não sofreram edições, mantendo assim, os desvios linguísticos encontrados.

3.1 - Experiências da participante

Para a análise das experiências foi utilizada a categorização de Miccoli (1997), que divide experiências em diretas e indiretas. As experiências diretas são adquiridas enquanto os estudantes estão inseridos em um ambiente escolar; acontecem dentro da sala de aula. As experiências indiretas estão relacionadas a fatores externos à sala de aula e inclui experiências anteriores.

As seguintes experiências diretas foram identificadas: experiências cognitivas, que estão relacionadas às atividades de sala, objetivos, dificuldades e dúvidas relacionadas às atividades, participação, desempenho, estratégia; experiências sociais, as quais se referem à interação do aluno, trabalhos em grupos, relações interpessoais, relação professor-estudante e estudante-estudante, autopercepções dos estudantes, estratégias de competição em aula, formação de “grupos” e como eles se relacionam com os outros; e, por fim, a última categoria dentro de experiências diretas, as experiências afetivas, que envolvem aspectos afetivos e emocionais relacionados às aulas. (Miccoli, 2006).

Em experiências indiretas, temos: experiências contextuais, que no caso de LA, preocupa-se com fatores sociais relacionados à língua estrangeira em questão, como a “situação” ou “visão” da língua que a sociedade em que o estudante está imerso possui, o tempo de aprendizagem e etc; experiências pessoais, que envolvem o nível socioeconômico, aprendizagens anteriores, vida cotidiana; experiências conceituais, que seriam resultados de crenças anteriores e reflexão de expectativas; e por último nessa divisão, experiências futuras, relacionadas à intenções, planos, vontades, necessidades, desejos, referentes à aprendizagem da língua. (Miccoli 2006).

1 – A interferência da Língua Portuguesa na cultura Indígena.

Antes de expormos a primeira experiência devemos explicar que ela é decorrente de uma observação de um cenário atual dentro da família da participante, veja o excerto abaixo:

[1]

A - Meus filhos, meus filhos agora fala pouco a minha Língua e mais português né? Mas eu converso com eles na Língua pra ver se eles tentam.

(Narrativa)

Neste excerto Márcia alega que seus filhos falam mais o português que sua língua materna, e ao fazer tal alegação mostra-se preocupada e acrescenta que se esforça para conseguir uma produção oral em sua Língua materna, por seus filhos.

Excerto:

[2]

D - Sim. E muitas pessoas tem acesso ao português assim, dentro da aldeia?

A - Tem.

D - Muitas pessoas falam?

A - Todas elas falam agora.

D - Todos eles?

A - Todos. Que agora tá entrando muito mesmo. Muito branco. Então todos eles fala.

(Entrevista)

No segundo excerto, Márcia afirma que todos na aldeia falam português, o que justifica a facilidade e, de certa forma, a preferência por parte de seus filhos para falar português.

Tal experiência chega a ser justificada exatamente pelo constante contato dessas crianças com a língua portuguesa, levando em conta que, como encontramos em Cohn (2004) e Nascimento (2012), além de fatores como aspectos culturais, o ambiente em que as crianças indígenas estão inseridas estrutura sua aprendizagem. E se há um grande contato com português e até mesmo alguns momentos de necessidade de falar a língua para se comunicar com o “branco”, a experiência é totalmente justificável, levando as crianças a deixarem, de certa forma, sua língua para um uso mais restrito, como no caso acima o diálogo entre família.

Logo, a experiência é: o português Interfere em processos culturais, como a aprendizagem da Língua Indígena pelas crianças nativas. Essa experiência encaixa-se no que Miccoli (2007) intitula Experiências Contextuais, categoria na qual se leva em conta fatores imposto pelo ambiente em que a aprendizagem acontece, neste caso a facilidade ao acesso à língua portuguesa.

2 – O contato desde a infância ajudou a desenvolver o português.

Aqui encontramos outra experiência que pode ser categorizada como contextual, mas também como pessoal, de acordo com Miccoli (2007), pois envolve uma experiência anterior de aprendizagem, como ilustra o excerto abaixo:

[3]

A - Então, eu morava em um lugar chamado Posto Leonardo, Vilas Boas, aonde todos os índios se encontravam, e lá eu aprendi a falar um pouco de português, a língua portuguesa, porque tinha enfermeiras, professoras, então fui convivendo com elas e aprendendo. Mas assim, é, primeiro lugar vem a Língua né? Aprendi a Língua primeiro.

(Narrativa)

[4]

D - Qual foi o seu primeiro contato com a língua portuguesa?

A - Ah, cê fala do quê? Da língua ou pessoa?

D - Da língua mesmo.

A - Ish, Eu não me lembro, foi tanto tempo que...

D - Mas qual é o primeiro que você se lembra?

A - Ai, eu não sei viu? Mas eu vou lembrar da minha infância mesmo, que eu, era essas meninas que eu te falei né? Professoras e enfermeiras, aonde a gente morava.

(Questionário)

Márcia afirma que seu primeiro contato e aprendizagem do português foi através de enfermeiras e professoras, o que revelou ser fator crucial e base da sua aprendizagem, e percebe-se que fora colocado em prática, mesmo que inconscientemente, os atos de escutar, refletir e reproduzir.

[5]

D - E você, assim, na sua família, só o seu pai falava português?

A - Não. Toda família.

D - Não, mas na época que você aprendeu, era só ele? Ou não?

A - Ele , é, quando a gente começou a falar só ele que falava. A minha mãe não falava, ninguém, só ele. Ai depois meu irmão, eu, eu principalmente porque quando eu nasci já tinha as brancas né, então eu acho que eu fui escutando, foi, foi indo.

(Entrevista)

Esse último excerto nos mostra que já havia ocorrido um contato anterior com a língua dentro de sua própria casa, seu pai já falava português, e, mesmo tendo sido ignorado até este último momento, percebe-se, ao contrário do que Ana acredita, que

esse pode ter sido o motivo dessa aprendizagem que se mostrou, de certa forma, ser inconsciente.

3 – O ensino de português (e outras matérias) em escolas, cujo público alvo são indígenas, não é muito bom.

É importante ressaltar que essa foi a única experiência direta identificada no estudo. Como dito anteriormente, Experiências Diretas são adquiridas dentro de um contexto escolar, refere-se ao universo da sala de aula. Observe-se o seguinte excerto:

[6]

D - E, o que te ajudou a aprender o português? Assim, do que você já falou do contato que você teve.

A - É, acho que escola né? Um pouquinho de estudo...

D - Mas você estudou por quanto tempo mais ou menos?

A - Ah, até o ensino médio completo.

D - Ensino médio completo? E isso foi já, foi na aldeia?

A - É, teve um tempo que eu estudei um pouquinho na cidade. Uma cidadezinha chamada Canarana, até completar mesmo, terminar, e fui embora. Mas era uma escola muito, como é que fala? É, a gente não aprende muito bem lá né? Aqueles, é, ensino bem acelerados, entendeu?

(Questionário)

Para Ana, o motivo do ensino não ser muito bom se deve ao fato do ensino ser acelerado. Embora não possamos ignorar o fato de que as condições de ensino não são ideais, devemos apontar outro fator que também possa ser um dos motivos causadores desse déficit no processo do ensino: a cultura de aprender ou a forma de aprender e passar informação dos povos indígenas.

Vemos em Cohn (2004) e Nascimento (2012) que a aprendizagem indígena não se dá em um momento ou local específico, mas todos os ambientes e situações proporcionam possibilidades de aprendizagem, cada uma em sua peculiaridade específica.

[7]

D - Mas, é, porque você aprendia? Tinha esse acesso? Eram muitas pessoas que falavam português?

A - No dia que eu aprendi?

D - É, quando você começou a aprender.

A - Não, era só as enfermeiras e o meu pai. Eu escutava muito meu pai conversa com eles, então eu observava, então foi indo, foi entrando. Que a gente, nós indígenas, não aprende estudando, é só observar que a gente guarda aquilo na memória, ai vai indo.

(Entrevista)

[8]

D - Vocês tem registro escrito da Língua?

A - Não, não temos.

D - É só oral então?

A - É só a fala mesmo.

(Entrevista)

Márcia reforça essa visão de que o modo de aprender indígena é na prática, encontra-se no contato interpessoal. Em seguida, destaca que não há registros escritos da língua, o que ressalta a ideia de que há uma grande diferença na forma de aprender das entre as duas culturas.

É importante ressaltar que aqui encontramos uma experiência direta sendo influenciada diretamente por experiências indiretas (fora da sala de aula), momento no qual talvez essa diferença e discrepância entre a forma de aprender e a de ensinar seja importante para a compreensão da formulação de tais experiências e conseqüentemente, algumas das crenças.

3.2 - Crenças da participante

Crença 1 - O extenso vocabulário do português dificulta a aprendizagem.

Essa crença pôde ser inferida de uma diferença, que a participante relatou, entre o português e sua LM, no seguinte excerto:

[9]

D - E quais são as diferenças entre a língua e o português?

A - Ish, muita diferença. A diferença é que o português tem muitas palavras, e o nosso não. Uma palavra já significa não sei quantas, aí o português não. É, muita coisinha diferente, então.

(Entrevista)

Embora Miccoli (2007) categorize como experiência conceitual, nesta pesquisa será categorizada como crença. Essa crença envolve os estágios e desafios da aprendizagem, assim como concepções da participante. No trecho acima percebemos que são nesses detalhes, essas palavras a mais que uma língua tem e a outra não, que se pode identificar uma de muitas dificuldades no processo de aprendizagem da língua portuguesa pela participante do estudo.

Crença 2– O português é necessário para a comunicação entre índios e brancos.

Crença 3 – Não gosto do português porque a língua não é minha

[10]

D - Você gosta do português?

A - Uhm, na verdade eu não gosto muito não. Mas é o único jeito pra um homem branco entender o que eu to dizendo pra ela.

D - Mas por que você não gosta do português?

A - Ai, é, por quê? Acho que é porque a língua não é minha né? Então fica meio assim. Como na minha idioma eu já falo três línguas, ai eu já não acho ruim falar mais outra.

(Questionário)

A participante excluiu a possibilidade de que o “homem branco” possa aprender a língua materna dela, o que se explica exatamente pela pequena procura por parte do “homem branco” em aprender e entender culturas indígenas. Outra questão aqui identificada é o instinto de “negar” a língua por não corresponder a aspectos culturais com os quais a participante se sinta mais à vontade, por não corresponder àquilo que reconhece como seu, ou de sua natureza.

Crença 4 – O português é uma língua interessante.

[11]

D - Mas qual é o primeiro que você se lembra?

A - Ai, eu não sei viu? Mas eu vou lembrar da minha infância mesmo, que eu, era essas meninas que eu te falei né? Professoras e enfermeiras, aonde a gente morava.

D - E qual foi a sua primeira impressão?

A - Nada, eu achava legal elas.

(Questionário)

Essa crença contradiz as duas anteriores pelo fato de ser uma crença formulada ainda quando criança. Segundo Márcia, ela “achava legal” as enfermeiras e professoras conversando, mas alega que não se lembra se foi esse o motivo pelo qual aprendeu o português, mas é perceptível que tal crença formulada ainda em tenra idade influenciou seu processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Crença 5 – O vocabulário da Língua Portuguesa é difícil.

[12]

D - Quais foram as dificuldades que você encontrou ao aprender o português?

A - Ish, muita coisa. Até agora tem algumas palavras que ainda não consigo falar muito bem. Não, não sei viu? Acho que é porque eu não sei, eu não sei mesmo, até mesmo na escrita, não sei nem como se fala, tem muitas palavras que é um pouco difícil.

(Questionário)

Tal crença é decorrente, não só do fato de serem as duas línguas diferentes, mas também da falta de registro escrito da língua indígena, o que dificulta uma comparação entre as estruturas lexicais das duas línguas.

Crença 6 – Falar e ouvir é mais importante que ler e escrever.

Excerto:

[13]

D - E qual das quatro habilidades, que é ouvir, falar, ler e escrever, você se sente mais a vontade, assim, falando português? Você prefere...

A - Falar.

D - Falar. Por quê?

A - Falar e ouvir né?

D - Mas por quê?

A - Não sei viu? Não sei te responder. Mas acho que é porque eu quero aprender mais. Minha vontade é falar bem e entender bem também.

(Questionário)

A vontade de obter êxito e fluência na hora de se expressar oralmente levou a entrevistada a formular essa crença. Mas assim como a crença anterior, podemos perceber que o fato da sua cultura não possuir um sistema de escrita, ela exporta esse aspecto também para o português, o que a leva a questionar a importância da representação escrita da língua.

Após analisarmos os resultados, podemos ver que as crenças e experiências da participante estão interligadas entre si. O processo de desenvolvimento de suas crenças advém de suas experiências, e após construídas, essas crenças dão espaço a acontecimentos que criam outras experiências, afinal, como destacam Conceição (2006) e Oliveira (2010), as ações acontecem em algum momento entre a crença e a experiência, em um ciclo de reformulações que, em conjunto com outros fatores, possibilitam, constroem e dão forma à aprendizagem. É importante lembrar, ainda, que, conforme Cohn (2004) e Nascimento (2006, 2012), todo o processo de aprendizagem indígena envolve as experiências pessoais e coletivas dos aprendizes.

Conclusão

Os resultados desta pesquisa sugerem que o processo de aprendizagem de português pela participante indígena acontece independente de processos de

escolarização e é influenciada pela cultura e forma de aprender indígena.

Assim, foi registrada, no estudo, uma incidência maior de experiências indiretas e até mesmo crenças que, tais como a experiência 2 (O contato desde a infância ajudou a desenvolver o português) e a crença 1 (O extenso vocabulário do português dificulta a aprendizagem), mesmo sendo vistas como pontos negativos pela participante, podem ter influenciado o processo de aprendizagem, levando-a a modificar e adaptar, não só sua vontade de aprender, mas também suas crenças sobre o português.

Podemos perceber que algumas crenças da participante impulsionam sua aprendizagem da língua portuguesa, entre essas crenças, a Crença 1 (O português é necessário para a comunicação entre índios e brancos). Dessa forma, mesmo muitas vezes encontrando algum empecilho no processo, sempre há essa necessidade de continuar seguindo em frente. Percebemos, então, que há uma demanda para a aprendizagem e isso requer uma disponibilização de serviços qualificados, no caso, a formação de professores com foco em comunidades indígenas, não somente pedagogos, mas também professores de todas as licenciaturas.

Diante dessas considerações, destacamos a importância dos estudos sobre crenças e experiências de aprendizagem, buscando-se compreender como se dá esse processo de aprendizagem para que possamos aprender a usar essa diferença entre os dois processos de aprendizagem de forma proveitosa para ambas as partes – quem ensina e quem aprende. Outra contribuição do estudo está relacionada à necessidade de preservação da cultura de aprender de povos indígenas.

Este estudo apresentou algumas limitações decorrentes não somente da dificuldade de encontrar representantes indígenas dispostos a participar da pesquisa, mas também referentes a algumas dificuldades de comunicação com a participante.

Esperamos que este artigo possa contribuir para os estudos de crenças e experiências de aprendizagem de povos indígenas, estimulando pesquisas nessa área envolvendo esses povos e sua aprendizagem da língua portuguesa, assim como sua inclusão na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A.M.F. *Understanding teacher's and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BARCELOS, A.M.F. *Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Volume 1, n.1. 2001.

BARCELOS, A. M. F. *Cognição de Professores e Alunos: Tendências Recentes na Pesquisa de Crenças Sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Pontes Editores, 2006, pp: 15 – 41.

FERREIRA, C. A. O. e CONCEIÇÃO, M. P. *Narrativas Escritas: Investigando Crenças de Aprendizizes da Terceira Idade*. Universidade de Brasília, 2011.

COHN, C. *Os Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem e a Escola Indígena*. In Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v.3, n.1, 2004.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CONCEIÇÃO, M. P. *Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2, 2006.

DEWEY, J. *Howwethink*. Boston: DC Heath, 1993.

McDONOUGH, J. e McDONOUGH, S. *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold, 1997.

MICCOLI, L. *Learning English as foreign language in Brasil: a joint investigation of learning experiences in a university classroom on going to the depth of learners' classroom experiences*. 1997. 279 f. Doctoral (Dissertation) – Graduate Department of Education, University of Toronto, Toronto, 1997.

MICCOLI, L. *A deeper view of EFL Learning: students' classroom experiences*. Claritas, v. 6, n. 3-4, p. 185-204, 2000.

MICCOLI, L. *Individual Classroom Experiences: a socio-cultural comparison for understanding EFL classroom learning*. Ilha do Desterro, V. 41, n 1, p 61-91, 2003.

MICCOLI, L. *A Experiência Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: Levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2, 2006.

NASCIMENTO, A. C. *Os Processos Próprios de Aprendizagem e a Formação dos professores Indígenas*. Práxis Educativ, Ponta Grossa, v.7, Número Especial, p. 155-173, dez. 2012.

NASCIMENTO, A. C. *A Cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá/Guarani: o antes e o depois da escolarização*. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 25., Goiânia. Anais... Goiânia, 2006.

NISBETT, J. e WATT, J. *Case Study*. Redguide 26: Guides in Educational Research. University Of Nottingham School of Education, 1978.

OLIVEIRA, F. H. *À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)*. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Metodologia na Investigação das Crenças*. Pontes Editores, 2006, pp: 219 – 23

A AVALIAÇÃO ENQUANTO DISPOSITIVO DE SUBJETIVAÇÃO: A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM EM QUESTÃO

Luciana Kuchenbecker ARAÚJO¹
Sinval Martins de SOUSA FILHO

RESUMO

Neste trabalho, propomos uma reflexão sobre avaliação de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que elege o gênero dissertativo-argumentativo como referência para avaliação de competências dos sujeitos egressos da educação básica, sua repercussão e efeitos aos processos de subjetivação dos candidatos às vagas das universidades brasileiras, as quais passaram a selecionar seus alunos mediante os resultados do ENEM. Trata-se de um estudo de natureza qualitativo-descritiva cuja proposta metodológica converge à análise dos documentos oficiais que regulamentam as propostas de ensino como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 2000) e da proposta de Redação do ENEM/2014. Através deste estudo, pretende-se responder aos seguintes questionamentos: i) Quais efeitos essa avaliação produz nos processos de subjetivação dos candidatos ao ENEM? ii) De que forma a escolha do texto dissertativo-argumentativo atua no campo de relações de forças e como esses campos se relacionam aos processos de subjetivação? iii) Ao se vincular ao ENEM, como o ensino de Língua Portuguesa (LP) atua nos processos de subjetivação? Elegemos como referencial teórico os estudos de Foucault (1987) sobre subjetivação e as reflexões sobre a teoria dos gêneros discursivos-textuais de Bakhtin (2003; 2006) e Geraldi (1997). As conclusões sugerem que a escolha do gênero dissertativo-argumentativo como instrumento de avaliação pressupõe que o ensino de LP deva ser direcionado à subjetivação dos candidatos a partir de uma concepção de homem e linguagem que se ancora nos estudos tradicionais e, com isso, não se centra no desenvolvimento das habilidades indispensáveis às práticas discursivas sociais e ao exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Avaliação; ENEM; Subjetivação; Gêneros discursivos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste estudo, refletimos sobre questões relacionadas à avaliação da Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa avaliação da produção escrita

¹ UFG – Faculdade de Letras – Departamento de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Caixa Postal 131 – Campus II (Samambaia) – CEP 74.001-970 – Goiânia – Goiás – Brasil – E-mail: <lubecker32@hotmail.com> – <sinvalfilho7@gmail.com>.

atualmente representa muito da classificação seletiva que vai determinar o ingresso dos egressos da educação básica no ensino superior, serve para a certificação da conclusão da educação básica (EB) e ainda garante base de dados para a análise da qualidade educacional do Brasil.

Desde o início do percurso escolar os alunos são avaliados através de provas, testes, trabalhos diversos (orais ou escritos) que se configuram como documentos capazes de aferir o desenvolvimento (intelectivo, cognitivo, motriz, linguístico, social etc.) dos sujeitos e mensurar os níveis de aprendizagem através da objetividade quantitativa, numérica ou conceitual.

As avaliações são frutos de uma sociedade e, portanto, são dinâmicas. Com o tempo, a avaliação de Redação saiu das salas de aula e ganhou lugar de destaque em concursos e vestibulares. Assim, ela passou a adquirir novos significados e a alcançar outras esferas do nosso sistema de ensino. Os significados por ela assumidos estão intimamente relacionados às concepções de educação orientadoras das práticas pedagógicas. Por isso, consideramos necessário conhecermos, na primeira parte deste estudo, as concepções que subjazem a avaliação da escrita mediante o uso de uma prova de Redação.

Os números da Educação, divulgados em 2015 pelo Ministério da Educação (MEC) – que é responsável pela elaboração e avaliação das provas de Redação – estão bem abaixo daquilo que se espera e sugerem que algo de muito equivocado está acontecendo: ou temos uma avaliação que não corresponde ao que se ensina ou temos um ensino deveras ineficiente que não consegue atingir às expectativas do MEC. Esses baixos níveis atingem o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM), isto é, abrange toda a educação básica. Nosso estudo incide sobre reflexões acerca do EM. Nesse sentido, na seção 2.0, refletimos sobre os efeitos da avaliação de Redação do ENEM para o ensino de Língua Portuguesa (LP) e a qualidade da Educação no Brasil.

Convergentes às perspectivas teóricas de ensino de língua materna dos documentos oficiais da educação – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997-2000) –, elegemos como referencial teórico os estudos de Foucault (2006) sobre subjetivação e as reflexões sobre a teoria dos gêneros discursivos-textuais de Bakhtin (2003; 2006) como aporte teórico-metodológico para análise da proposta de Redação do ENEM/2014.

Através da análise dos dados buscamos, finalmente, responder algumas questões que julgamos relevantes: i) Quais efeitos essa avaliação produz nos processos de

subjetivação dos candidatos ao ENEM? ii) De que forma a escolha do texto dissertativo-argumentativo atua no campo de relações de forças e como esses campos se relacionam aos processos de subjetivação? iii) Ao se vincular ao ENEM, como o ensino de LP atua nos processos de subjetivação?

A AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Como prática formalmente organizada e sistematizada, desde a institucionalização da escola, a avaliação da Composição ou Redação pode ser considerada parte integrante e intrínseca ao processo educacional. Segundo Chueiri (2008:53), ainda nos séculos XVI e XVII, a Redação emergiu no contexto escolar brasileiro com os exames aplicados pelos padres jesuítas nos colégios católicos, método convencionalmente conhecido como “Pedagogia Tradicional” (ou “Pedagogia do Exame”), cuja concepção era a de que avaliar equivale a examinar o conhecimento apreendido pelos alunos.

Com o advento da modernidade, na área de Psicologia Comportamental, avançam os estudos de Skinner (1938), que considera ser possível medir habilidades, aptidões e comportamentos por meio da aplicação de testes. Os testes de Skinner exerceram e exercem grande influência na Educação, o qual os concebem como instrumento de medida quantitativa da aprendizagem na chamada “Pedagogia Tecnicista”. Nessa abordagem, a avaliação é entendida como medida que separa o processo de ensino de seu resultado, encontrando apoio na racionalidade instrumental positivista que, nas palavras de Caldeira (1997:53),

sempre buscou adquirir o *status* de ciência, libertando-se da introspecção e fundamentando-se na lógica científica dominante que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza. Seu principal foco de preocupação são as mudanças comportamentais que possam ser cientificamente observadas, portanto, quantificadas.

Nessa perspectiva, além de subsidiar o trabalho dos professores como ferramenta de medida periódica do conhecimento e regulação de desempenho, a avaliação passou a adquirir o *status* de documento e certificação do aluno quanto aos níveis de aprendizado (Boletim) e de escolarização (Histórico Escolar/Diploma), necessários ao funcionamento dos perfis burocrático, avaliativo e quantitativo assumidos pela escola.

No final da década de 1970, porém, com a difusão dos estudos e pressupostos teóricos de estudiosos do interacionismo sócio-histórico, como Vygotsky, Piaget, Bakhtin, confere-se ao sujeito e à interação dialógica lugar de destaque na filosofia das ciências humanas. Ainda, com a democratização do ensino, houve uma reação à visada quantitativa passando-se a discutir novos objetivos e alternativas de avaliação em uma visão libertadora de ensino. De acordo com Chueiri (2008:55), na “Pedagogia Histórico-Crítica”, com as novas demandas e necessidades advindas das transformações sociais e, conseqüentemente, da educação institucionalizada, houve significativa adesão à ideia de que o conhecimento é produto das relações de alteridade, proveniente da interação dialógica entre sujeito e um objeto.

Nessa perspectiva, a avaliação tornou-se uma ferramenta qualitativa de mediação entre o conteúdo e o resultado de um dos processos educativos, tendo em vista a tomada de posição por parte do avaliador, configurando-se, portanto, na compreensão dos processos dos sujeitos. Nas palavras de Paulo Freire (1996:54),

a avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então, é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender.

No documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental, a respeito da prática avaliativa, podemos verificar a ascensão de conceitos como eficiência, qualidade e competências a serem construídos, considerando que “a avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de situações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” (Brasil, 1997:81). Como não se trata de uma atividade neutra ou meramente técnica, ela não acontece em um vazio conceitual: deve estar apoiada às concepções teóricas, de ciência, de mundo, de sociedade e traduzidas em práticas pedagógicas. Nas palavras de Sordi (2001:173),

uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.

Como o processo histórico de transformação e de significados assumidos pela avaliação está intimamente relacionado às mudanças que vêm ocorrendo nos estudos das ciências humanas e nos pressupostos teórico-metodológicos que alimentam o nosso sistema educacional, é preciso compreendermos que a avaliação de Redação do ENEM reflete e refrata não somente o desempenho do aluno, mas a relação que se estabelece entre as instituições e suas concepções de ensino de LP. Portanto, por meio da sua materialidade, é possível conhecermos quais bases conceituais nosso sistema de ensino está compartilhando.

Mais do que examinar, medir, quantificar e certificar a aprendizagem dos alunos, a avaliação tornou-se uma ferramenta de avaliação da qualidade do ensino no país, com a criação da Lei nº 9.394/1996, disposta no documento de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que fixou a obrigatoriedade da avaliação da aprendizagem nos diferentes níveis do sistema educacional para que pudesse fornecer informações sobre alunos, professores e instituições de ensino, orientar a elaboração de políticas e reformas educativas. Cury (1997:8) ratifica a presença do Estado-Avaliador ao afirmar que “a União se investe de poderes sobre a educação escolar em todos os níveis a partir de noções de coordenação e avaliação como jamais se viu em um regime democrático no Brasil”. Algumas dessas avaliações, como o ENEM, tornaram-se importantes instrumentos à análise de desempenho dos alunos, das instituições e do sistema educacional.

A AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO NO ENEM E O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO

Conforme consta no site do INEP (Inep, 2015), a prova do ENEM teve início em 1997, logo após a implementação da LDB 9394/96, e surgiu com o propósito de ser uma estratégia para promover a melhoria na qualidade da educação. A primeira prova do referido exame foi aplicada em 1998 e era feito por adesão voluntária dos alunos. Essa voluntariedade durou até 2000. A partir de 2001, a avaliação passa a ter papel de seleção para ingresso nas IFES. E a partir de 2014, todas as IFES “aderiram” ao ENEM como única forma de selecionar os futuros acadêmicos, isto é, o vestibular nas Instituições Públicas de Ensino Superior foi extinto e em seu lugar, está o ENEM.

Na edição do ENEM de 2014², os candidatos foram submetidos a 180 questões objetivas – sendo 45 de Ciências Humanas, 45 de Ciências da Natureza, 45 de Linguagens e Códigos e 45 de Matemática – e a prova de Redação, que é composta por uma proposta de produção de texto em prosa, a ser produzido em até trinta linhas, sobre um tema político-social e uma coletânea com breves textos motivadores a respeito do assunto. Para avaliação dos textos, o ENEM conta com uma matriz de referência³ que determina as adequações e competências a serem avaliadas, objetiva critérios e visa garantir a lisura e justeza do processo avaliativo. São avaliados cinco blocos de competências dos candidatos: Adequação à modalidade escrita formal da LP; Compreensão da proposta de redação dentro dos limites estruturais de um texto dissertativo-argumentativo; Seleção, organização e interpretação de informações e argumentos em defesa de um ponto de vista; Conhecimento dos mecanismos de coesão textual; Elaboração de proposta de intervenção ao problema abordado em defesa de um ponto de vista, respeitando os direitos humanos.

De acordo com Espanhol e Lisboa (2015), em novembro de 2014, pouco mais de seis milhões de candidatos realizaram a prova de Redação⁴, dentre os quais, 529.373 tiraram nota zero. Os motivos são diversos:

- 217.339 fuga ao tema;
- 13.039 cópia de texto motivador;
- 7.824 texto insuficiente (menos de sete linhas);
- 4.444 não atendimento ao tipo textual (dissertativo-argumentativo);
- 3.362 parte desconectada do texto;
- 955 ferir os direitos humanos.

Do restante dos candidatos que realizaram a prova, 250 obtiveram a nota máxima (1000 pontos), outros 659.971 alcançaram até 300 e quase 2,5 milhões não conseguiram atingir a média, 500 pontos. Houve queda de 9,7% nas notas, sobretudo nas disciplinas de Matemática e Redação, em relação ao Exame anterior (Espanhol; Lisboa, 2015).

Naquela época, o então Ministro da Educação, Cid Gomes, atribuiu o fraco desempenho dos candidatos à falta de problematização do tema da Redação - “Publicidade infantil em questão no Brasil” –, nas mídias populares e ao déficit do

2 Disponível em: <<https://www.infoenem.com.br/wp-content/uploads/2014/11/ENEM-2014ROSA.pdf>>. Acesso em 22 set. 2015.

3 Anexo.

4 Disponível em: <<https://www.infoenem.com.br/wp-content/uploads/2014/11/ENEM-2014ROSA.pdf>>.

sistema público de ensino (Portal Brasil, 2015). Entretanto, apesar de representarem expressivos 73,5% dos candidatos egressos do EM inscritos no ENEM/2014, seria injusto e falacioso atribuímos aos alunos e profissionais das escolas municipais as mazelas da nossa educação e fecharmos os olhos a milhares de instituições, profissionais e alunos de outras redes que também compartilham desafios, dificuldades e descobertas diários dentro e fora do ambiente escolar.

Convergentes aos pressupostos teóricos dos documentos oficiais da educação, acreditamos na concepção de avaliação como veículo de estabelecimento dos princípios pedagógicos e axiológicos de propostas e orientações de trabalho desenvolvidas coletivamente, analisadas e desenvolvidas por aqueles que atuam efetivamente na prática docente e nas instituições de ensino. Poderíamos apostar nos nossos documentos oficiais como um caminho. Um caminho que ainda é longo, já que não restam dúvidas de que as demandas da educação em 2015 sejam muito diferentes daquelas publicadas na década de noventa para atender a uma demanda do período pós-ditadura.

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO, GÊNEROS DISCURSIVOS NO DISPOSITIVO PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM

A prova de redação do ENEM, como a maioria das provas de concursos/vestibulares, inicia-se com o comando geral e, a partir desse comando, delinea as tarefas linguísticas a serem desenvolvidas:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema Publicidade infantil em questão no Brasil, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. (ENEM, 2014).

Podemos verificar que os candidatos são orientados a desenvolverem um tipo de texto, o dissertativo-argumentativo, em que se discuta sobre o tema da publicidade direcionada ao público infantil. O candidato deve posicionar-se criticamente relacionando argumentos para a construção de sua tese. É necessário que o texto seja registrado em norma padrão escrita da LP e que o candidato conclua suas reflexões a partir da construção de uma proposta capaz de intervir positivamente na problemática

discutida e os candidatos são novamente orientados: devem reconhecer e respeitar os direitos humanos.

O ENEM aposta no trabalho com os tipos de texto, no caso o dissertativo-argumentativo. Podemos analisar essa escolha por dois vieses. O primeiro seria o de que a Redação seja compreendida pelo ENEM como gênero textual, já que não podemos negar o seu espaço e condições de produção/circulação, que é a escola. É possível reconhecermos esse posicionamento nos PCN (Brasil, 1998:21) que apontam para o fato de que

todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.

Nesse sentido, podemos supor que a escolha do tipo dissertativo-argumentativo se dá em função da afinação de critérios para avaliação da Redação, uma vez que é corrente a afirmação entre os coordenadores do ENEM de que é bem mais complicado objetivar critérios quando pensamos em textos de ficção literária ou em textos em versos.

O segundo viés pelo qual podemos olhar a questão diz respeito à falta de diálogo entre o modelo de avaliação do ENEM e os PCN (Brasil, 1998), que orientam o ensino de LP a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem e do trabalho a partir dos gêneros discursivos. A esse respeito, os PCN do EF (Brasil, 1998:27-28) sugerem que

aprender a pensar e a falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pelos quais tais recursos refletem as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte.

Num outro olhar ainda possível, podemos dizer que a escolha da dissertação se dá porque é sabido que esse tipo de texto favorece o que Foucault (1987) nomeia de tecnologia de subjetivação. De acordo com Foucault (1987), na tecnologia de subjetivação os dispositivos mais eficientes são o exame e a confissão. São esses dois modos que atuam certamente para que haja uma normatização social, são eles que produzem as tecnologias normatizadoras. Sabe-se que tanto para Foucault (1987) quanto para Bakhtin (2003), os processos de subjetivação definem uma identidade determinada, sobretudo porque esses processos estão relacionados aos modos de objetivação.

Desta forma, a prova, ao se centrar no exame e na confissão, pode levar ao esvaziamento da voz de autoria nos textos dos candidatos do ENEM. Nesse sentido, é preciso ressaltarmos o fato de que, quando se formata a produção textual, a criatividade e a autoria do candidato ficam comprometidas e, mesmo assim, elas não deixam de ser critérios de avaliação. Na competência três, está no nível quatro o candidato que apresentar em seu texto **indício de autoria**, e estará no nível máximo, o cinco, aquele que **configura autoria**.

Nessa mesma competência, a subjetivação dos sujeitos não acontece somente porque ele tem que escrever sobre o tema tal sem se ater muito ao seu posicionamento como autor, dentro dos limites do tipo de texto tal, em até 30 linhas e em tantos minutos. A subjetivação também acontece porque é preciso manifestar-se, é preciso opinar, é preciso não somente ter, mas defender um ponto de vista, é sempre preciso convencer/persuadir o outro na arena discursiva. E não basta apenas que a tese do candidato seja defendida: ele precisa mostrar uma estratégia de intervenção para solucionar um problema. Como ele precisa sempre solucionar um problema, ele tem que dizer que há sempre um problema em tudo. Não há espaço para dizer que estamos todos muito bem, obrigado.

Na competência cinco, o candidato é novamente subjetivado. Ele precisa não apenas ter o que dizer, mas precisa solucionar, detalhar e envolver toda a comunidade nesse processo.

Não fosse a normatização ou padronização, ainda assim os textos em seu conjunto revelam características da formação discursiva a qual estão ligados, como defendem tanto Bakhtin (2003) quanto Foucault (1987). Então, esses textos padronizados, com tudo o que se tem a dizer sendo traçado anteriormente ao dizer do autor, já têm seus dizeres pré-definidos, já estão dados os limites do discurso e, portanto, da subjetivação de cada candidato. Com isso, podemos afirmar que os textos revelam processos de subjetivação que operam nos candidatos antes mesmo da prova, inclusive nos momentos de treinamento escolar para essa prova. Dessa forma, tanto a escola quanto o governo, mediante o ENEM, enquadram os jovens num perfil de sujeito generalizado, isto é, os textos das redações do ENEM revelam um perfil de sujeito que se estende por todos os cantos do país, quer este sujeito seja egresso da escola pública ou da particular, que conclui a EB reproduzindo tanto e produzindo nem tanto.

O resultado da padronização: textos/candidatos/sujeitos politicamente corretos, massificados, padronizados, porque ele precisa agradar ao leitor; o candidato sequer tem

o direito de dizer, por exemplo, que os danos causados pela publicidade infantil são tão grandes, que, no fundo, no fundo, gostaria de ele mesmo fazer sangrar todo e qualquer publicitário que visse pela frente. O pleno conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos por parte dos candidatos também está pressuposto. Isso significa que o MEC sente-se bastante seguro quanto ao debate sobre esse documento em todas as instituições de EB no Brasil. No Brasil, é sabido que grande parte desses direitos humanos são violados e que as discussões sobre certos tabus são evitadas em livros didáticos da EB.

Para Bakhtin (2003:262), os gêneros são definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, estão em constante transformação e surgem através das condições e necessidades dos agentes da interação verbal. Conforme postula Bakhtin (2003:263), os enunciados e os gêneros discursivos são compostos pelo estilo, pela construção composicional e pelo conteúdo temático. Além de surgirem e circularem conforme demandados, são tão variados quanto à atividade humana e sem a existência deles a comunicação verbal seria impossível. O engessamento, a formatação do gênero Redação Escolar e, junto com ele, do tipo dissertativo-argumentativo, pode fazer com que o fato de os gêneros discursivos serem relativamente estáveis possa produzir tentativas de reelaboração de gêneros nem sempre bem-sucedidas e isso pode resultar em uma “forma muito desajeitada” de intervenção em uma dada situação comunicativa (Bakhtin, 2003:285). E, com isso, o sujeito é interdito com a punição máxima, ou seja, com a nota zero.

Vimos na seção anterior que 4.444 candidatos tiveram nota zero por não terem atendido ao tipo textual (dissertativo-argumentativo) solicitado. Não podemos dizer qual foi a motivação que levou esses candidatos a não desenvolverem os seus textos a partir do gênero solicitado, mas podemos dizer que eles se permitiram ao direito de serem sujeitos de sua própria escrita e isso fez com eles fossem severamente punidos.

Assim, a prova do ENEM, de certa forma, anula a presença da subjetividade, de um “eu” situado entre a responsabilidade e a responsividade. Esse “eu”, na situação da prova, não pode refratar a realidade, deve refleti-la tal qual ela se apresenta para ser reproduzida e, com isso, mantida. Não há o encontro do Eu com o Outro, o jogo dialógico entre interlocutores (Bakhtin, 2003).

Para que possamos compreender a concepção de linguagem adotada na prova, já que é a partir dela que os candidatos serão avaliados, recorremos a Bakhtin (2006:44-45), que sugere que

uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. O respeito às regras da “etiqueta”, do “bem falar” e as mesmas formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento.

De acordo com Bakhtin (2006), podemos observar que a opção por adotar a linguagem padrão não é especificidade dessa avaliação, apenas reflete o comportamento da superestrutura, de uma sociedade hierarquicamente organizada, cuja escola é apenas um dos espaços em que esse discurso elitizado reverbera o domínio da regra, da norma culta, como verdade, como fator de essencialidade e representatividade da língua nas situações reais de uso e interações sociais mais corriqueiras.

Dessa forma, podemos afirmar, ainda, a partir do estudo de Foucault (1987), que o “eu” que aparece na escrita revela a multidão de “eus” que estão submetidos à mesma ordem do discurso, às mesmas formações discursivas. Essas formações discursivas, obviamente, são usadas para disciplinar os sujeitos a partir da homogeneização de sentidos. Assim, verificamos também a padronização de como dizer, já que na Redação do ENEM é necessário que os candidatos registrem o texto a partir da norma padrão da língua escrita.

Observemos o que sugerem os PCN (Brasil, 2000) a respeito do ensino de LP e suas perspectivas concepções teóricas sobre as práticas de produção escrita no EM: “Os estudos dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporcionam uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (Brasil, 2000:8). É importante relatarmos o fato de que os estudos literários também estão comprometidos devido à padronização e devido ao fato de que a literatura esteja diluída entre as questões objetivas, porque a avaliação de leitura literária obrigatória não faz parte do conjunto de provas do ENEM.

ANÁLISE DOS DADOS: OS EFEITOS DA AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM

Para Foucault (1987), as práticas de avaliação tornaram-se altamente ritualizadas, pois nelas estão reunidas a cerimônia do poder, a demonstração da força e o

estabelecimento da verdade por meio de cada um com todos. Os efeitos de se empregar a lógica do padrão único instigam o aumento da concorrência, da competitividade e o controle social pela meritocracia.

Podemos compreender o posicionamento do filósofo se considerarmos a politização do nosso sistema educacional, que ainda é bastante tradicional e conteudista. O caráter avaliativo da escola, a quantificação do conhecimento e a busca por resultados promoveram uma inversão basilar das funções sociais das instituições de ensino, perceptível por meio da postura mercadológica de muitas escolas que orientam suas propostas pedagógicas à finalidade avaliativa direcionando a metodologia de ensino ao conteúdo das provas do ENEM.

Como profissionais da educação e da linguagem, consideramos que o cenário do ensino de LP na EB tem sido resumido ao exaustivo treinamento para uma atividade fim: escrever um texto dissertativo-argumentativo posicionando-se a respeito de um tema e concluí-lo com uma proposta de intervenção. Essa é a receita que, desde a primeira série do EM, há um tempo vem sendo praticada. Ao conversarmos com colegas de trabalho e observarmos algumas aulas de Redação do EM, é possível percebermos que grande parte do tempo, após a leitura da proposta de Redação e dos textos motivadores (pois só o que muda é o tema), o professor despeja nos alunos aquilo que pensa/sabe sobre o assunto e os alunos sugerem o início da escrita.

Pensando na teoria dos gêneros discursivos desenvolvida por Bakhtin (2003), podemos dizer que toda a situação que descrevemos e analisamos na seção anterior, o nosso olhar para a prova de redação do ENEM e nossas observações de aulas de Redação, como a que relatamos anteriormente, servem-nos para concluir que, de 1998 a 2014, a avaliação da prova de redação do ENEM se dá a partir da observação exclusiva do tema desenvolvido pelo candidato, uma vez que a estrutura composicional e os recursos estilísticos não interferem em nada, nem no texto do aluno e nem na construção da proposta de redação da prova.

Com relação ao impacto do ENEM nas escolas, sobretudo nas particulares, criou-se com o Exame uma rede de treinadores ou formadores de sujeitos para escreverem temas de modo a não romper com a ordem dada para as coisas. Normalmente, o professor, depois da aula treino, solicita ao aluno que faça a redação. Como não é possível concluir a atividade em sala, os alunos a levam para casa e, com muita sorte, entregam seus textos para que os corretores, os *freelancers* da redação, possam avaliar e comentar o texto escrito dentro da forma ditada pelo ENEM.

Nessa perspectiva, as escolas podem estar deixando de desenvolver competências diversas, com vistas à formação de um sujeito crítico, reflexivo, autônomo e participativo, visando um “ensino dedutivo, que proponha o conhecimento e a produção em detrimento do reconhecimento e da reprodução” (Geraldi, 1997:183). Lamentavelmente, quando a escola olha para o aluno como Taylor e Ford (1927) olhavam para os operários nas fábricas, é mais difícil que se relacione o EM “com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (Brasil, 1999:1), conforme disposto no Art. 1º da Resolução CEB nº 3/98, sem conseguir superar a Pedagogia Tecnicista.

Essa frenética busca por resultados, além de subverter toda a concepção daquilo que representa a instituição escolar – e tantas outras – para o convívio social, pode justificar o comportamento de muitas famílias que, de encontro a uma visão equivocada da realidade, acreditam que, pelo fato de contarem com melhores instalações, autossuficiência financeira e autonomia administrativa, as escolas particulares sejam melhores e estejam imunes a outros tipos de carência, optando pela migração de rede. Pelo menos foi o que mostrou o Censo da EB de 2013 (Vieira, 2014), ao revelar que o número de alunos matriculados em escolas particulares subiu 14%, enquanto houve queda de 5,8% nas públicas em relação a 2010. Na realidade, muitos desconhecem que são os documentos oficiais como os PCN (Brasil, 1997-2000) e as Orientações Curriculares do EM (Brasil, 2006) que, sem distinção de redes, determinam as diretrizes e orientam as propostas pedagógicas de ensino no país, partindo da premissa de que os pressupostos teóricos adotados devem – ou pelo menos deveriam – alcançar a todas as salas de aula do EB no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos ter deixado claro que toda avaliação produz um efeito em um processo de subjetivação. As avaliações, não só as do ENEM, mas outras tantas, têm no Brasil a função de, em última análise, influenciar no debate sobre a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Como afirma Foucault (1987), ao se estudar o sujeito, temos o deciframento do significado de práticas sociais. Similarmente, Bakhtin (2003) considera que o estudo das práticas sociais revela o sentido dos sujeitos a elas

submetidos. Assim, mostramos tanto as práticas sociais relacionadas à avaliação do ENEM quanto nuances da subjetivação do candidato que faz essa prova. Mostramos os efeitos que o ENEM tem provocado tanto na sociedade quanto no sujeito aluno/candidato in(dividu)al(mente).

Nas últimas décadas, a qualidade do sistema educacional brasileiro vem sendo debatida e criticada por estudiosos, leigos, agentes da comunidade escolar e, assim como Cid Gomes faz, comumente o Estado é responsabilizado pela falta de investimento na rede pública. De fato, trata-se de um sistema que clama pela construção e restauração de escolas; por mais professores, engajados, qualificados e bem remunerados; pelo aumento de recursos financeiros e para que estes possam verdadeiramente chegar ao seu destino. Mais do que críticas, acreditamos que, para debatermos as questões que envolvem a qualidade da nossa educação e atribuímos merecida parcimônia ao tema, é necessário reconhecermos, antes de tudo, que as instituições sociais, escolar e familiar coexistem neste processo e nos afastarmos do discurso determinista sobre aquilo que é público e aquilo que é privado, cada um assumindo o seu papel.

É preciso reconhecermos que a formação dos profissionais da educação nos cursos de licenciatura das universidades públicas e privadas não ocorre no sentido de atender a particularidades de demanda institucional deste ou daquele sistema de ensino, já que a produção do conhecimento independe dos perfis sociais de seus agentes e a escola, independente daquilo que lhe falte ou sobre, é o espaço que promove o encontro dos dois principais parceiros do sistema educacional: professores e alunos. Precisamos informar aos alunos, pais e outros professores sobre os efeitos que a escolha do texto dissertativo-argumentativo traz para as práticas sociais e, nestas, aos processos de subjetivação. Temos que mostrar como a dissertação ainda atua no campo de relações de forças para a normatização/padronização de sujeitos dóceis.

Ainda, precisamos convidar nossos colegas a uma reflexão sistematizada sobre as atividades perversas que desenvolvemos em sala de aula para que nossos alunos sejam aprovados no ENEM. Essas atividades, como mostramos, normalmente são formas de anulação de subjetivação ou de reforço para a manutenção de subjetivação imposta, se dão nas aulas de todas as disciplinas e não nas aulas de LP.

Conforme requer a situação, devemos nos arriscar e demonstrar uma tomada de posição quanto ao fato de termos um modelo de avaliação que não corresponde ao que é ensinado nas escolas e que é extremamente cerceador da liberdade, da identidade e da

subjetividade de nossos alunos. Além do fato de não podermos confirmar o diálogo entre os documentos oficiais da Educação e o modelo da proposta de Redação do ENEM, acreditamos que o governo faz aquilo que ele sempre fez: dociliza os sujeitos a partir de dispositivos múltiplos. A prova de Redação é só mais um modo de controlar os dizeres dos sujeitos, uma forma de interditar a rebeldia que, como podemos supor, deve/deveria ser própria dos jovens.

Como dissemos, quando o sujeito é privado de seus modos de ver a realidade, há um processo de subjetivação que torna o candidato um executor de tarefas, uma pessoa que não pode manifestar sua subjetividade, isto é, temos textos padronizados de forma a não aparecer neles as características do sujeito escritor. Com isso, o ENEM consegue instaurar no país, em alta medida a partir das escolas, uma moral pedagógica eficiente e normatizadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail. (2003). *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud & Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF.

Brasil, Ministério da Educação. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. (1999). *Resolução CEB n.3, de 26 de junho de 1988: institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC.

Brasil, Ministério da Educação. (2006). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação.

Caldeira, Anna M. Salgueiro. (1997). *Avaliação e processo de ensino aprendizagem*. Belo Horizonte: Presença Pedagógica.

Chueiri, Mary Stela Ferreira. (2008). *Concepções sobre a avaliação escolar*. Associação Brasileira de Avaliação Educacional, v. 19, n. 39.

Cury, Jamil. (1997). O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: Oliveira, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes.

Exame Nacional do Ensino Médio. (2014). *Prova de Redação e de Linguagens*. Disponível em: <<https://www.infoenem.com.br/wp-content/uploads/2014/11/ENEM-2014ROSA.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

Espanhol, Juliana; Lisboa, Ana Paula. (2014). *MEC revela média de notas dos alunos no Enem*. Correio Brasiliense. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-studente/especial_enem/2015/01/13/especial-enem-interna,466144/inep-revela-media-de-notas-dos-alunos-no-enem-2014.shtml>. Acesso em: 20 jan. 2015.

Foucault, Michel. (1987). *Vigiar e Punir*. São Paulo: Vozes.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Geraldi, João Wanderley. (1997). *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Skinner, Burrhus Frederic. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century.

Sordi, Mara Regina. (2001). Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: Castanho, Sérgio; Castanho, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas, São Paulo: Papyrus.

Vieira, Leonardo. (2015). Rede pública perde alunos para escolas privadas, segundo Censo. *O Globo, Educação*, publicado em 27/02/2014. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/rede-publica-perde-alunos-para-escolas-privadas-segundo-censo11730917>. Acesso em: 3 mar. 2015.

ANEXO: MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM

COMPETÊNCIA	I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.
NÍVEIS (NOTAS)					
NÍVEL 0	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	"Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativoargumentativa".	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.	Não articula as informações.	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.
NÍVEL I	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativoargumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto de forma precária.	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
NÍVEL II	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativoargumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL III	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL IV	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL V	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

“SER PROFESSOR” OU “TORNAR-SE PROFESSOR” DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIAS NO PIBIB/UERN

Ana Maria de CARVALHO¹

Maria do Socorro da Silva BATISTA²

RESUMO

É um dos focos de discussões acadêmicas a ideia de que a formação oferecida pela maioria das licenciaturas não atende à complexidade e dinamicidade da docência. Com base nessa problemática, faz-se necessário refletir sobre a relevância de iniciativas que proporcionem a imersão dos licenciandos no âmbito escolar, considerando, porém, a sala de aula como *locus* de aprendizagem e construção de saberes para a docência. Dentre essas iniciativas, está o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, com o objetivo de elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; criado, portanto, com o propósito de inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, oportunizando-lhes a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, de modo a buscarem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Programa como esse se inscreve como força potencializadora nos modos de subjetivação de licenciandos, favorecendo, assim, a criação de sujeitos mais competentes para atuarem no magistério. Nesses termos, este trabalho intenta analisar a questão do “Ser ou Tornar-se Professor” a partir de depoimentos de bolsistas pertencentes aos subprojetos de Língua Portuguesa do PIBID, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, retirado de um questionário aplicado através do google docs. Esta pesquisa, a qual se filia a uma linha discursiva, respalda-se teoricamente nos estudos de Foucault (1995; 2004; 2005) e em diálogo com os estudos de Tardif (2000; 2002), Pimenta (1996; 1999) e Nóvoa (1991; 1999).

PALAVRAS-CHAVE: Práticas discursivas; formação docente; PIBID.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se em uma iniciativa do Ministério da Educação do Brasil voltada para o aperfeiçoamento

1 UERN – Faculdade de Letras e Artes (FALA), Departamento de Letras Vernáculas (DLV), Mossoró-RN. carvalhoana1@hotmail.com

2 UERN – Faculdade de Educação (FE), Departamento de Educação, Mossoró-RN. msbatista@hotmail.com

e a valorização da formação de professores para a educação básica. O Programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos elaborados pelas IES por meio das diversas licenciaturas, conforme editais do MEC, devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de professores das escolas parceiras³.

Em vigor desde 2007 no âmbito do MEC, o PIBID entre outros objetivos busca: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

No âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o PIBID conta atualmente com 31 subprojetos nas diversas licenciaturas, sendo que 09 estão na área de Letras e Artes (Português, Espanhol, Inglês e Música). Essa amplitude significa um conjunto de 836 bolsistas, com papéis diferenciados, sendo cerca de 80% alunos de licenciaturas, ou seja, jovens que se preparam para o exercício do magistério.

Adotar estratégias de avaliação permanente de seus resultados tem sido uma postura adotada pelo PIBID/UERN, considerando a dinamicidade e complexidade da prática docente que atribui ao processo formativo novas demandas formativas, exigindo das licenciaturas a revisão permanente de suas propostas e práticas. Essa realidade

3 Escolas parceiras são as instituições do ensino básico da rede pública que aceitam e assumem o termo de cooperação técnica, para realização dos projetos. Em uma única Escola parceira podemos ter vários projetos oriundos de diversas licenciaturas. Para cada 05 licenciandos o PIBID garante um professor supervisor que faz o acompanhamento destes bolsistas sob a orientação do professor coordenador, membro da IES proponente.

conduz os licenciados a um processo de incertezas acerca de sua opção profissional e dos papéis sociais que lhes competem enquanto futuros docentes.

Assim, este trabalho intenta analisar a questão do “Ser” ou “Tornar-se” Professor a partir de depoimentos de bolsistas pertencentes aos subprojetos de Língua Portuguesa⁴ do PIBID/UERN, como parte de um processo permanente de acompanhamento e avaliação dos resultados do referido Programa. Esses depoimentos são tomados como práticas discursivas⁵ que sinalizam os modos de subjetivação⁶ desses bolsistas no percurso de sua formação.

Os dados apresentados foram colhidos a partir de um questionário aplicado através do google docs⁷. Para a análise desses dados nos respaldamos nos estudos de Foucault (1995; 2004; 2005), para quem o discurso é visto como um processo enunciativo cuja materialidade exibe a articulação da língua com a História e o sujeito é produzido nas relações de força presentes nos planos do poder/saber. Também tomamos como base os estudos de Tardif (2010), Pimenta (1999) e Nóvoa (1999) que defendem a formação docente a partir de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

PIBID E PROFISSÃO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Já afirmava Paulo Freire (1999) que ensinar é uma prática social ou uma ação cultural, pois se concretiza na interação entre professores e alunos, refletindo a cultura e os contextos sociais a que pertencem. A compreensão de Freire acerca do processo de ensino nos conduz à percepção de que assim como o ato de ensinar, a formação

4 Na UERN, atuam quatro subprojetos de Língua Portuguesa, distribuídos nos *campi*: Central-Mossoró, Assu, Pau dos Ferros e Patu.

5 Entende-se por prática discursiva “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social [...] as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2005: 133).

6 Subjetivação é “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito” (Foucault, 2004: 262). Os modos de subjetivação, no sentido foucaultiano do termo, referem-se às formas e às modalidades da relação consigo por meio das quais o ser humano se constitui e se reconhece como sujeito.

7 O Google Docs é um serviço para Web que permite criar, editar e visualizar documentos de texto e compartilhá-los. Com ele, o usuário pode criar documentos colaborativos. Também é possível definir que tipo de interação estas pessoas terão sobre um documento, como permitir que elas editem, comentem ou apenas visualizem o texto.

docente é apreendida também pelas interações sociais, ou seja, pelas experiências que professores e alunos de licenciatura vivenciam.

Segundo Nóvoa (1991: 13),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Para esse autor, o processo de formação está dependente de percursos educativos, embora não se deixa controlar pela pedagogia. A formação se constrói não por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão significativo investir na experiência pessoal e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1991).

Seguindo a mesma linha de compreensão, Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012:11) consideram que:

A prática profissional de um docente é resultado da relação existente entre os seus diferentes saberes, adquiridos não somente na sua preparação profissional, cursada em instituições destinadas à formação de professores. Os saberes dos professores são da mesma forma, resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos na sua vida familiar e social, no decorrer de sua trajetória escolar como aluno, no seu próprio lugar de trabalho, por meio das relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Os saberes da experiência não respondem – e nem poderiam – todas as nossas dúvidas, inquietações, tampouco por si só nos oferecem todas as respostas que a prática exige. No entanto, esses saberes, construídos pelas vivências cotidianas – por isso mesmo – possibilitam o amplo e permanente processo de reflexão acerca do que fazemos, como e por que o fazemos. Esse processo nos possibilita a construção gradativa e não linear de nossa identidade docente. Ou seja, possibilita pensarmos sobre o ser ou tornar-se professor, não como algo que se conclui, mas como algo que se constrói e reconstrói. Em outras palavras, a identidade concebida não como um dado imutável, mas como um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Na opinião de Pimenta (1996), a profissão de professor surge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pela sociedade.

Nesses termos, a identidade profissional se constrói principalmente “pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente, no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida [...] do sentido que tem em sua vida o ser professor” (Pimenta, 1996: 76).

Essa compreensão está na base da estrutura organizacional do PIBID, ao instituir a figura do professor supervisor, sendo este o profissional que, no âmbito da escola pública, recebe, orienta e avalia o processo de formação docente do licenciando, conforme as diretrizes do PIBID e em articulação com o professor da respectiva área de ensino, integrante do corpo docente da IES, proponente do citado programa. A presença do professor supervisor na equipe de execução dos diversos projetos que constituem o Programa na Universidade expressa a valorização dos saberes da experiência na perspectiva de que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tardif, 2012: 54). Isso sinaliza para os processos do ser e fazer-se humano e do saber-fazer profissional.

Queremos lembrar que qualquer que seja o saber, esse se define, como aponta Foucault (2005: 204-205), “por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...] não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”.

SER OU TORNAR-SE PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIAS NO PIBID/UERN

Apoiando-nos em Foucault (1995; 2004; 2005), buscamos compreender e explicitar os sentidos e significados das respostas, a partir da necessidade de identificarmos a contribuição do PIBID no processo formativo de estudantes do curso de Letras/Português. Em Foucault está claro que discurso é a explicitação do mundo, a verbalização de uma realidade, na qual nos inserimos. É pelo discurso que percebemos a realidade material. Os discursos são, pois, “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2005: 55), que desenham e delimitam um lugar para o sujeito ocupar.

Portanto, assim como a realidade é mutável, o discurso se reorganiza e se renova, refletindo essa realidade material. Essa referência a Foucault ganha relevância em nosso trabalho à medida que é o discurso dos licenciandos, materializado nos seus relatos ao responder o questionário supracitado, que avaliaremos como elementos determinantes ao processo de “ser” ou “tornar-se” professor de Língua portuguesa.

Nesta etapa do trabalho refletimos acerca da percepção de licenciandos do curso de Letras/Língua Portuguesa, participantes do PIBID, na condição de bolsistas de iniciação à docência. Conforme informamos anteriormente, os bolsistas foram convidados a responderem uma pesquisa no google docs, na qual constavam questões objetivas e subjetivas. Buscamos, inicialmente, identificar a percepção dos bolsistas no que se refere ao papel do PIBID enquanto um programa de incentivo à formação docente, quanto ao processo de construção da identidade do professor, com foco para algumas ações desenvolvidas, conforme será demonstrado a seguir.

Considerando o planejamento realizado de forma coletiva e participativa solicitamos que os bolsistas participantes da pesquisa avaliassem a dinâmica de trabalho e as atividades do PIBID realizadas na UERN, no contexto do subprojeto do qual participam, no caso, Letras/Língua Portuguesa. Esta dimensão do trabalho docente foi inserida na pesquisa, por considerarmos a importância do processo de planejamento como elemento de formação e não apenas como um simples momento de definição acerca do fazer pedagógico. O planejamento é visto como momento de aprendizagem e crescimento intelectual dos licenciandos, futuros docentes, cujas práticas envolvem diferentes conhecimentos, conforme detalharemos ao longo deste trabalho.

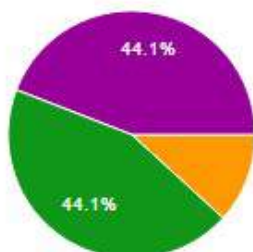
Sobre o planejamento coletivo das ações a serem realizadas, obtivemos os seguintes dados:



Gráfico 1 - Avaliação dos bolsistas sobre o processo de planejamento

Os dados revelam que a prática do planejamento coletivo vem sendo desenvolvida de forma positiva, o que pode ser confirmado pelo gráfico seguinte

quando os bolsistas avaliam a qualidade das discussões dos encontros, que, entre outras ações, desenvolve-se também o planejamento. Quando indagados sobre a qualidade das discussões nas reuniões do subprojeto, o número dos que as consideram ótimas/boas supera os 80%.



Péssimo	0	0%
Ruim	0	0%
Regular	4	11.8%
Bom	15	44.1%
Ótimo	15	44.1%

Gráfico 2 - Qualidade das discussões realizadas nas reuniões

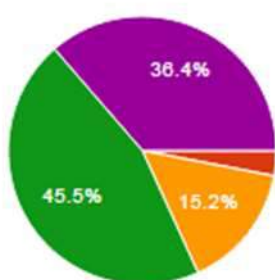
A constatação da boa prática de planejamento revelada pelos números apresentados é um importante indicador do quanto a formação e a prática docente estão relacionadas ao modo como são idealizadas e executadas. Vê-se pelos dados que o trabalho coletivo de nível qualitativo elevado é elemento constitutivo da formação dos professores e professoras.

Considerando que a pesquisa não tenha tido a preocupação de conceituar o planejamento, necessário se faz explicitarmos a concepção deste importante momento do processo pedagógico que nos pauta nesta análise. Isto porque se trata de um processo pensado e praticado a partir de diferentes vertentes ideológicas e pedagógicas. Nesse sentido, corroboramos com Luckesi (2001: 108), quando afirma:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científicas na medida em que não pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados.

A perspectiva de um processo de planejamento que considere todas as dimensões do ser e do fazer pedagógico, elucida uma perspectiva educacional e, portanto, orienta também para o que chamamos de identidade do professor. Com isto, estamos expressando que essa identidade é formada a partir das relações e que, por sua vez, as relações sociais, acadêmicas e profissionais são permeadas por aspectos éticos, políticos, filosóficos técnicos e sociais, dentre outros, constituída nos diversos momentos do processo formativo, inclusive por ocasião do planejamento.

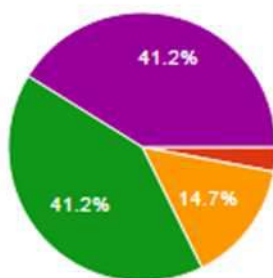
Os dados apresentados nos gráficos acima não nos garantem que o planejamento esteja sendo praticado com base em alguma concepção que se aproxime de Luckesi (2001), com a qual concordamos. No entanto, outro dado apresentado a seguir nos indica a existência de impactos do Programa sobre o processo formativo, o que é um dos objetivos do PIBID. Referimo-nos ao fato de que parte significativa dos que responderam ao questionário considera que há um processo de reflexão e reorientação da proposta formativa do curso a partir do PIBID, ou seja, a partir de suas análises, planejamento e práticas, conforme demonstrado abaixo:



Péssimo	0	0%
Ruim	1	3%
Regular	5	15.2%
Bom	15	45.5%
Ótimo	12	36.4%

Gráfico 3 - Avaliação da repercussão do PIBID no contexto do curso Letras/Português

Ainda que na pesquisa não tenha sido possível identificar o tipo ou que reorientação foi efetivada no curso de Letras/Língua Portuguesa, um dado pode ser considerado um bom indicador: referimo-nos ao interesse do corpo docente do curso pelo Programa, considerada como ótima/boa por 82,4% dos bolsistas que responderam ao questionário. Vejamos o gráfico abaixo:



Péssimo	0	0%
Ruim	1	2.9%
Regular	5	14.7%
Bom	14	41.2%
Ótimo	14	41.2%

Gráfico 4 - Interesse do corpo docente pelo Programa

Podem não parecer, mas o interesse de um corpo docente de um curso por um programa no qual nem todos estão diretamente envolvidos, tem uma importância singular. Não são raros os casos em que os programas existentes nos cursos de formação inicial e continuada de professores são percebidos e valorizados apenas por aqueles docentes envolvidos, por exemplo, como coordenadores ou em alguma outra função.

Queremos destacar que os estudos, discussões, debates e planejamentos ocorridos em reuniões dos subprojetos constituem a base tanto para formação inicial do licenciando como para formação continuada do professor supervisor. Consideramos isso como práticas discursivas, que operacionalizam o funcionamento do que Foucault (2004) denomina como tecnologias do eu. Ou seja, um conjunto de operações que permitem aos indivíduos (nesse caso, aos bolsistas) efetuarem, por conta própria ou com auxílio de outros indivíduos (no caso, seus pares), certo número de procedimentos (ver-se, narrar-se e avaliar-se sobre seus pensamentos, condutas, ou formas de ser), obtendo, desse modo, a mudança de comportamento, com o objetivo de alcançar certo estado de perfeição, de sabedoria.

Nos relatos produzidos pelos licenciandos ao serem provocados para que avaliassem a importância do contato com o trabalho realizado no espaço escolar, identificamos posicionamentos como os que seguem⁸:

Os trabalhos realizados nas escolas são de grande importância para nós PIBIDanos, pois nos proporcionam assistir as aulas dos professores/supervisores e ao mesmo tempo nos proporcionam também o contato com os alunos, a sala de aula. Outro ponto fundamental é a relação com o supervisor que nos faz adquirir mais experiência. Todas as atividades desenvolvidas até agora nos ajudaram muito, como por exemplo: os planejamentos de aula, produção de artigos etc.

[...] através do PIBID eu tenho obtido experiência na área, na qual tem me feito otimizar alguns medos que tinha, isto devido a falta de experiência que ainda possuía.

Essas respostas de cunho subjetivo em que os bolsistas traçam seus relatos da vivência no PIBID nos auxiliam a compreender como a experiência é importante na construção do sujeito profissional. Nas palavras Larrosa (2002: 24) “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”. Somos, pois, sujeitos da experiência, “[...] território de passagem, algo que como uma superfície sensível que aquilo que afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (idem). O sujeito da experiência, na opinião do autor, configura-se, sobretudo, como um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

⁸ Considerando que no questionário aplicado os respondentes não eram identificados, não é possível aqui atribuímos qualquer identificação, mas apenas deixar claro que são depoimentos de discentes do curso de Letras/Língua Portuguesa da UERN, que participam do PIBID.

Assim, tomando os acontecimentos que estão na ordem da docência, quer seja do aprendiz ou do profissional, faz-se necessário lembrar o que defende Gatti (2009: 98): “[...] que a educação se produz em processos interpessoais nos quais a identidade profissional e a profissionalidade (condições de cada docente para o exercício do seu trabalho) ocupam posição central”.

A seguir, veremos alguns relatos referentes à contribuição do PIBID para formação profissional e para o desempenho no curso de licenciatura:

Um subprojeto excelente, o qual nos proporciona conhecer a realidade das escolas nos mostrando as dificuldades, mas também as realizações de sucesso e também nos motiva a querer exercer a nossa profissão de docente.

O projeto é muito importante em todos os sentidos para os bolsistas, pois proporciona a ligação da teoria adquirida na academia, com a vivência da prática nas escolas, preparando assim o futuro docente para encarar as dificuldades futuras de sua profissão, com motivação, sabendo da realidade das escolas, para com isso traçar estratégias e metodologias inovadoras.

Nessa direção, defendemos que o contato direto com a sala de aula em que o licenciando vivencia as situações e problemas é algo imprescindível na sua formação inicial. A troca dessas experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais os alunos bolsistas juntamente com o professor supervisor são chamados a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Ao fazerem referência específica ao contato com o professor, verificamos que há uma valorização, por parte dos licenciandos, ao trabalho desenvolvido, visto como “espelho” e instrumento de motivação para o exercício da docência, como podemos verificar no depoimento a seguir:

O PIBID é uma ótima oportunidade para que o egresso possa visualizar todos os espelhos que é o papel do professor em sala. O Programa me incentivou bastante a investir no ato de ensinar e, como prova disso, estou investindo em concursos públicos para o cargo de professor de Língua Portuguesa; colocar em prática tudo que estou vivenciando desde o dia 07/01/2013.

As relações estabelecidas nas mais diversas formas no âmbito do PIBID, segundo o olhar dos bolsistas, contribuem não apenas na formação profissional, mas também no aspecto pessoal, conforme pode ser verificado no depoimento abaixo:

Estar em contato com os bolsistas dos outros cursos, trabalhar em conjunto, interagir com os alunos da escola, conviver com os docentes, permitiu adquirir conhecimentos específicos da atividade docente e contribuído não somente para a minha formação profissional, mas também para a formação

pessoal, pois o compromisso que todos nós bolsistas assumimos com a escola tem nos tornados mais responsáveis e conscientes de que podemos e devemos contribuir para a melhoria da educação no nosso país.

Dessa forma, podemos inferir que a docência é uma profissão essencialmente relacional. Como advoga Tardif (2002: 49),

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

Nesse sentido, o sujeito que é constituído na alteridade, não significa um dado *a priori*, não designa um ser universal, transcendental, portador de uma essência, mas é tomado como uma fabricação historicamente realizada por meio de práticas discursivas (Foucault, 1995). E, enquanto efeito ou produto dessas práticas, o sujeito designa o conjunto de posições singulares que ele ocupa. Assim, podemos afirmar que o bolsista encontra no PIBID a oportunidade ideal para tornar-se sujeito da prática docente.

Assumir essa posição-sujeito não é tarefa simples, pois demanda uma série de implicações com as quais se deparam os profissionais da educação, na escola pública. Afinal, são tantos problemas, tantas carências: além de baixos salários e desvalorização da categoria, realidade essa que não só depende da vontade do profissional para modificá-la, há indisciplina e baixo rendimento dos alunos, as classes são superlotadas, a estrutura física de muitas escolas é precária e há escassez de recursos materiais e humano. Muitos desses aspectos são mencionados pelos licenciandos nos seus relatos, ao caracterizar a realidade da escola na qual estão atuando como bolsistas. Vejamos a seguir:

Dentre os trabalhos realizados na escola, apenas o que vem dificultando as atividades é a questão da própria estrutura física como de materiais em que a escola não oferece o necessário para que assim se tenha uma melhor obtenção de resultados e uma maior possibilidade de trabalho.

Embora tenha sido feito estudos baseados no ambiente encontrado, mas ainda

existem fatores como o grande número de alunos dentro de uma sala de aula o que inviabiliza um bom desempenho.

[...] é desmotivante perceber a realidade que um professor de ensino na rede pública enfrenta, o grande número de alunos ainda sim é o maior agravante [...].

Trata-se, pois, de uma realidade repleta de desafios que para enfrentá-los é preciso determinação, profissionalismo, luta, ou “ter amor pelo o que fazemos”, como coloca o bolsista em seu relato ao avaliar o trabalho executado na escola parceira:

Avaliando hoje o trabalho que fazemos na escola parceira, podemos observar que precisamos mesmo ter amor pelo o que fazemos, pois, trabalhar na área de educação nunca foi tarefa fácil, mas como já foi dito aqui, tudo é questão de dinâmica. E ao encontrar algumas dificuldades pelo caminho foi hora de nos aproximarmos mais ainda dos nossos colegas e fazermos um trabalho com mais garra e vigor e assim, enfrentando tudo, olhamos para trás e dissemos: tivemos sim bons resultados com a ajuda dos alunos, supervisores etc.

Esse depoimento nos faz reportar às palavras de Paulo Freire inscritas em *Educação e mudança*, quando afirma que “Não há educação sem amor” (2011: 15) ou na obra *Educação como prática da liberdade*, quando defende que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (1999: 97).

Assim, diante das dificuldades e de problemas que perfazem a realidade escolar, o licenciando encontra no PIBID uma espécie de motivação, capaz de fazê-lo não somente enxergar os problemas ocorridos em sala de aula, mas olhar para as soluções, como podemos ver também no depoimento a seguir:

[...] com o PIBID passamos a enxergar não somente os problemas encontrados nas escolas, mas passamos a olhar para as soluções, uma maneira de interferirmos nesses problemas. Desta forma, o PIBID é uma espécie de projeto de motivação para nós que já estamos cansados de vermos os professores/alunos reclamarem tanto e não tomarem atitudes contra os problemas, às vezes por falta de discussões, planejamentos etc.

Essa ideia é reforçada por outro licenciando, quando declara ser o PIBID “uma espécie de estágio”:

O PIBID pode-se dizer que é uma espécie de estágio que nos proporciona como teremos que agir diante de uma sala de aula de ensino fundamental e médio. E estou realmente podendo vê através deste projeto de iniciação à docência que ensinar vai além de métodos e sim tem que ter muito estudo, disposição, iniciativa e interesse.

Como podemos ver, o PIBID oportuniza ao licenciando a prática da docência. Essa prática se institui, como coloca Libâneo (2001: 95), como exercício formativo para o futuro professor:

Isso implica ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar.

Significa, dessa forma, tomar a prática docente como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a sua organização curricular.

Ao avaliarem a repercussão do Programa no contexto do curso, verificamos em muitos relatos a valorização e o reconhecimento do que o PIBID tem fornecido em prol dessa formação:

Tem sido uma repercussão ímpar até porque estamos associando aspectos que aprendemos nas aulas e tentando trabalhar de forma dinâmica nas escolas; por ter um argumento de melhorias no ensino muito convincente, e também por ajudar a formar melhor o futuro docente, o projeto é visto com bons olhos pelos cursos da UERN em geral.

O PIBID nos dá muito mais oportunidades de adquirirmos experiência do que na própria universidade, pois na faculdade só passamos a ter o contato com as escolas quando estamos estagiando. Portanto, com certeza através do PIBID, passamos a refletir mais sobre nosso curso e a darmos o valor que ele merece, sendo que passamos a ver nosso curso de uma outra forma.

Acredito que após o PIBID o conceito sobre o novo corpo de docentes gerados pela UERN tenha melhorado visando que está capacitando seus futuros docentes e os estimulando. Os conteúdos têm contribuído para uma nova visão sobre o ensino.

Entendemos, dessa maneira, que a formação inicial implica busca pela escola, de formas institucionais, que proporcionem processos coletivos de reflexão e interação e a criação de sistemas de incentivo à sua socialização, considerando, pois, as necessidades dos professores e os problemas do seu dia a dia.

Na opinião de alguns bolsistas, o PIBID também vem contribuindo, de certa forma, no próprio ensino de Língua Portuguesa, na educação básica:

O ensino na Educação Básica nem sempre era bem recepcionado pelos discentes, pois esses já estavam acostumados com um ensino em que era

visto somente os conceitos de Gramática. Hoje, esse quadro está mudando, os alunos recebem bem o conteúdo e as discussões sobre um dado tema.

Pelo que se pode observar, o ensino de língua materna passa de uma tendência teórica centrada na língua enquanto sistema em potencial, desvinculado de suas condições de realização para uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, vinculada, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização. Tal mudança ocorre graças aos estudos promovidos pelos coordenadores de área, cuja proposta pauta-se numa concepção interacionista funcional e discursiva da língua.

Nesses termos, o professor de Língua Portuguesa, conforme adverte Antunes (2003: 44), deve ser além de educador, linguista e pesquisador “[...] alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los”.

Na concepção de Tardif, com o qual também concordamos, o professor precisa ser visto como um ator que “assume a prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade” (2002: 230), os quais estruturam e orientam suas ações. Conforme advoga esse autor, os saberes experienciais dos professores são produtos de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Nesse sentido, a interação entre os profissionais da educação desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma classe e não de um profissional em específico.

Sem nos afastarmos da compreensão da importância de todos os saberes e seus modos de expressão, para o processo de formação e da construção da identidade docente, e enquanto singularidade que se constitui no coletivo, percebemos ao mesmo tempo o peso dos saberes da experiência identificados na ação coletiva que se realiza no âmbito do PIBID.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste texto, decorrentes da problematização levantada sobre “ser” ou “tornar-se” professor de Língua Portuguesa, mediado pela ação do PIBID, indicam que, de fato, o PIBID vem contribuindo, sobremaneira, na

construção identitária dos licenciandos bolsistas quanto à profissão docente.

Conforme depoimentos aqui analisados, o referido Programa é visto como uma espécie de “projeto de motivação” e de “estágio”, que leva o licenciando a não só conhecer a realidade da sala de aula, vivenciando os problemas que dela decorrem, mas a refletir e a buscar alternativas metodológicas que contribuam para com a qualidade do ensino. Também nos encontros semanais com o coordenador do subprojeto, o licenciando sente-se impulsionado a estudar, a debater e a planejar. Assim, é através dessas experiências, sejam elas em sala de aula ou mesmo nos encontros reflexivo-críticos de trocas que o Programa promove, que faz do bolsista um aprendiz de professor reflexivo e dinâmico.

Entendemos, pois, que essa inserção dos licenciandos na escola, a partir de uma ação coletiva, planejada, integrada e reflexiva, conforme se constata nos relatos dos licenciandos, é o que possibilita a aquisição de saberes e de experiências, elementos esses que fortalecem e potencializam o processo de profissionalização docente. É isso, portanto, que contribui efetivamente para construção de um sujeito que, na atuação de suas atividades, pensa sobre seu próprio trabalho, problematiza a realidade e busca alternativas para superar as barreiras da práxis docente.

A formação dos alunos bolsistas se complementa e, por sua vez, efetiva-se significativamente com as situações reais vivenciadas nas escolas, que situam o profissional em formação com a sua profissão. Com a tríade professor formador (coordenador do subprojeto), supervisor (professor da escola parceira) e licenciandos permite uma interação frutífera que se torna indispensável na formação profissional, tanto a inicial quanto a continuada, produzindo, dessa forma, um movimento dinâmico de formação recíproca e de crescimento contínuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, Irandé, 2003. *Aula de português: encontro & interação*. 2. ed. São Paulo: Parábola.

Cardoso, Aliana Anghinoni; Del Pino, Mauro Augusto Burkert; Dorneles, Caroline Lacerda. 2012. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil In: *Anais IX ANPEd SUL*. Disponível em: www.portalanpedsul.com.br.

Foucault, Michel. 1995. O sujeito e o poder. In.: Rabinow, Paul; Dreyfus, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da*

hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 231- 249.

Foucault, Michel. 2004. *Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção de textos de Manoel Barro da Motta. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. (Coleção: Ditos e Escritos, v. V). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, Michel. 2005. *A arqueologia do saber*. 7 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Freire, Paulo. 1999. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. 2011. *Educação e mudança*. 34. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. São Paulo: Paz e Terra.

Gatti, Bernardete A. 2009. Formação de professores: condições e problemas atuais. In: *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio/2009.

Larrosa, Jorge. 2002. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 20-28.

Luckesi, Cipriano Carlos. 2001. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 11. ed. São Paulo: Cortez.

Nóvoa, António. 1991. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 15-38.

Nóvoa, António (Org.). 1999. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Pimenta, Selma Garrido. 1996. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez.

Pimenta, Selma Garrido (Org.). 1999. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Tardif, Maurice. 2000. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan. a abr., p. 5-24.

Tardif, Maurice. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes.

AS CONTRIBUIÇÕES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO COMO SUJEITO AUTOR EM PRODUÇÕES TEXTUAIS

Valéria Schmid QUEIROZ¹⁷

RESUMO

Uma questão pertinente de ser trabalhada no ensino de produções textuais é a da autoria. Isto é, é papel da escola propiciar aos alunos a propriedade de aprender a se posicionar nas situações discursivas, assumindo-se, na medida do possível, como socialmente responsável pelos seus próprios enunciados. Portanto, temos como objetivo analisar a constituição do sujeito autor na produção de gêneros de base opinativa em textos de alunos das séries finais do Ensino Médio, buscando perceber como o aluno expressa sua subjetividade nas suas produções textuais, e, ao mesmo tempo, verificar a eficácia da sequência didática aplicada em sala para a coleta dos textos, conforme proposta por Schnewly & Dolz(2004), entendendo-a como um modelo de grande valia para auxiliar o professor no trabalho com o texto de um ponto de vista socio-discursivo, uma vez que incentiva o protagonismo do aluno como leitor e sujeito autor. Tomando como fundamentação teórica, especialmente, Bakhtin(2000), Schnewly & Dolz(2004), Possenti(1993) e Antunes(2003), analisamos um corpus constituído por textos coletados em turmas de escolas da rede pública brasileira. Por fim, como reflexão para um desenvolvimento ainda mais amplo desse trabalho, procuramos discutir a questão da subjetividade e do protagonismo também no ensino de língua estrangeira, buscando contribuir com o professor de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e para a constituição de um aluno de LE ou L2 que saiba se posicionar como sujeito ideológico na sua produção discursiva.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade; sujeito autor; sequência didática; gênero artigo de opinião.

ESTILO E GÊNERO DISCURSIVO NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO AUTOR

Sendo a linguagem, seguindo a perspectiva de Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010), especificamente social e ideológica, construída na interação verbal, ela é o campo em que se dão as práticas sociais e no qual conseguimos perceber as nuances das transformações sociais. No entanto, a sua concretização efetiva-se por meio de formas de comunicação específicas no contexto vivenciado. Essas formas dizem respeito às

17 UFMG, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN). Endereço para correspondência: Rua Duarte da Costa, 61, CEP 31270-170, Belo Horizonte – Minas Gerais, Brasil. Endereço eletrônico: <valsqueiroz@gmail.com>.

produções enunciativas em determinadas situações, por sua vez contidas nos gêneros do discurso. Este é, portanto, um importante fator a ser analisado ao procurarmos encontrar o sujeito autor em um texto. Afinal, saber adequar devidamente a produção textual (oral ou escrita) ao gênero e ao estilo mais apropriados é também ter domínio autoral sobre o texto.

Embora a discussão sobre gêneros não seja nova, posto que Aristóteles já traçava considerações a respeito na Antiguidade, nenhum dos trabalhos desenvolvidos anteriormente considerava a natureza linguística do enunciado. Bakhtin ([1979] 2000) atribui as poucas pesquisas nesse campo à dificuldade de se estabelecer um núcleo comum a todos os gêneros, devido a sua grande heterogeneidade.

Para construir sua conceituação, o autor parte, então, do princípio de que as atividades humanas se dão através da linguagem e são organizadas em esferas. A utilização da língua, portanto, acompanha tais esferas, variando da mesma forma que a inconstância das ações do ser social.

Dentro de cada uma dessas esferas, há outros grandes grupos, os gêneros do discurso, definidos pelo filósofo russo como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, [1979] 2000: 279), ou seja, delimitam uma associação de enunciados dentro de determinadas características predominantes, mas podem aceitar variações de acordo com a individualidade de cada enunciatador ou contexto de produção, desde que não comprometa a especificidade do grupo.

Os gêneros encontram-se nas mais variadas e infinitas formas, pois estão contidos nas esferas de atividades humanas, as quais estão sempre em constante transformação e evolução. Assim, na medida em que essas esferas vão adquirindo maior complexidade, criam-se novos gêneros ou transfiguram-se os já existentes.

Intimamente ligado aos gêneros do discurso e ao enunciado, o estilo é outro conceito importante a ser desenvolvido. A esse respeito, Possenti (1993) inicia uma discussão apresentando o estilo sob o cunho da linguagem literária, que vê a estilística como geradora de mensagens estéticas. Segundo ele, “a forma escolhida pelo escritor reforça ou redobra o sentido do que está expresso no texto” (POSSENTI, 1993: 147), ou seja, através da preferência do autor por determinada estrutura (traços que singularizam a mensagem), ele consegue criar efeitos estéticos para enfatizar na forma o que se pretende no conteúdo. Nisso podemos perceber a noção de escolha, que é considerada pelo autor como um traço constitutivo básico do estilo.

O estudioso considera, portanto, o estilo não apenas como uma transgressão do uso regular da língua (CÂMARA JR., 1977), mas como uma possível escolha do sujeito, de acordo com a situação de interação verbal em que ele se encontra. Nesse viés, essas escolhas se dão pelo emprego determinado de certas marcas linguísticas: a opção por uma palavra dentre um grupo de palavras supostamente sinônimas e não outra, uma pronúncia específica dentre um conjunto de pronúncias possíveis e variantes linguísticas, a seleção de determinada construção sintática entre as alternativas admissíveis de organização de um texto (POSSENTI, 1993: 205).

Nesse caminho, Possenti aponta essa possibilidade de a subjetividade emergir através do estilo, que, por sua vez, é definido por ser uma oposição às estruturas determinadas, afinal, a existência da regularidade é uma condição para que se possa encontrar e analisar o estilo. O conteúdo é reafirmado pelo modo com que se exprime na forma, isto é, como a linguagem é articulada, qual estilo o autor empregará para significar e, por isso, justamente dessa maneira, o estilo (para cunhar o mesmo termo de Possenti, 1993) “individua o discurso”.

Da mesma forma como Possenti (1993) o assume, o estilo constitui, para Bakhtin ([1979] 2000), uma marca individual e, portanto, é capaz de refletir a individualidade do enunciador. Contudo, dependendo do gênero a que o enunciado pertence, são mais difíceis as demonstrações desses traços pessoais, como no caso de gêneros de forma padronizada. A esse respeito, Possenti (1993), seguindo a teoria de Granger (1974), aponta que sempre haverá estilo na língua, independentemente inclusive se se toma como exemplo um gênero padronizado como um ofício ou memorando, pois, de acordo com o estudioso: primeiramente haverá – mesmo que insignificante – diferenças entre dois objetos; e, em segunda instância, o próprio fato de procurar suprimir traços da individualidade já constituiria a estilística, visto que é um trabalho com a forma linguística. Por outro lado, tanto para Bakhtin quanto para essa visão de Possenti, os gêneros literários e artísticos denotam maior liberdade estilística.

Ainda de acordo com o filósofo russo, há um vínculo indispensável entre o estilo, determinadas unidades temáticas e unidades composicionais. Dissociar o estilo das condições em que ele foi produzido significa desconsiderar sua unidade de base. Isto é,

O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. Isso não equivale a dizer, claro, que o estilo linguístico não pode ser objeto de um estudo específico, especializado. Tal estudo, ou seja, uma estilística da

língua, concebida como uma descrição autônoma, é possível e necessário. Porém, os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e devem basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade. (BAKHTIN, [1979] 2000: 284)

Logo, essa noção de estilo é um dos traços que permite pensar a noção de um sujeito atuante na sua produção textual, o qual poderíamos denominar como um sujeito autor. Afinal, não se trata de o que está escrito, que diria respeito aos discursos veiculados, mas de como se escreve, relativo justamente ao estilo do autor. Isso não quer dizer que o sujeito não está submetido às condições de contexto e produção, enunciando de um lugar e de uma posição específica da sociedade, como propõe Bakhtin ([1929] 1981), mas que, especialmente através do estilo, ele tem a possibilidade de encontrar espaço para expressar sua subjetividade.

Nesse sentido, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) vai construir seu conceito de um sujeito ativo na constituição da língua, porém, também constituído por ela no momento da interação social, um sujeito que se apropria da linguagem e das diversas e variadas vozes que compõem os discursos que circulam no seu meio social, entretanto, conferindo ao seu texto, no momento da produção, uma expressividade própria, a qual envolve a situação comunicativa concreta e a intenção discursiva do locutor. A essa reflexão podemos acrescentar a discussão de Possenti (1993), para o qual o sujeito é também composto por vários discursos alheios, mas se individualiza no momento da sua tomada de posição e da forma que emprega seu enunciado a fim de conseguir atribuir voz ao outro, isto é, a partir do seu estilo individual, da escolha dos elementos linguísticos feita de acordo com o contexto situacional e os objetivos discursivos do locutor.

No entanto, conforme a visão também trazida por Possenti, o filósofo russo coloca que o sujeito circula em um espaço de liberdade limitada, segundo um horizonte linguístico já estabelecido pelo seu meio social, pois toda a construção acontece na interação com o outro, no meio coletivo; ou seja, não é possível que um sujeito crie individualmente um novo esquema para língua ou um novo gênero textual. Isso só acontece em um processo de formação no qual participam demais sujeitos de uma mesma perspectiva sócio-cultural (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2010).

Retomando a noção de gênero discursivo, podemos, então, relacioná-la com essa constituição do sujeito, visto que os gêneros se criam a partir das interações verbais e, também, estabelecem formas de agir no mundo. Conhecer adequadamente os gêneros

que o circunscrevem, além de proporcionar maior inclusão na sociedade, permite ainda ao indivíduo um maior domínio linguístico e liberdade para fazer determinadas escolhas nos seus textos e, portanto, expressar sua autoria.

Por isso, ao coletarmos os textos dos alunos para análise, optamos por aplicarmos na escola uma aula na perspectiva de Schneuwly & Dolz (2004) relativa ao gênero artigo de opinião, posto que esses autores trabalham com um modelo de sequência didática construído a partir dos preceitos bakhtinianos.

A sequência didática é formada por atividades escolares estabelecidas a partir de um gênero textual escolhido. Nas palavras dos autores, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004: 97). Os passos específicos utilizados em nossa pesquisa estarão melhor detalhados no item Metodologia da Pesquisa desse trabalho.

Ainda segundo os estudiosos,

se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004:101)

A partir disso, vemos a importância do papel do professor mediador nesse momento, visto que, realizando um bom trabalho em sala de aula, já nessa primeira etapa, os alunos serão possibilitados a escrever adequadamente.

Suassuna (2011), a partir de uma proposta de trabalho semelhante a que assumimos, enfatiza a importância do docente nessa perspectiva:

(...) torna-se indiscutível o papel do professor como mediador da aprendizagem. Essa mediação do professor é um fator determinante do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita. (...) Além do mais, os procedimentos que os sujeitos aplicam à linguagem dependem do tipo de interação social em que estão envolvidos e da significação atribuída às tarefas propostas. A mediação do outro e com o outro parece, portanto, fundamental na apropriação de práticas discursivas cada vez mais complexas. (SUASSUNA, 2011: 120-121)

Ou seja, a própria constituição do aluno como um sujeito autor também se relaciona a esse trabalho com a produção textual e discursiva em sala de aula.

Também Antunes (2003), tratando de situações nas quais o professor de Língua Portuguesa deve intervir para que o trabalho – no nosso caso – com a escrita seja adequado, aponta a questão da autoria como um dos focos a se dar atenção: “a produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam ‘sentir-se sujeitos’ de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer” (ANTUNES, 2003: 61).

A partir de todo esse arcabouço teórico, portanto, desenvolvemos pesquisas (QUEIROZ, 2013) buscando encontrar nas produções de texto dos alunos indícios desse sujeito autor, tão essencial para a inserção do indivíduo na atmosfera social e multilinguística, de forma que, neste artigo, focaremos em um dos tópicos importantes nessa busca: a construção do gênero discursivo.

METODOLOGIA DA PESQUISA E A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para que o trabalho projetado se efetivasse, propusemos uma sequência de procedimentos metodológicos, cuja atenção voltou-se para a análise qualitativa de textos coletados em exercício de campo, pois nossa pesquisa relaciona a teoria diretamente com a prática educacional. Coletamos em duas etapas textos de alunos matriculados no 2º ou 3º ano do Ensino Médio de duas escolas estaduais de Curitiba (Escola A e Escola B) por já haver um contato prévio com as professoras. Escolhemos essas séries por representarem anos finais do ensino básico, já tendo quase que completos os conteúdos fundamentais e, supostamente, já maior contato com gêneros diversos, o que poderia significar um domínio maior de articulação textual e, logo, textos bons em relação à forma e conteúdo.

Em princípio, determinamos o gênero artigo de opinião para trabalharmos. Essa escolha foi fundamentada pelo fato de o artigo de opinião conter significativamente o tipo textual argumentativo, o qual temos interesse de analisar por parecer-nos que dá ampla liberdade para o autor demonstrar sua subjetividade, posto que ele deverá argumentar a partir de um ponto de vista e saber lidar com os diversos discursos sociais dentro do seu texto.

Como primeira etapa, solicitamos às professoras de Língua Portuguesa das turmas que pedissem aos alunos a produção de um artigo de opinião, utilizando seu

procedimento habitual de trabalho com produção de texto, de modo a não haver a interferência do pesquisador. Nesse ponto, encontramos uma das dificuldades do trabalho, visto que o gênero não estava abarcado no planejamento das professoras. Assim, elas apenas solicitaram o texto aos alunos a partir de um tema qualquer para que não precisassem sair do programa. Não tivemos acesso ao modo como se procedeu a proposta de escrita formulada pelas professoras titulares.

Após um breve espaço de tempo, ministramos duas aulas segundo passos planejados em uma sequência didática precedentes à reescrita, isto é: ativação do conhecimento prévio do tema e do gênero textual em questão, ampliação de repertório, organização e sistematização do conhecimento relativo ao gênero, exercícios de análise linguística e proposta de produção escrita.

A análise, portanto, foi feita com 28 dos 54 textos coletados (27 de cada escola), sendo dois de cada um dos 14 alunos, um da primeira fase da coleta de dados, e outro da segunda fase, com a interferência do pesquisador. Dentre os 29 alunos que entregaram textos (12 da escola A e 17 da escola B), apenas 14 serão considerados (8 da escola A e 6 da escola B) por termos os textos das duas fases, podendo, assim, estabelecer uma comparação. O restante, 26 textos, foram descartados por termos apenas um dos textos do mesmo aluno, não podendo fazer a comparação dos dois momentos.

A perspectiva teórica que tomamos para a elaboração da sequência didática é a proposta por Schneuwly & Dolz (2004). Segundo o modelo, a prática em sala desenvolve-se a partir de quatro passos básicos, a saber: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004: 98). Cada uma dessas etapas tem um objetivo específico a ser cumprido, sendo a última etapa a que vai resultar em um texto final do aluno. Para a nossa pesquisa, utilizaremos apenas os dois primeiros passos, pois a partir dos módulos já se trabalha o gênero mais profundamente, de acordo com as dificuldades verificadas pelo professor com a correção da primeira produção, e não intentamos, nesse momento, ratificar esses problemas, mas justamente identificá-los – em especial em relação ao posicionamento do sujeito – para procedermos a nossa análise, sem a intervenção da correção.

Na apresentação da situação, a tarefa a ser realizada é detalhadamente descrita. A partir da ativação do conhecimento prévio do tema, apresentam-se alguns exemplos do gênero e o trabalha segundo suas características básicas: a quem se dirige, qual o formato, qual o suporte, qual a linguagem empregada etc. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004:100).

No nosso caso, procedemos esse passo a partir de uma breve discussão sobre o uso da Internet, de Redes Sociais e sites de pesquisa pelos jovens e a influência dessa era da informação na forma de pensar e de se desenvolver da juventude, visto que esse seria aproximadamente o tema da proposta de produção posterior. Depois disso, trabalhamos rapidamente com a ativação das noções prévias dos estudantes em relação aos gêneros textuais envolvidos, isto é, a entrevista e o artigo de opinião. Tendo já acionados tais conhecimentos, apresentamos aos alunos a reportagem *A Internet está deixando você burro?*, da Revista Galileu¹⁸, da qual utilizamos para leitura e discussão apenas dois boxes, que traziam pontos de vista relevantes e suficientes para a questão. Primeiramente, então, entregamos à turma o box com a entrevista: *Estamos mais Rápidos e Superficiais*, cujo assunto voltava-se para os riscos do uso da Internet pela nova geração. Discutimos juntos a estrutura da entrevista, os argumentos principais do entrevistado e a posição de onde ele estava falando, ou seja, como um especialista importante no assunto e escritor de livros a respeito. Na sequência, entregamos-lhes o segundo box, dessa vez com o artigo de opinião, intitulado *A web está criando a geração mais inteligente de todas*. Uma vez que este gênero era o nosso foco de trabalho, demoramo-nos mais tempo analisando detalhadamente a sua estrutura e a forma como o autor inseria seu ponto de vista, seus argumentos e demais vozes para reforçar sua opinião. Assim, foi requisitado que os alunos fizessem exercícios de compreensão dos argumentos e de análise linguística.

Em seguida, dando continuidade à sequência didática, foi solicitada aos alunos uma produção inicial, no qual pudemos observar quais capacidades foram adquiridas e elaborar atividades e exercícios em sequência de acordo com as demandas reais da turma. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004: 101). Continuando o tema em questão, propomos, então, aos alunos que tomassem um ponto de vista e escrevessem um artigo de opinião, segundo condições de produção previamente determinadas.

Recolhemos os textos apenas dessa produção inicial antes de completar a última fase da sequência didática (trabalho de reescrita) – embora consideremos a extrema importância também deste momento para o trabalho de produção textual –, para que não houvesse a influência da correção do professor nas produções analisadas. Dessa maneira, poderemos estabelecer uma comparação com os primeiros textos, observando

18 PONTES, FELIPE. e MALI, TIAGO. A Internet está deixando você burro? *Galileu*, São Paulo, n. 229, p. 38-47, ago. 2010.

se houve desenvolvimento do aluno quanto ao seu posicionamento como sujeito autor nas suas produções discursivas.

Sabemos que a constituição dessa subjetividade é resultado de um trabalho de longo prazo. No entanto, propomo-nos a fazer essa breve interferência no trabalho da professora da turma, pois não temos (ou temos muito pouca) ciência de como ela procede no ensino de produção textual e, muitas vezes, o problema do não posicionamento do aluno em seus textos perante determinado assunto pode ser referente à carência de conhecimento a respeito do tema e do gênero textual e não necessariamente por não assumir sua autoria. Portanto, com essa intervenção, visamos garantir aos alunos subsídios para escreverem seus textos e, assim, descartar a possibilidade de a falta de subjetividade estar ligada à escassez de informação, considerando a importância do professor nesse processo de mediação.

Com esse trabalho, portanto, pretendemos mostrar o papel da sequência didática na construção de um sujeito autor. Nesse sentido, embora Possenti (2002), conforme discutido, apresente diversos recursos estilísticos (construção de um ponto de vista, uso variado de recursos linguísticos, densidade, historicidade e sentido) como indícios de autoria, apresentamos aqui, em especial, a questão do gênero discursivo, posto que engloba também os demais tópicos e é um exemplo que demonstra clara diferença nos textos dos alunos após terem passado pelo exercício da modalização.

O gênero ao qual o texto pertence é também sinal de autoria, uma vez que se o autor domina sua estrutura e especificidades, ele consegue articular com maior liberdade os recursos linguísticos a fim de construir um encadeamento de ideias consistente e compatível com o objetivo. Além disso, conforme vimos, o estilo, que é um fator essencial para a constituição da autoria, é para Bakhtin parte constitutiva do gênero. Portanto, analisamos a seguir como a modelização feita na sequência didática interferiu para uma melhor compreensão dos alunos do gênero artigo de opinião.

A QUESTÃO DO GÊNERO E A INTERFERÊNCIA DA MODELIZAÇÃO

Segundo a perspectiva bakhtiniana, nós interagimos por modelos enunciativos relativamente estáveis, os gêneros discursivos. Conhecer bem o gênero, portanto, é também saber se colocar socialmente e transitar por diferentes esferas. Por esse motivo,

faz-se necessário trabalhar com o aluno a modelização do gênero, para que eles adquiram cada vez mais uma familiaridade com o exemplo e possam construir com maior êxito suas produções, visando o objetivo, a formatação e o estilo adequados dentro de determinada situação comunicativa.

O gênero artigo de opinião, trabalhado com os alunos constitui-se especialmente de um autor que apresenta seu ponto de vista sobre determinado tema e o defende a fim de conquistar a adesão do leitor e convencê-lo de sua opinião. Para isso, o articulista deve valer-se de diversos tipos de argumentos para a comprovação da validade da tese assumida, como já vimos, e pode antecipar as objeções do leitor para já confrontá-las, sempre pretendendo persuadir. O assunto normalmente envolve alguma polêmica e o teor argumentativo é, portanto, principal. Porém, o gênero pode conter também o tipo textual informativo para situar o leitor do que se trata. Em geral, o artigo de opinião é publicado na Internet ou em sessões fixas de jornais e revistas e, como a opinião enunciada nem sempre é compatível com a do veículo de comunicação, o texto costuma ser assinado, de modo que o autor assume a responsabilidade pelos discursos proferidos. A linguagem dependerá do suporte e do contexto social que o envolve, mas comumente é formal ou semi-formal, apresentando sempre um título. Como para se opinar sobre um tema controverso é importante conhecer bem o assunto, o gênero em questão é normalmente escrito por alguém de importância na área em que se discursa, podendo vir junto ao artigo um mini-currículo do articulista, a fim de atribuir-lhe maior autoridade e credibilidade.

Essa modelização foi desenvolvida antes da produção dos alunos, com o auxílio de um artigo de opinião sobre o tema lido e discutido em sala, com o objetivo de situá-los em relação às reflexões que deveriam fazer para escrever seu próprio texto e à estrutura do gênero que produziriam em seguida.

Analisando os textos, percebemos, entretanto, uma diferença de resultado entre as duas escolas referente à relevância para os alunos da interferência da modelização. Os alunos da Escola B tiveram um desenvolvimento bom do gênero, porém, com poucas alterações do primeiro texto para o segundo. Já os alunos da Escola A apresentaram uma alteração significativa em termos de estrutura, estilo e conteúdo. Essa distinção pode ter acontecido pela influência das professoras regentes da turma e o modo como cada uma costumava encaminhar a produção de texto com os alunos. Isto é, a professora da Escola B já tinha o hábito de trabalhar numa concepção de gênero, procurando mostrar antes suas características. Por outro lado, a professora da Escola A

costumava dar ênfase a outros aspectos e os alunos pouco tiveram contato com o que era um artigo de opinião antes de produzi-lo, provavelmente por isso nosso trabalho surtiu maior efeito nessa escola, uma vez que os alunos não tinham ainda bem formado anteriormente o conceito do gênero.

Podemos ver, por exemplo, a diferença entre o *Exemplo 1* e o *Exemplo 2*. O aluno A1, na primeira fase de coleta da sua produção, apresenta como uma simples resposta para uma pergunta, sem ter mesmo autonomia em relação ao assunto, demonstrando total desconhecimento do que seria um artigo de opinião:

EXEMPLO 1:

(Aluno A1 – Texto da 1.ª fase de coleta)

Drogas

mal que afeta a sociedade, porque com ela vem a violencia, contrabando, mortes, assassinatos etc...

está acabando com as familias que ficam desestruturadas.¹⁹

Não há qualquer orientação em direção ao objetivo de se convencer o leitor de sua opinião e nem menos uma tomada de posição, o texto é simples e apenas informativo a respeito do tema. Embora o texto da segunda fase ainda tenha vários problemas de estruturação, o aluno já busca inserir alguma argumentação, mesmo que rudimentar:

EXEMPLO 2:

(Aluno A1 – Texto da 2.ª fase de coleta)

Internet, um facilitador

17 anos, aluna do ultimo ano do ensino medio defende o uso da Internet.

Lembrando dos tempos sem web, se percebe o quanto as coisas se tornaram mais faceis e rapidas, hoje temos acesso a vários tipos de informações, não ficamos mais restritos a um só meio de comunicação e aprendemos a selecionar, interagir com o que temos e acabamos absorvendo não só o que lemos mais a conclusão que chegamos.

60% dos jovens interagem em redes sociais, o que torna difícil o isolamento, pelo contrário pois com um boa cabeça aprendemos a respeitar informações pois sempre estamos em contato com diferentes tipos de pessoas.

19 Os textos dos alunos aqui apresentados serão transcritos conforme eles escreveram, mantendo-se possíveis inadequações à norma culta da língua.

Para defender a facilidade e agilidade da Internet, o aluno explora o argumento estatístico, apresentando dados concretos a fim de provar a veracidade de sua opinião. O problema, no caso, é que o aluno não o fez de forma a inserir a voz corretamente, isto é, não sabemos de onde ele pode ter tirado o dado apresentado, causando ao leitor uma dúvida da sua credibilidade. De qualquer forma, essa inserção mostra que ele apreendeu a necessidade de usar diferentes tipos de argumentos para sustentar sua tese. Interessante ainda é perceber como ele inicia seu texto: além de colocar um título, introduz-se através de uma gravata, o que, apesar de não ser um elemento constitutivo obrigatório do gênero artigo de opinião, foi visto também em sala no texto da revista lido como ativação do conhecimento prévio do tema e do gênero, inserindo já sua tomada de posição e, ainda, uma espécie de mini-currículo quando se anuncia “17 anos, aluna do último ano do ensino médio defende o uso da Internet”.

Da mesma forma, o aluno A2, conforme visto no *Exemplo 3*, escreve seu primeiro suposto artigo de opinião em tópicos e sem demonstrar indícios de posição discursiva:

EXEMPLO 3:

(Aluno A2 – Texto da 1.ª fase de coleta)

Drogas

Eu acho que muitas pessoas usam drogas por varios motivos:

- * Muitos não tem o amor dos pais ai acabam entrando nessa vida.
- * Muitos já cresce vendo os pais se droga e crescem com aquilo na cabeça, e continua com que os pais já faz.
- * Muitos fazem de pirraça para os pais, porque os pais proibe eles de andar com os amigos ai eles ficam revoltado e acaba se enfiando a cara na droga.

O único indício de sujeito autor seria a subjetividade marcada por “eu acho”, embora não introduza, afinal, nenhuma opinião própria, o que é mais um indicativo de não conhecimento do cunho argumentativo do artigo de opinião. Apesar de podemos perceber uma tentativa de se criar uma densidade no texto ao se remeter à voz de outrem quando cita que “muitas pessoas usam drogas por varios motivos”, isto é, introduz os prováveis motivos de uma pessoa ao entrar no mundo das drogas, o autor o faz de maneira gratuita, pois não dialoga com eles nem os utiliza como reforço de uma argumentação, já que esta não existe.

Em comparação a esse exemplo, podemos ver o texto do mesmo aluno A2 na segunda fase da coleta, isto é, depois de ter feito o trabalho com a sequência didática:

EXEMPLO 4:

(Aluno A2 – Texto da 2.^a fase de coleta)

“A internet na vida dos Adolescentes”

“A internet não é uma má influência para quem sabe utilizar”

A internet ajuda muitos jovens nos seus estudos, muitos pais de jovens falam que a internet é uma má influência, por que várias garotos já foram vítimas de pedofilia, mas na verdade essas vítimas já sabia que não se devem marcar encontros com quem não conhecem, se marcaram não é culpa da internet e sim delas.

Se um pedofolo está conversando com uma jovem, e marca encontro com ela, é ela que vai decidir se ela vai ou não vai se encontrar com ele. E os pais tem que estar sempre atentos com quem seus filhos falam no MSN.

A internet ajuda muitas pessoas de responsabilidade nos estudos etc, e nunca vai ser má influência para jovens que saiba à usar.

By: A2

Como podemos perceber, no *Exemplo 4*, há já o desenvolvimento do tema em direção a uma argumentação, trabalhando, inclusive, com a inserção de outras vozes para reforçá-la, embora de forma ainda não bem organizada. Além disso, o aluno também demonstra o entendimento formal do gênero, colocando título, gravata e até mesmo seu nome ao final, posto que foi visto na modelização a importância do articulista assinar seu artigo como uma das características, responsabilizando-se pelas opiniões veiculadas. O título é ainda genérico, mas a gravata aponta já uma orientação da posição a ser assumida pelo autor, servindo praticamente como uma tese. No entanto, essa posição volta a ser repetida na conclusão quase com as mesmas palavras, o que dá a sensação de não desenvolvimento da argumentação.

O sujeito autor desse texto, apesar de denotar um crescimento, é ainda bastante rudimentar. No entanto, é possível notar que a pouca argumentação desenvolvida foi baseada nas discussões em sala, dessa vez, sobre a pedofilia, o que novamente nos leva a um entendimento positivo da aplicação da sequência didática, visto que permite ao aluno traçar antecipadamente reflexões a respeito do tema antes de desenvolvê-lo.

Um outro exemplo que podemos trazer para ampliar essa discussão seria o texto do aluno B1, que demonstra uma diferenciação do seu entendimento do gênero artigo de opinião nas suas duas fases:

EXEMPLO 5:

(Aluno B1 – Texto da 1.ª fase de coleta)

A liberação da marcha da maconha não poderia ser proibida, pois toda pessoa tem o direito de se expressar. Mas a marcha em si gera muita polemica, pois, ela acaba fazendo apologia a droga.

Sou a favor da liberação da marcha, pois quem quer se expressar tem que buscar formas de como fazer isso, e essa foi uma delas. Mas sou contra a liberação da droga, pois as pessoas não vão conseguir ter controle para consumir e o governo controle de vendas. Mesmo com a liberação, ainda ira ter crimes e trafico.

Nesse texto, apesar de haver uma certa tomada de posição, marcada por “sou a favor” e “mas sou contra” e um teor argumentativo, entendemos ser complicado enquadrar tal texto como artigo de opinião. Em primeiro lugar, não apresenta uma tese clara e definida a ser defendida. Também a voz do outro não é remetida e a tomada de posição é inserida sem uma construção argumentativa introdutória. Os argumentos são fracamente defendidos e sem consistência, apesar da tentativa não bem-sucedida de se introduzir uma exemplificação em “mesmo com a liberação, ainda ira ter crimes e trafico”.

Após o trabalho com os tipos de argumentação e a sustentação de um ponto de vista na sequência didática, visando ao melhor entendimento do gênero em questão, a produção do aluno apresentou um progresso na sua segunda fase:

EXEMPLO 6:

(Aluno B1 – Texto da 2.ª fase de coleta)

O Risco da Internet

Como qualquer coisa do mundo, a internet pode oferecer riscos se usada inadequadamente, mas se for usada de forma correta pode trazer inumeros beneficios, como auxiliar a pessoa em pesquisas, mate-la informada de acontecimentos no mundo, interação social, etc.

A internet nos da um amplo espaço de pesquisa, nos permitindo comparar ideias facilmente sem precisar sair de casa... Nos permite ter ideias de acontecimentos de outro canto do mundo.

O aluno utiliza-se nesse texto da argumentação por exemplificação, a qual é introduzida, nesse caso, pelo termo “como”, enumerando os benefícios do uso da Internet e, assim, buscando sustentar a tese de que é possível ver a rede como uma boa

ferramenta, apresentando ao leitor situações nas quais isso acontece. No segundo parágrafo, a exemplificação vem como maneira de explicar o porquê o autor a classifica como “espaço de pesquisa”.

Além desse tipo de argumentação, o aluno faz uma referência que, embora extremamente genérica, atribui um mínimo de historicidade ao artigo: “como qualquer coisa do mundo, a internet pode oferecer riscos se usada inadequadamente”. Isto é, remeter-se a outros elementos que proporcionariam os mesmos riscos leva o leitor a buscar na sua experiência uma comparação e provável confirmação do afirmado.

Os argumentos desse exemplo são ainda bastante simples, não buscando a evolução do texto em direção ao convencimento de fato do leitor. No entanto, se comparado a sua primeira produção, certamente constatamos uma diferença no entendimento de como se sustenta um ponto de vista em um artigo de opinião, embora ainda tenha deixado a desejar a questão estrutural (introdução, argumentação, conclusão).

Portanto, vemos que a sequência didática surtiu algum efeito para esse aluno, posto que ao menos a tese e os argumentos se apresentaram melhor definidos no seu segundo texto, não obstante ainda incipientes.

Por outro lado, houve também alunos (1 aluno da escola A e 1 aluno da escola B) que não apresentaram grandes diferenças de uma fase para outra, o que indica um provável conhecimento já prévio em relação à estrutura do gênero e de tipos argumentativos.

Contudo, nos textos de ambas as escolas, notamos ainda uma grande deficiência especialmente na questão argumentativa. Com isso, podemos perceber que um único trabalho com a sequência didática não é o suficiente para os alunos compreenderem determinados conceitos e os transferirem para a sua produção, como, por exemplo, em relação aos recursos de textualização (operadores argumentativos e anáforas referenciais). Mais eficiente seria um encaminhamento a longo prazo e, certamente, completando o trabalho com a etapa da reescrita.

No entanto, apesar de 13 dos 14 textos analisados apresentarem certa melhora ou manterem a mesma qualidade no entendimento do gênero artigo de opinião, 1 entre eles retrocedeu nesse sentido. No primeiro texto, o aluno, embora apresente um artigo de opinião não coerente no seu todo, uma vez que defende no início uma tese, e depois desenvolva o texto em uma direção contrária, a estrutura do gênero artigo de opinião é respeitada, pois há em vários momentos a tomada de posição e ao menos alguns indícios

de argumentação em relação ela. Já na segunda produção, após a modelização do gênero, o que ocorre é um desentendimento ou do artigo de opinião ou da proposta de escrita: em vez de desenvolver sua produção nos moldes do gênero solicitado, demonstra seu ponto de vista na formatação de uma entrevista. Um dos fatores que pode ter influenciado para essa ocorrência é o fato desse outro gênero também ter sido brevemente trabalhado em sala, pois era a formatação de um dos textos base lidos para a discussão.

Por fim, diante dos textos desses alunos, considerando os tópicos que indicam autoria, em especial, o gênero textual, percebemos um sujeito autor ainda incipiente, com algum domínio de gênero, mas com pouca autonomia argumentativa. O trabalho contínuo com a sequência didática, incluindo a reescrita, pode proporcionar um sujeito autor mais atuante, uma vez que a discussão anterior do tema ajuda os alunos a construir e definir sua argumentação e o trabalho posterior com os recursos linguísticos objetiva auxiliá-los a ter um melhor domínio da estrutura textual e organização das vozes no texto, originando sujeitos plurilíngues e de posicionamento discursivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando uma concepção interacionista de linguagem e, portanto, um sujeito construtor de discursos e por eles construído em um contexto de interação, tecemos nossa pesquisa objetivando investigar os possíveis indícios de autoria nas produções textuais de alunos do Ensino Médio. Para tanto, adotamos o conceito de sujeito dialógico elaborado por Bakhtin ([1979] 2000) e Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010), que embora inserto em meio a diversos discursos sociais, é capaz de demonstrar ainda assim sua subjetividade ao refletir e refratar a realidade. Na mesma perspectiva, a abordagem de Possenti (1993, 2002) delinea o conceito de estilo como individualizador do sujeito, dando-lhe, mesmo em uma conjuntura assujeitadora, a possibilidade de autonomia, ao produzir textos com densidade, historicidade e boa articulação dos recursos linguísticos.

De modo a cumprir com esse objetivo, procedemos com a metodologia de análise qualitativa, a qual nos permitiu trabalhar com textos coletados em seu ambiente

natural, isto é, em duas escolas públicas de Curitiba. Além disso, a opção por esse método propiciou que a análise focasse não só o produto final, mas também o processo de uma possível construção dos alunos como sujeitos autores, a partir da aplicação de uma sequência didática e a observação de seu efeito na comparação das duas fases das produções dos alunos.

Em uma visão geral, os resultados obtidos apontaram para uma presença ainda incipiente do sujeito autor no artigo de opinião, ou seja, um autor ainda em fase de construção, sem autonomia completa na articulação das diversas vozes e de sua tomada de posição e sem domínio adequado dos recursos linguísticos. Também a formulação de uma tese e sua posterior defesa não são ainda inteiramente desenvolvidas. No entanto, percebe-se já uma visível melhora na segunda fase de coleta dos textos, especialmente em relação ao entendimento do gênero discursivo abordado, o que assinala para uma positiva influência do trabalho com a modelização, um dos passos da sequência didática.

Essa situação decorrente, contudo, é lastimável, uma vez que o aluno já está em suas séries finais da educação básica e ainda não se constituiu como sujeito de seus textos, porém, com a aplicação de uma única sequência didática parcial, isto é, sem a reescrita, já demonstra um tênue avanço. Isso nos leva a refletir como seriam distintas as consequências obtidas se houvesse uma ação sucessiva desde as séries iniciais visando uma organização didática voltada para o plurilinguismo e uma metodologia cuja concepção de linguagem é a de interação discursiva.

Ainda assim, foram observados também resultados divergentes: aparente desentendimento da estruturação do artigo de opinião na segunda produção ou pouca diferenciação da qualidade dos textos da primeira para a segunda fase. Essa distinção de dados, no entanto, é prevista e permitida pela metodologia qualitativa, dada a particularidade e subjetividade de cada caso, o que nos consente traçar uma análise em âmbito geral, porém estar atento a sua não unanimidade.

A tudo isso está atrelada a importância do trabalho do professor como mediador, uma vez que ele é o responsável por conduzir seu aluno à percepção de si como sujeito crítico, ensinar de forma letrada e disponibilizar os conhecimentos linguísticos necessários para que o aluno aprenda a apropriar-se eficientemente dos possíveis mecanismos em suas produções, uma tarefa que, como indicamos e percebemos com os resultados desta pesquisa, pode ser alcançada com um trabalho continuado da sequência didática com todas as suas etapas.

Por fim, as investigações teóricas e as análises delineadas neste artigo e demais trabalhos que realizamos nessa área (QUEIROZ, 2013) nos levaram a uma melhor compreensão de como os alunos se comportam nos seus textos como sujeitos autores, dando subsídios para uma possível pesquisa posterior em relação a como orientar esse aluno para que, além de ter um bom manejo com a estrutura do gênero discursivo, também saiba posicionar-se com autoria, fazer escolhas vocabulares conscientes, empregar com efeito os mecanismos da linguagem e defender com clareza e boa argumentação seus pontos de vista, de modo que, perante os diversos discursos que o compõem, não se extinga o seu estilo individual e subjetivo, devendo como autor, portanto, responsabilizar-se também pelos seus próprios enunciados.

Além disso, a reflexão que deixamos para uma próxima pesquisa seria a de como levar esse trabalho da questão da autoria também para o contexto de ensino do Português como língua adicional, posto que se tem observado, em geral, um foco maior apenas em questões linguísticas nos materiais didáticos dessas áreas e poucas orientações em relação a competências discursivas e estilo. Para tanto, uma análise detalhada de materiais didáticos e de produções textuais de alunos de PLA, visando reconhecer a autoria do sujeito em seus textos, parece-nos um possível caminho para se delinear um estudo na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, Irlandé. 2003. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola editorial.

Bakhtin, Mikhail. [1979] 2000. *A Estética da Criação Verbal*. (tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão), 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, Mikhail. [1929] 2010. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. / (V. N, Volochínov). (traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira), 14ª ed. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, Mikhail. [1929] 1981. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Câmara Jr., Joaquim M. 1977. *Contribuição à estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico.

Dolz, Joaquim. e Schneuwly, Bernard. 2004. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

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

Possenti, Sírio. 2002. *Indícios de Autoria*. In: Revista *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun.

Queiroz, Valéria. 2013. *A Produção de Gêneros de Base Opinitiva e o Sujeito Autor no Ensino Médio*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Publicado em meio eletrônico.

Suassuna, Lívia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade escrita leitura*. Vanda Maria Elias (org.). São Paulo: Contexto.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Faraco, Carlos A. 2009. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.

Koch, Ingedore G. V. 2004. *Introdução à Lingüística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes.

Koch, Ingedore G. V. 1987. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Editora.

Koch, Ingedore G. V. 1998. Notas sobre condições de possibilidade da subjetividade, especialmente na linguagem. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n. 35, p. 95-107, 1998.

Koch, Ingedore G. V. 2001. *Enunciação, Autoria e Estilo*. *Revista da FAAEBA*. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação. Salvador, n. 15, p. 15-21, jan./jun

O CUIDADO DE SI NA EDUCAÇÃO: EM QUESTÃO O CASO ISADORA FABER**

Cristhiane Gomes dos SANTOS**

RESUMO

Neste trabalho, propomos uma reflexão sobre o cuidado de si na educação a partir da observação dos discursos produzidos pela estudante Isadora Faber, criadora da fanpage *Diário de Classe – A verdade*, uma prática de escrita na contramão das práticas regulares da disciplina Língua Portuguesa, na escola. Consideramos, como Foucault, que o cuidado de si é uma forma de o sujeito se constituir numa prática reflexiva consigo mesmo. Assim, Isadora Faber, através do uso de técnicas de si, exerce uma prática de subjetivação diferenciada neste universo e consegue produzir um discurso de resistência, demonstrando que é preciso primeiro governar a si próprio, nesse caso, corroborando com a construção de um processo de subjetivação na esfera escolar. Trata-se de um estudo de natureza qualitativo-descritiva cuja proposta metodológica consiste na análise discursiva de um recorte de postagens feitas por Isadora Faber no primeiro ano de funcionamento da fanpage. Através deste estudo, pretende-se responder aos seguintes questionamentos: a) Como o cuidado de si possibilita a emergência de um discurso de resistência? b) De que modo o cuidado de si, observado na estudante Isadora Faber, alcançou outras pessoas e como possibilitou um processo de subjetivação? c) As técnicas de si podem amenizar a ação do poder disciplinar sobre os corpos individuais? Elegemos como referencial teórico os estudos de Foucault sobre o cuidado de si e o processo de subjetivação. As conclusões sugerem que o cuidado de si na educação pressupõe a possibilidade de uma investida contra o poder e também a construção de subjetividades no contexto escolar, neste caso, mediadas pelas redes sociais, tomando a escola e a sala de aula como referências pertencentes aos princípios do cuidado de si.

PALAVRAS-CHAVE: Isadora Faber. Cuidado de si. Resistência. Processo de subjetivação. Escola.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos vivenciado o surgimento de um inestimável número de redes sociais, umas de maior sucesso, outras nem tanto. *Orkut, Twitter, Formspring, Flickr,*

* Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras - UFG, como requisito parcial de avaliação da disciplina “Tópicos em Análise do Discurso: sujeito, leitura e escrita”, ministrada pelo Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza.

** UFG – Faculdade de Letras – Departamento de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Caixa Postal 131 – Campus II (Samambaia) – CEP 74.001-970 – Goiânia – Goiás – Brasil. E-mail: <cgomess@gmail.com>.

Facebook, Tumblr, Instagram, Whatsapp, Tinder, entre tantas outras redes, surgiram para atender às necessidades comunicacionais contemporâneas. A maciça ocupação das redes sociais por indivíduos das mais distintas camadas da sociedade possibilita a emergência de novas formas de comunicação e, também, novas questões para o campo de estudos que envolve a linguagem. Desse modo, o presente estudo torna-se relevante na medida em que percebemos que essa intensa produção nas redes sociais requer olhos atentos daqueles que se dedicam a estudar os fenômenos da linguagem, pois é no ambiente virtual, através da interação propiciada por esse meio, que os indivíduos têm se expressado com frequência na contemporaneidade.

Nesse universo, em que é possível uma infinidade de ações, tornou-se comum a criação de sites ou fanpages¹ com o intuito de realizar denúncias e/ou requerer direitos, ou seja, a internet tornou-se um espaço em que é possível exercer práticas de poder, de resistência e de liberdade. Em julho de 2012, Isadora Faber, estudante catarinense, criou uma fanpage na rede social *Facebook*² para denunciar tudo que considerava insatisfatório em sua escola e, em pouco tempo, conseguiu grande visibilidade. Acreditamos ser muito importante a consideração de que os enunciados produzidos por Isadora Faber, uma prática de escrita na contramão das práticas regulares da disciplina Língua Portuguesa na escola, constituem valioso material porque compõem um discurso que se atreve a questionar as relações de poder.

Neste artigo³, partimos da observação dos discursos produzidos pela estudante Isadora Faber, criadora da fanpage *Diário de Classe – A verdade*, que apontam para o uso das técnicas de si e para o exercício de uma prática de subjetivação diferenciada neste universo, sugerindo que é preciso primeiro governar a si próprio, nesse caso, corroborando com a construção de um processo de subjetivação na esfera escolar. Consideramos, como Foucault, que o cuidado de si é uma forma de o sujeito se constituir numa prática reflexiva consigo

1 Fanpage ou Página de fãs é uma página específica dentro do Facebook direcionada para empresas, marcas ou produtos, associações, sindicatos, autônomos, ou seja, qualquer organização com ou sem fins lucrativos que desejem interagir com os seus clientes no Facebook. Fonte: <<http://www.aldabra.com.br/artigo/marketing-digital/o-que-e-uma-fanpage>> Acesso em 30 mar. 2015

2 Criado em fevereiro de 2004, o *Facebook* é a mais popular rede social da história e representa um espaço em que as pessoas podem se encontrar e compartilhar experiências, opiniões, fotografias, vídeos, dentre outras coisas. O sistema foi desenvolvido por estudantes de computação da universidade de Harvard. Em fevereiro de 2014, o *Facebook* completou 10 anos e, segundo dados divulgados no início desse ano, essa rede social conta com cerca de 1,23 bilhão de usuários ativos, pessoas que utilizam a rede social ao menos uma vez ao mês.

3 Este artigo é parte de uma investigação maior, cuja questão central incide sobre a análise das práticas discursivas que possibilitaram a participação social de Isadora Faber, criadora da fanpage *Diário de Classe – A verdade*.

mesmo. Assim, eis que surge a questão que pretendemos discutir neste artigo: o cuidado de si na educação como prática de liberdade.

Este artigo está centrado nas contribuições teóricas de Michel Foucault (1985a; 1985b; 2001), baseando-se na discussão acerca das práticas de si e de sua relação com as práticas de resistência e de liberdade. Tomamos como objeto de análise uma visão panorâmica sobre a fanpage *Diário de Classe – A verdade* e uma postagem feita por Isadora Faber, datada de 10 de novembro de 2012. Em um primeiro momento, discutimos sobre a relação entre o cuidado de si a liberdade. Num segundo momento, apresentamos as condições de produção da fanpage e a análise de um enunciado produzido por Isadora Faber, no intuito de compreender a instauração de uma tecnologia de si.

2 O CUIDADO DE SI COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Tendo em vista que consideramos que o cuidado de si possibilita a existência de práticas de resistência e de práticas de liberdade, este artigo buscou traçar um percurso em que tais noções se entrecruzassem e conduzissem a análise de que a fanpage *Diário de Classe – A verdade* surgiu como fruto de uma arte da existência e configurou-se como uma prática de resistência e de liberdade. Assim, a compreensão das noções de resistência e liberdade na via foucaultiana é primordial numa análise em que se pretende discutir a importância do cuidado de si para a educação.

2.1 A cultura de si

Na obra em que discute a noção de cuidado de si – *História da Sexualidade: o cuidado de si* –, Foucault apresenta o método de Artemidoro, oniromante e adivinho profissional grego que viveu na segunda metade do século II d.C., traçando uma genealogia do cuidado de si e discutindo a importância do ocupar-se de si mesmo na constituição do sujeito. *Chave dos sonhos*, obra de literatura oniromancia escrita por Artemidoro, comprova que a análise dos sonhos fazia parte das técnicas de existência na cultura grega e era considerada importante prática de vida. Foucault parte da análise desta obra de vida prática e de vida cotidiana, assim

descrita por ele, para desenvolver a ideia de que a cultura de si, tema bastante antigo na cultura grega, é parte do processo de subjetivação. Em suas palavras:

“[...] o que se marca nos textos dos primeiros séculos – mais do que novas interdições sobre os atos – é a insistência sobre a atenção que convém ter para consigo mesmo; é a modalidade, a amplitude, a permanência, a exatidão da vigilância que é solicitada, é a inquietação com todos os distúrbios do corpo e da alma que é preciso evitar por meio de um regime austero; é a importância de se respeitar a si mesmo, não simplesmente em seu próprio status, mas em seu próprio ser racional, suportando a privação dos prazeres ou limitando o seu uso ao casamento ou à procriação.” (FOUCAULT, 1985b, p. 46)

Para Foucault, é na intensificação da relação consigo, ou seja, na arte da existência, que o sujeito se constitui enquanto sujeito de seus atos. Foucault cita o diálogo entre Sócrates e o jovem Alcebiades para reafirmar a necessidade da arte de existência na constituição do sujeito. Nesse diálogo, Sócrates diz a seu pupilo que para governar deve-se, primeiro, ocupar-se de si próprio. Alcebiades queria se preparar para conduzir a cidade, cuidar dos cidadãos. Sócrates o coloca, então, a cuidar de si, pois, aprendendo isso, saberia cuidar dos outros. Isadora Faber demonstra preocupação com a coletividade ao buscar melhorias para a comunidade escolar da qual fazia parte. Podemos considerar que tal ação é própria do cuidado de si? Acreditamos que sim. Como Alcebiades, Isadora tenta cuidar de outros cidadãos e obtém sucesso porque tem o domínio sobre si. Assim, ter cuidados consigo configura-se como uma prática social que, como tal, serve à elaboração de um saber. Em relação ao alcance do princípio do cuidado de si, Foucault afirma:

“[...] o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber.” (FOUCAULT, 1985b, p. 50)

A *epimeleia heatou*⁴, também chamada de cultura de si ou arte da existência, não designa simplesmente uma preocupação, mas todo um conjunto de ocupações e, além disso, implica um labor para o qual é preciso dedicar tempo. Tal prática inclui desde o cuidado com os hábitos de vida às relações com outros sujeitos, ou seja, “ocupar-se de si não é uma

⁴*Epimeleia heatou*, do grego επιμέλεια εαυτού, “cuidado de si”.

sinecura⁵”. (FOUCAULT, 1985b, p. 56) Assim, o cuidado de si é um princípio válido para todos, todo o tempo e durante toda a vida, de tal modo que não há idade para se ocupar consigo. Foucault faz alusão a um aforismo citado por Sêneca, *aprender a viver a vida inteira*, para defender a ideia de que é preciso transformar a existência numa espécie de exercício permanente. Sendo assim, o cuidado de si não é um privilégio dos mais velhos ou uma prática desnecessária para os mais jovens, mas uma prática que constitui os sujeitos em qualquer tempo e que pode desencadear uma prática de resistência porque permite que os sujeitos posicionem-se numa relação de poder.

Isadora Faber, uma estudante de treze anos, comprova, de certa forma, a ideia de que o cuidado de si é um exercício para a vida toda e também para os mais jovens. Muitas foram as tentativas de interdição de seu discurso embasadas no argumento de que o que ela dizia não era válido devido a sua pouca idade. A noção do cuidado de si apresentada por Foucault nos mostra que a idade não é fator relevante quando se trata da busca por autonomia do sujeito sobre si mesmo. Sobre a importância desta prática, Foucault diz:

“[...] A prática de si implica que o sujeito se constitua face a si próprio, não como um simples indivíduo imperfeito, ignorante e que tem necessidade de ser corrigido, formado e instruído, mas sim como indivíduo que sofre de certos males e que deve fazê-los cuidar, seja por si mesmo, ou por alguém que para isso tem competência. Cada um deve descobrir que está em estado de necessidade, e que lhe é necessário receber medicação e socorro.” (FOUCAULT, 1985b, p. 62)

No filme *Foucault – Educação*, em que Renata Aspis entrevista Sílvio Gallo, um dos principais nomes da pedagogia libertária no Brasil, Gallo afirma que como Foucault não escreveu nada especificamente sobre a educação, ao utilizarmos seus estudos para pensar sobre o campo educacional ocorre um deslocamento conceitual. Assim, através do pensamento transversal de Foucault, compreendemos que a Educação não é o único caminho de subjetivação, o sujeito se constitui através de todas as relações sociais. Sílvio Gallo também esclarece que o cuidado de si, proposto por Foucault, não significa ser hedonista ou narcisista, pois se assim for interpretado, o indivíduo estará meramente atendendo ao que a sociedade capitalista impõe. Assim, nem narcísico nem solitário, o cuidado de si é noção importante para a compreensão dos processos de subjetivação. Nas palavras de Foucault,

A prática de si implica que o sujeito se constitua face a si próprio, não como um simples indivíduo imperfeito, ignorante e que tem necessidade de ser corrigido,

5 Sinecura (do latim: sine, “sem”; cura, “cuidado”): cargo ou emprego rendoso e de pouco trabalho; tipo de emprego em que não se tem responsabilidade.

formado e instruído, mas sim como um indivíduo que sofre de certos males e que deve fazê-los cuidar. (FOUCAULT, 1985b, p. 62)

Como foi dito, o cuidado de si não constitui um exercício de solidão, mas uma prática social. Nesta perspectiva, o cuidado de si não pode estar desassociado do cuidado com o outro, pois se baseia num jogo de trocas, na interação social. Sobre isso, Foucault afirma que “o cuidado de si – ou os cuidados que se tem com o cuidado que os outros devem ter consigo mesmos – aparece então como uma intensificação das relações sociais.” (FOUCAULT, 1985b, p. 58) Há uma série de trocas que constituem o sujeito Isadora Faber: ao manifestar-se numa rede social, ela interage com pessoas de diferentes localidades, apoiadores ou não de sua ação, comprovando que a prática do cuidado de si ocorre nesse jogo de trocas.

Segundo Foucault, a relação consigo, que diz respeito a uma ética do domínio e que se realiza através do uso das práticas de si, é condição necessária para uma investida contra o poder, pois nada limita nem ameaça o poder que se exerce sobre si. (FOUCAULT, 1985b, p. 70) Além disso, ele afirma que é preciso tomar uma atitude constante em relação a si próprio, a fim de que o indivíduo tenha soberania sobre si mesmo e escape de todas as dependências e de todas as sujeições. Assim, é possível afirmar que a cultura de si, este exercício filosófico, corrobora com a emergência de práticas de subjetivação diferenciadas e com a eficácia de práticas de resistência, visando práticas de liberdade.

2.2 Resistência e liberdade para Foucault

Para falar de liberdade, de acordo com a visão foucaultiana, é preciso falar de poder e resistência, pois a liberdade enquanto prática só é possível na medida em que representa não um fim, mas um meio de se conseguir a resistência ao poder. Para Alípio de Sousa Filho (2007), em artigo para o IV Colóquio Internacional Michel Foucault, a liberdade é da ordem das resistências às sujeições dos diversos poderes e o poder, longe de impedir a liberdade, excita-a. De acordo com este autor:

“[...] A liberdade é da ordem dos ensaios, das experiências, dos inventos, tentados pelos próprios sujeitos que, tomando a si mesmos como prova, inventarão seus próprios destinos. Assim, experiências práticas de liberdades, sempre sujeitas a revezes, nunca como algo definitivo, como numa vitória final. Nem como concessões do alto (Deus ou o Estado), nem como o ‘fim de toda dominação’.” (FILHO, 2007)

Tendo em vista que não pode haver liberdade apenas no sujeito, mas vivenciada por ele nas relações com todos os demais, considera-se a liberdade como uma prática, uma construção. (FILHO, 2007) Foucault concebe a existência de micropráticas de resistência, pois, para ele, não há poder sem recusa ou revolta em potencial. (FOUCAULT, 2003, p. 384) Assim, compreendemos a liberdade como uma prática que surge a partir de práticas de resistência e que não se esgota.

Segundo Foucault, qualquer relação humana está imersa em relações de poder e onde há poder há resistência (FOUCAULT, 1985a, p. 91), isto porque o poder pressupõe a resistência e precisa dela para existir. A relação entre resistência e poder, na perspectiva foucaultiana, é uma relação fluida. Desse modo, há um dinamismo na relação entre poder e resistência, o que impossibilita o estabelecimento de conceitos definidos sobre poder e resistência. Sobre isso, Veiga-Neto afirma que “a resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o outro do poder, mas é o outro numa relação de poder – e não de uma relação de poder.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 151) Consideramos, pois, que Isadora Faber exerceu uma prática de resistência e, portanto, uma prática de liberdade. Ela resistiu e reagiu aos discursos que objetivam o aluno da escola pública e o caracterizam como desinteressado, despreocupado, apolítico e apático. Ela reagiu e rejeitou as práticas de silenciamento na escola e caminhou no sentido de garantir direitos.

Sabemos que, na via foucaultiana, a liberdade é considerada uma agonística: não há descanso no exercício de sermos livres. Sendo assim, diferente de uma noção que coloca a liberdade como um fim a ser alcançado, para Foucault, a liberdade representa uma prática que visa uma reação constante a relações de poder, de tal modo que aquele que resiste e reage ao poder pode ser considerado livre.

Todavia, cabe-nos interrogar de que maneira o cuidado de si na educação pode propiciar práticas de resistência e de liberdade e alterar (ou influenciar) no cotidiano escolar. Considerando o cuidado de si como um modo diferenciado de olhar para si mesmo, acreditamos que a prática singular de resistência de Isadora Faber exemplifica o modo como o cuidado de si pode transformar contextos de opressão e silenciamento. E é isto que discutiremos a seguir.

3 DIÁRIO DE CLASSE – A VERDADE: UMA VISÃO PANORÂMICA

Segundo Pierre Lévy (1999, p. 11), o crescimento do ciberespaço⁶ resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Ao observarmos a intensa produção escrita via *Facebook* – da mera reprodução de textos de autores consagrados aos comuns textos com temas relativos à intimidade dos usuários –, o que vemos são indivíduos interessados em participar socialmente. O ambiente digital possibilita que os indivíduos falem / escrevam e sejam ouvidos / lidos e, por isso, é urgente pensar nessas novas formas de interação surgidas no ciberespaço e, principalmente, nas possibilidades de interação propiciadas pelas redes sociais.

Em 2012, Isadora Faber, que na ocasião tinha treze anos, estudante da Escola Básica Maria Tomázia Coelho, situada em Florianópolis – Santa Catarina, criou a fanpage *Diário de Classe – A verdade* na rede social *Facebook* e iniciou uma série de denúncias sobre tudo que considerava insatisfatório em sua escola. Merenda de má qualidade, estrutura física inadequada, aulas consideradas mal elaboradas, faltas injustificadas de professores, dentre outros problemas, ilustraram as denúncias feitas pela adolescente.

Segundo relata no livro que narra sua trajetória (FABER, 2014, p. 35), a inquietação de Isadora em relação aos problemas da escola pública começou em 2010, quando uma de suas irmãs, que cursava a 8ª série na mesma escola que ela, conseguiu uma bolsa de estudos e foi para uma escola particular. Ao chegar à nova escola, a irmã de Isadora teve sérios problemas para se adaptar à nova rotina de estudos: o professor de inglês só falava em inglês com a turma e o professor de matemática passava cerca de dez páginas de lição a cada aula, dentre outros fatores. A adolescente teve muita dificuldade, chorava muito, até que conseguiu se adaptar à nova realidade. No ano seguinte, Isadora quis conhecer aquela realidade de perto e visitou a escola da irmã. Saiu de lá impressionada, pois percebeu que apesar da escola em que a irmã estudava contar com uma estrutura física menor, era muito mais organizada e limpa que a Escola Básica Maria Tomázia Coelho.

6 O ciberespaço, define Lévy (1999, p. 17), é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, especificando não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Quando criou a fanpage, em 2012, Isadora já não aguentava mais ver os problemas de sua escola serem tratados como normais. Afora outros percalços, sentia-se muito indignada por não aprender nada na aula de matemática e atribuía isso à bagunça da turma e ao aparente descaso do professor. Com a ajuda de uma amiga, Melina, procurou o professor dessa matéria e conversou sobre o que achava que devia mudar em suas aulas, mas as aulas continuaram do mesmo jeito. Então, procurou a direção da escola e nada foi feito também. Ou seja, antes de expor os problemas de sua escola em uma rede social, Isadora tentou o caminho do diálogo, mas não foi ouvida.

Ainda de acordo com seus relatos (FABER, 2014, p.40), Isadora, muito insatisfeita, foi para casa e conversou com sua irmã mais velha sobre o que lhe incomodava. Então, sua irmã mostrou-lhe uma reportagem na internet cujo assunto era uma menina escocesa de nove anos que tinha criado um blog para falar da insatisfação com a merenda de sua escola e, assim, havia se tornado sucesso mundial. Martha Payne, estudante escocesa, criou o *blog Never Seconds* para criticar a pouca quantidade e baixa qualidade da merenda em sua escola. E assim, buscando inspiração na coragem da escocesa, surgiu a ideia da fanpage *Diário de Classe: A Verdade*.

Em entrevista à “BBC Brasil”, em 01 de setembro de 2012, Isadora disse que resolveu criar a página porque percebeu que se Martha Payne falou da merenda e obteve resultados positivos, ela teria muitas coisas além da merenda para denunciar, pois sabia que sua escola tinha mais problemas. E deu certo. Criada há pouco mais de três anos, a página *Diário de Classe – A Verdade* é acompanhada por internautas de vários países e conta atualmente com cerca de 584.000 seguidores.

No entanto, tanto a escocesa quanto a brasileira tiveram que se manter firmes diante de represálias dentro e fora da escola. Martha Payne teve o apoio de seus professores, mas o Conselho de Educação da Escócia proibiu que ela continuasse postando fotos da merenda em seu blog e proibiu os professores de comentarem o assunto em sala de aula. Isadora Faber teve que enfrentar a ira de professores, coordenadores, da diretora da escola, das merendeiras e até de colegas de classe, pois a maioria dos funcionários da escola e dos alunos ficou insatisfeita com as atitudes dela e tentou impedir que a menina continuasse com as críticas. Além disso, quando a página idealizada por ela tornou-se conhecida mundialmente, Isadora e sua família passaram a sofrer duras perseguições por pessoas que julgavam um absurdo uma aluna da escola pública aventurar-se a falar de seus professores e a expor problemas de sua

escola. Num dos ataques mais graves, a casa de Isadora foi apedrejada, ocasião em que sua avó, uma senhora de mais de 60 anos, foi atingida por uma pedra. São fatos tristes, pois se trata da liberdade de expressão sendo negada.

Inicialmente, Isadora contava com o apoio de Melina para fotografar e elaborar as postagens da fanpage, porém logo sua amiga foi proibida pelos pais de colaborar com tais postagens porque eles tinham receio das represálias que poderiam acontecer. Assim, Isadora não esmoreceu e seguiu elaborando sozinha as postagens, mas com a autorização e o apoio de seus pais que, posteriormente, passariam a revisar seus textos.

Isadora Faber concedeu entrevistas para importantes veículos de informação, foi notícia em jornais nacionais e internacionais e participou de palestras e conferências em todo o Brasil. Atualmente, ela cursa o 2º ano do ensino médio em uma escola particular de Florianópolis. A frequência das postagens na fanpage diminuiu consideravelmente, pois hoje ela se ocupa com outras atividades e não lhe sobra muito tempo. Em 2013, fundou com a ajuda de outras pessoas a ONG Isadora Faber, cujos objetivos vão desde a realização de projetos educacionais até a inclusão digital para comunidades escolares carentes. Em 2014, lançou o livro *Diário de Classe – A verdade: a história da menina que está ajudando a mudar a educação no Brasil*, que narra sua trajetória.

A trajetória de Isadora nos mostra que sua prática de resistência foi construída através de sua atenta observação das práticas que constituíam aquele ambiente escolar. Mais que isso, sua trajetória nos mostra a relevância de sua relação com outros cidadãos: hora influenciada por reportagens que lê na internet, hora incentivada pelos familiares, hora tentando dialogar com professores e gestores de sua escola, hora debatendo questões relativas à educação com internautas em sua fanpage. O cuidado de si é também cuidado com o outro, não só no sentido de preocupar-se com a coletividade, mas também no sentido de que o cuidado de si ocorre nesse jogo de trocas com os outros.

A noção do cuidado de si compreende autonomia sobre si, garantida através de práticas que constituem o sujeito e permitem que ele se reconheça enquanto sujeito de suas ações. Aos treze anos, Isadora mostrou que a luta pela garantia de direitos é válida e necessária desde muito jovem, pois não há idade para ocupar-se de si e exercer práticas de resistência. Mesmo que a resistência custe os amigos e a paz, como ocorreu com essa jovem, é preciso resistir e se posicionar nas relações de poder. A atitude da adolescente surpreendeu a tantas pessoas porque ela escolheu cobrar seus direitos, em vez de apenas calar-se e

conformar-se diante das explicações dos gestores de sua escola. Assim, Isadora contrariou as estatísticas, que insistem em insinuar que os alunos da escola pública não querem aprender e não se preocupam com o sistema educacional.

4 REFLEXÕES SOBRE O CUIDADO DE SI NA EDUCAÇÃO: EM QUESTÃO O CASO ISADORA FABER

É possível observar a ocorrência do cuidado de si, de práticas de resistência e de liberdade no discurso de Isadora Faber. Em vários momentos, percebemos, na fanpage criada por ela, enunciados que revelam a arte da existência funcionando como uma prática de resistência e liberdade. Como este artigo é parte de um estudo maior, traremos para breve análise apenas um excerto das postagens realizadas por essa estudante catarinense.

Na fanpage *Diário de Classe – A verdade*, é frequente o compartilhamento de conteúdos indicados por seguidores da fanpage. Isso comprova que Isadora constrói sua prática na interação com outros cidadãos, tornando-se voz de outros também. Em 10 de novembro de 2012, Isadora Faber compartilhou um vídeo que um seguidor de sua fanpage havia lhe enviado e escreveu um texto explicitando a finalidade deste compartilhamento. O vídeo compartilhado contém a música *Admirável gado novo*⁷, do cantor e compositor brasileiro Zé Ramalho, que representa uma crítica ao sistema político brasileiro. Ao compartilhar tal vídeo, Isadora assume seu posicionamento político e liga seu discurso a outros discursos que também tentam expressar descontentamento com o cenário político brasileiro. Esta atitude representa, pois, um reflexo do cuidado de si, tendo em vista que aquele que cuida de si reflete sobre (e reage!) às situações de opressão.

⁷ A canção *Admirável gado novo* faz alusão à obra *Admirável mundo novo*, de Aldous Huxley. Publicado em 1932, este livro narra um hipotético futuro onde as pessoas são pré-condicionadas biologicamente e condicionadas psicologicamente a viverem em harmonia com as leis e regras sociais, dentro de uma sociedade organizada por castas.

Figura 1 – Postagem do dia 10 de novembro de 2012



Fonte: <<https://www.facebook.com/DiariodeClasseSC?fref=ts>> Acesso em 27 mar. 2015

Isadora demonstra alegria por conhecer a canção e afirma que *tem pessoas que se conformam com pouco mesmo*, numa crítica àqueles que vivem na inércia e aceitam ser o *povo marcado como gado* de que fala Zé Ramalho. Além disso, lamenta por suspeitar que a maioria das pessoas não compreenda o que o compositor quis dizer e faz um trocadilho com outra música⁸ que fazia sucesso naquele momento. Ao dizer que seria de mais fácil compreensão se a música dissesse *eu quero tchu vida de gado, eu quero tchã povo marcado*, ela mistura trechos da música de Zé Ramalho com onomatopeias de uma música considerada produto para a cultura de massa, que é elaborada não para fazer pensar, mas apenas para divertir. Outra evidência do cuidado de si em prol de uma prática de resistência e liberdade, Isadora hostiliza a produção cultural sem engajamento político. Se o cuidado de si compreende o cuidado com o outro, a estudante catarinense cumpre mais, uma vez, uma prática de resistência e liberdade através desse cuidado que demonstra ter não apenas consigo, mas com todos que integram aquele espaço. Assim Foucault define:

⁸ *Eu quero tchu, eu quero tchã* é uma música composta pelo paraibano Shylton Fernandes. Composta de um refrão chiclete com expressões onomatopaicas, em 2012, essa música alcançou o 1º lugar entre as músicas mais baixadas no Brasil.

“[...] em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem. Tem-se aí um dos pontos mais importantes dessa atividade consagrada a si mesmo: ela não constitui um exercício da solidão, mas sim uma verdadeira prática social.” (FOUCAULT, 1985, p. 57)

O discurso de Isadora é finalizado com a sugestão de que a música *Admirável gado novo* seja tocada no ato cívico que ocorre semanalmente na escola em que estuda, o que é, certamente, um recado à comunidade escolar que não apoiou a estudante em sua busca por melhorias para a escola. Assim, Isadora julga que seria mais produtivo ouvir uma música contendo uma recusa ao sistema político em vez de ouvir o hino nacional. O cuidado da escola, que propõe um ato cívico nada reflexivo, é diferente do cuidado de si, que pressupõe uma atitude reflexiva constante.

Podemos considerar que Isadora Faber constitui-se sujeito naquele ambiente escolar a partir de um cuidado de si que leva às práticas de resistência, posicionando-se nas relações de poder, que resultam em práticas de liberdade. Isto pode ser observado nos enunciados produzidos por Isadora, enunciados que se opõem aos enunciados daquele espaço que Foucault define como uma instituição disciplinar. Tal instituição poderia ensinar os alunos a pensar, a ter uma atitude reflexiva diante da vida, no entanto, o que constatamos é que nem sempre a escola contribui com o exercício filosófico que é o cuidado de si.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos mostrar um discurso que expressa uma cultura de si na educação, através da observação de enunciados postados na fanpage *Diário de Classe – A verdade*. Procuramos traçar uma linha de estudo em que se entrecruzassem as noções de cuidado de si, práticas de resistência e práticas de liberdade. Feito isso, tentamos mostrar como o cuidado de si e as práticas de resistência podem ser observados no discurso. Para Foucault, o cuidado de si é condição necessária para uma investida contra o poder. Isadora consegue romper com a objetivação destinada aos estudantes da escola pública porque exerce práticas de cuidado de si. Ao propagar um discurso que questiona o posicionamento dos que fazem parte daquele espaço, Isadora torna-se ameaçadora porque mostra que não é uma aluna despreocupada com o ambiente escolar.

Como vimos, a fanpage *Diário de Classe – A verdade* demonstra a importância do cuidado de si para a emergência de uma prática de resistência. Isadora Faber não corresponde ao que Foucault chama de corpo dócil, e mesmo que tenham tentado interditar seu discurso das mais diferentes formas, ela manteve-se resistente e provou que sua pouca idade não significava inaptidão para práticas de cuidado de si e resistência. O cuidado de si revela-se em Isadora e nos mostra que essas técnicas são essenciais na busca por melhores condições para a educação.

Assim, consideramos que o cuidado de si possibilita a emergência de um discurso de resistência na medida em que esse cuidado é uma atitude reflexiva e que só é resistente aquele que, de algum modo, consegue pensar a sociedade em que vive. Ao propagar seu discurso de resistência, Isadora encontra apoio em milhares de pessoas que pensam como ela, mas não tiveram condições de se manifestar. Logo, o cuidado de si de Isadora alcança outros cidadãos e, mais que isso, esse cuidado é construído nessa relação. Além disso, consideramos também que as técnicas de si podem amenizar a ação do poder disciplinar sobre os corpos individuais, pois aquele que cuida de si deve rejeitar as dependências e sujeições.

6 REFERÊNCIAS

<http://www.bbc.co.uk/portuguese/videos_e_fotos/2012/09/120901_blogueiras_mirins_jp.shtml> Acesso em 27 de ago. de 2013

<<http://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/a-origem-do-facebook-4934191>> Acesso em 18 de ago. de 2014

<<http://www.facebook.com/DiariodeClasseSC?fref=ts>> Acesso em 30 de mar. de 2015

<<http://www.ongisadorafaber.org.br>> Acesso em 25 de set. de 2014

FABER, Isadora. *Diário de Classe – A verdade: a história da menina que está ajudando a mudar a educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2014.

FILHO, Alípio de Sousa. *Foucault: o cuidado de si e a liberdade, ou a liberdade é uma agonística*. (Trabalho apresentado no IV Colóquio Internacional Michel Foucault. Abril de 2007, Natal - RN) Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/artigos%20academicos/artigos_pdf/foucault,%20o%20cuidado%20de%20si%20e%20a%20liberdade.pdf>. Acesso em 27 mar. 2015

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985a.

_____. *História da Sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985b.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. Omnes et Singulatim: uma crítica da razão política. In: _____. *Estratégia, poder-saber*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 355-385.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DO LEITOR: O PROBLEMA DA AUSÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO CICLO 1 DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sheila Oliveira LIMA¹

RESUMO

A formação do leitor exige processos de subjetivação. Não há possibilidade de enlaçar o sujeito à prática leitora sem que seja tocada sua memória afetiva, tramada a partir dos muitos discursos que a constituem, vários deles tensionados pela linguagem poética. Logo, compreende-se que a leitura significativa apenas se efetiva quando é permitido ao leitor atuar por meio da subjetividade, fazendo verter do texto lido o encontro de si com outras possibilidades discursivas. Nesse sentido, a presença do texto literário desde os primeiros anos do ensino fundamental torna-se fulcral, na medida em que se trata de campo privilegiado para o reposicionamento subjetivo pela apropriação dos letramentos de prestígio. Entretanto, boa parte da ação escolar que objetiva a formação de leitores parece desconsiderar a vinculação entre subjetividade e leitura e, conseqüentemente, a relevância da leitura literária em seu espaço. Tal concepção conduz à aplicação de atividades centradas na apropriação de operações que habilitam a criança a esquadrihar os textos sem comprometê-la efetivamente com a leitura em seu potencial formativo. Submetem, portanto, os sujeitos à condição de leitores funcionais, imobilizando posições discursivas construídas historicamente. Essas constatações resultam de pesquisa focada nas propostas de leitura veiculadas pelos livros didáticos (LD) de língua portuguesa do ciclo 1 do Ensino Fundamental. Tendo em vista que o LD é importante objeto difusor de discursos, a pesquisa alerta para a necessidade de rever os fundamentos das abordagens concernentes à formação do leitor, sobretudo no momento inaugural de sua jornada.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; subjetividade; literatura; livro didático.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos vinte anos, estudiosos do ensino da língua materna e da leitura têm se posicionado de maneira bastante crítica a respeito dos livros didáticos de língua

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Centro de Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Vernáculas de Clássicas; Rodovia Celso Garcia Cid / PR445 / Km 380 / Campus Universitário / Cx. Postal 10.011 / CEP 86057-970 – Londrina/PR / Brasil; sheilaol@uel.com.br ou sheilalima@uel.br.

portuguesa e da dimensão que tomaram na definição dos currículos e mesmo das metodologias do ensino de leitura (Geraldi, 2015).

Lajolo (1999), ao estudar a história da leitura no Brasil, refere-se ao livro didático (LD) como o “primo rico” das editoras, uma vez que há um mercado pronto a assimilá-lo, dadas as deficiências na formação dos profissionais da educação básica. A aposta no LD parece gerar, deste modo, um ciclo empobrecedor da formação leitora, na medida em que, no Brasil, desde fins do século XIX, sequestra-se do professor a responsabilidade e mesmo o direito de definir o ensino da leitura a partir do seu conhecimento da literatura e, sobretudo, da sua experiência enquanto sujeito leitor.

Marcuschi, também na década de 1990, foi taxativo ao afirmar que os LDs de Língua Portuguesa eram precários, sobretudo no que concerne ao exercício da leitura. Conforme Marcuschi (1996), as atividades de leitura presentes nos livros didáticos por ele analisados não passavam de exercícios de “cópiação” dos enunciados presentes nos textos propostos.

Tal precariedade foi, anos depois, novamente observada por Pinheiro (2005). Segundo o estudioso, os livros didáticos mantinham atividades de leitura que em nada contribuía para a formação do leitor, na medida em que subvalorizavam o texto, ao proporem atividades que se restringiam ao reconhecimento de aspectos formais ou que limitavam a leitura ao estrato mais literal do texto.

O projeto “Leitura literária no Ensino Fundamental – Ciclo 1: concepções e práticas”, desenvolvido por docentes e estudantes da Universidade Estadual de Londrina tem como objetivo seguir a linha investigativa proposta por Marcuschi e Pinheiro, no sentido de observar a quantidade e a qualidade das atividades de leitura do texto literário nos primeiros anos do Ensino Básico.

O estudo por nós proposto teve como um de seus propósitos verificar o quanto da situação observada em anos anteriores ainda vigora nos LDs atuais, sobretudo após o final da década de 1990, quando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tornou-se segura referência para a escolha das coleções por parte dos professores e das escolas de educação básica.

É preciso ressaltar que a análise dos LDs tem como única perspectiva, em nosso projeto, a observação da tendência ou das tendências que vigoram nesses materiais, tendo em vista que, nos últimos anos, dada a dimensão da sua distribuição por todo país, representam significativas ferramentas na formação do leitor e das práticas docentes, na medida em que os

professores que as utilizam têm nelas forte sustentação para ensejarem seus projetos de ensino, seja pelo acervo de textos que comportam, seja pela organicidade das propostas de atividades com esses mesmos textos.

A relevância do estudo dos LDs e a análise das atividades propostas concentra-se no entendimento de que, embora a formação leitora principie desde antes do processo de alfabetização, o contato com a literatura no momento inaugural da criança com o mundo letrado, quando começa a vislumbrar certa autonomia em relação à escrita, é definidor do seu lugar enquanto leitora. Longe do texto literário, das fissuras que ele propõe, corre-se o risco da formação de meros decodificadores, treinados segundo uma cartilha que não admite diferenças, singularidades, subjetividade.

A leitura literária no estágio inaugural da aprendizagem cumpre um papel fundante no encantamento da criança em relação ao ato de ler, em relação ao simbólico em que tem a chance de ver-se representada. Nesse sentido, o ensino da leitura deve garantir aos alunos ingressantes a possibilidade de exercer trocas simbólicas nos processos de construção de sentidos a partir das relações intersubjetivas entre leitor e texto. Deve, portanto, conceber o leitor enquanto sujeito da sua própria leitura. Para tanto, algumas propostas pedagógicas que visam à formação do leitor devem ser revistas.

Este artigo procura refletir a respeito da necessidade de conceber a leitura enquanto um jogo simbólico entre leitor e texto, num processo de identificação. Sendo assim, debate a relevância da leitura literária enquanto campo privilegiado no favorecimento desse enlace. Por fim, denuncia a precariedade com que a leitura literária vem sendo tratada nos LDs de língua portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo das discussões, procura-se delimitar os conceitos de leitura e de sujeito da leitura, amparando-se no debate trazido pela psicanálise de linha freudo-lacaniana e suas contribuições para a definição de subjetividade.

2. DO SUBJETIVO NA LEITURA

A leitura é um fenômeno complexo. Passa por diversas instâncias do corpo, nas suas diversas compleições. Ela resulta de uma trama de processos, que se iniciam na feição mais bruta do que podemos chamar de corpo, um corpo concreto, neurofisiológico, até atingir seu

limite máximo de abstração, revelado pelos instantes de prazer experimentados por um corpo psíquico, urdido pelos afetos.

Em situações mais frequentes, o ato de ler textos em linguagem verbal pode ser, antes de tudo, conceituado como uma atividade em que o aparelho neurofisiológico capta informações visuais e as reconhece, com base em sua memória, como signos de um sistema, os quais, organizados de determinada maneira configuram-se em novo complexo de informação, agora reconhecido e tratado em plano mais abstrato, por meio de processos de caráter cognitivo. É assim que, muitas vezes, o indivíduo é capaz de enxergar as sequências de letras e palavras de um texto por meio de processos neurofisiológicos, porém, se não conhecer o sistema de escrita de uma língua, não será capaz de decifrar mínimas informações.

Nessa mesma trilha, é possível uma situação de “leitores” capazes de depreender do registro escrito palavras e frases, sem, no entanto, atingir a totalidade do enunciado, seja por se tratar de um iniciante na leitura, seja por se tratar de alguém não familiarizado com o campo semântico ao qual se integra o texto que tem diante de si.

Os estudos relativos aos aspectos cognitivos da leitura avançaram muito nos últimos anos. As reflexões em torno dos processos ascendente e descendente de percepção e assimilação da informação foram fundamentais para a compreensão de que a leitura não se esgota nem principia no momento do encontro dos olhos com as letras. O entendimento de que os conhecimentos prévios e a memória, ao lado de capacidades como a inferência, são elementos fundamentais no processo de leitura promoveu um grande avanço para a proposição de novas estratégias e metodologias de ensino da leitura.

Pesquisadoras como Solé, Kleiman e Kato contribuíram intensamente para a reflexão a respeito dos processos desencadeados durante a leitura, mas, sobretudo, suas pesquisas foram essenciais para o reconhecimento da possibilidade de transpor para a prática docente os conhecimentos fundados pela pesquisa cognitivista. Suas propostas apontam para a criação de metodologias e posturas docentes que favoreçam e amparem o desenvolvimento das habilidades e competências envolvidas no processo de leitura e compreensão de textos.

Entretanto, deve-se admitir que, mesmo com toda a complexidade dos processos cognitivos que viabilizam a leitura, ainda há outras instâncias que ensejam sua realização. Dentro do campo social, não podemos deixar de considerar que toda leitura se estabelece por meio da interação entre leitor e texto, num processo que integra aspectos enunciativos, argumentativos e, por fim, discursivos.

No âmbito da enunciação, é possível afirmar que a compreensão leitora só se efetiva na medida em que ocorre a construção solidária de sentidos no encontro entre locutor (o texto ou, para alguns, o seu autor) e interlocutor (no caso, o leitor). Vale dizer que, conforme Culioli (1973, p.86, apud INDURSKY, 2011, p. 168), “um texto não tem sentido fora da atividade significativa dos enunciadores”. Isto é, o sentido de um texto resulta necessariamente de um processo interlocucional entre autor/texto e leitor.

No âmbito do processo enunciativo em que consiste a leitura, é possível identificar um regime de argumentação. Na medida em que todo texto é munido de uma função argumentativa, em que o autor visa à persuasão do seu interlocutor por meio de um trabalho que ativa estratégias discursivas as mais diversas, é possível reconhecer no ato da leitura um espaço de negociação, às vezes mais simples, outras mais custosa, em prol da disseminação de uma ideia ou de toda uma ideologia.

Entretanto, a leitura, por não se configurar como tarefa ou operação passiva, no que se refere ao papel assumido pelo leitor, constitui-se também como um jogo de tensões, em que os sentidos podem resultar de atitudes leitoras muitas vezes distintas. Deste modo, a leitura se efetiva na medida em que o leitor se posiciona ideologicamente em relação ao texto, ao discurso que este manifesta. Sobre a natureza discursiva do ato da leitura, Indurski (2011, p. 174) afirma:

Tal produção consiste, de fato, em um encontro entre sujeitos ideologicamente constituídos e que travam entre si uma interlocução discursiva da qual pode resultar um entendimento [...] em que o leitor se constitui como *efeito-leitor*. Mas esta produção de leitura também pode conduzir a uma disputa de sentidos [...]. Esta disputa coloca o leitor na *função-leitor*. Entretanto, a produção de leitura pode chegar ao desentendimento. E isto ocorre porque a prática da leitura, neste caso, é produzida por um leitor que se inscreve em uma outra Formatação Discursiva da qual emerge como *sujeito-leitor*.

Para a Análise do Discurso, portanto, a leitura é um processo que dinamiza o texto. Isto é, a leitura de um mesmo texto é múltipla, tanto quanto o são seus leitores, o que torna a compreensão dos processos nela envolvidos – mesmo os cognitivos – e os resultados dessa interlocução ainda mais complexos e difíceis de serem categorizados. Isto é, um mesmo indivíduo, diante de textos distintos, pode apresentar-se como leitor mais ou menos competente, mais próximo de um sujeito-leitor ou de um efeito-leitor, conforme suas posições e filiações ideológicas em relação às que o texto se vincula. Os parâmetros que têm sido construídos pelos LDs e mesmo pelas avaliações externas de âmbitos estadual e nacional não

parecem admitir tal particularidade ao conduzir seus trabalhos para a construção ou para a averiguação do que costumam considerar “leitor crítico”. O resultado disso é, possivelmente, a formação de poucos leitores que assumam seu lugar de sujeito no ato da leitura e, em contrapartida, uma condução equivocada dos descritores que constituem os exames externos que visam a averiguar o atual estado da leitura no país.

Se a leitura resulta da integração de um complexo de instâncias que congrega desde o aspecto mais concreto da percepção até o plano mais inapreensível da subjetividade, parece-nos inadiável a reflexão a respeito dos aspectos que constituem o sujeito-leitor, tendo em vista não unicamente o campo ideológico, mas o afetivo e o psíquico.

Para Jouve (2002), a leitura do texto literário passa, indiscutivelmente, pelo domínio dos afetos, pois “As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção.”(p. 19). Entretanto, é possível que a vinculação afetiva não se restrinja à leitura literária, podendo ser também motor para outras leituras, de textos mais técnicos e literais. Afinal, embora não seja o foco deste trabalho, é preciso questionar também as razões pelas quais os sujeitos optam por leituras em outras esferas discursivas, não artísticas, e nelas também encontram prazer, estímulos, enfim, enlaces subjetivos.

Certo é, entretanto, que os enlaces subjetivos com textos literários são tanto mais evidentes, seja, como diz, Jouve (2002), pela relação de identificação com personagens, seja pelos discursos de inflexão poética que alicerçam tanto a narrativa quanto a poesia e mesmo o teatro. E talvez seja por essa razão que a abordagem da leitura literária enquanto fenômeno não possa prescindir do referencial da psicanálise, na medida em que diz respeito a operações discursivas que põem em causa as tensões próprias de um sujeito que se vê manifestado no e pelo confronto com o outro.

O sujeito que emerge no ato da leitura – seja pela identificação com temas, personagens, enunciados poéticos ou por qualquer outro fator de ordem simbólica – deve ser considerado em sua dimensão mais complexa e profunda, naquilo que entendemos que apenas a psicanálise freudo-laciana tem condições de mapear.

A instauração de um eu, segundo a psicanálise freudiana, tem seu princípio no momento da separação do bebê em relação à sua mãe. Essa separação, entretanto, só se estabelece de modo definitivo a partir do momento em que a criança se reconhece separada da mãe, quando, então percebe-a como um outro e, assim, referencia-se pela falta, pela incompletude. (FREUD, 2003)

Nessa esteira, Lacan traça seu conceito de sujeito a partir da instauração da linguagem, pelo “não” que ela estabelece. Isto é, a constituição do sujeito se realiza pela interdição que a linguagem estabelece no contato com o Outro. O “não” que distingue o bebê e sua mãe, que interdita a plenitude de um “eu”, é justamente o que garante a sua existência subjetiva e que instaura um processo infinito de busca pela completude perdida para sempre. Nessa busca, o sujeito do inconsciente, instaurado no nascimento, é agora representado por um significante, S1, isto é, o sujeito barrado, o sujeito a quem foi negada a completude.

Fink (1998, p.63), em sua explanação sobre o sujeito lacaniano, elucida:

Esse significante toma o lugar do sujeito, ocupando o lugar do sujeito que agora desapareceu. *Esse sujeito não tem outra existência além de um furo no discurso.* O sujeito do inconsciente manifesta-se no cotidiano como uma irrupção transitória de algo estranho ou extrínseco. Em termos temporais, o sujeito aparece apenas como uma pulsação, um impulso ou interrupção ocasional que imediatamente se desvanece ou se apaga, “expressando-se”, desta maneira, por meio do significante.

Deste modo, em sua jornada, S1 se depara com outros significantes, no espaço simbólico das interações enunciativas. No espaço da leitura, por exemplo, onde encontra novas representações de si e do seu desejo, ao que podemos chamar de um processo de identificação com a leitura.

Tendo em vista esse intrincado universo de construção simbólica, parece-nos fundamental refletir sobre a leitura nos espaços escolares como uma tarefa de alta responsabilidade e de complexidade ainda a ser explorada. Isto é, num modelo educacional, como o que predomina no Brasil, que desconsidera a heterogeneidade como fator constituinte dos ambientes escolares, o reconhecimento de que a leitura é um fenômeno de ordem subjetiva, que só se realiza efetivamente quando resultante de processos identificatórios, parece-nos uma urgência.

Vale ressaltar, entretanto, que, ao reconhecer o ato da leitura enquanto uma troca simbólica entre leitor e texto por meio de processos identificatórios, não se está afirmando que só é possível ler aquilo que cause prazer imediato ou apaziguamento momentâneo das angústias de um sujeito em busca. Os processos identificatórios na leitura estão mais próximos da definição de constituição de sujeito-leitor da AD, próximos à experiência do leitor crítico anunciado pelos muitos documentos que visam a formação leitora.

Retomando o conceito de sujeito lacaniano, o ato da leitura, portanto, pode ser concebido como um processo em que S1 é representado, momentaneamente por S2, S3, Sn.

Trata-se, por exemplo, da aparente desidentificação com os vilões dos romances, essas personagens que negam ao Outro o que este nos negou. Aqueles que, paradoxalmente, são heróicos transgressores da mesma Lei que nos coloca numa posição de sujeição, de falta, e que, por isso, tornam-se assim tão odiosos. É o Fiódor Karamázov, que queremos morto, ou a morte do irmão Dito, que nos põe atônitos ao lado de Miguilim. E é também toda poesia que expõe nossos vazios e nossas precariedades simbólicas no instante em que se manifestam como S2, S3, Sn desse sujeito perdido, furo no discurso.

A leitura do texto literário, já o disse Candido (1995), é um direito porque, entre outras razões, pode assegurar certo equilíbrio psíquico e, numa dimensão mais ampla, o equilíbrio de toda uma sociedade. Sua presença na escola, antes de se configurar enquanto componente curricular ou função disciplinar, no caso do Brasil, é quase que a única garantia de um contato efetivo com a leitura. Entretanto, sua abordagem, desde sempre, tem sido precarizada, porque usada como instrumento de doutrinação – moral, linguística ou social. O resultado disso tem sido processos de afastamento e mesmo repulsão à leitura por parte dos alunos, na medida em que nunca foram minimamente contemplados em sua subjetividade no decurso de suas formações leitoras.

3. LEITURA LITERÁRIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Embora tenhamos afirmado, antes, que a leitura na escola, principalmente a literária, não venha se constituindo da maneira mais fiel aos seus propósitos e demandas originais, devemos reconhecer que, ao menos no Brasil, o espaço privilegiado para sua divulgação e realização é a escola. Seja pelo acesso aos suportes que a veiculam, seja pela própria implementação da experiência leitora, a escola tem sido o espaço em que as crianças e os adolescentes realizam os primeiros contatos com textos escritos numa linguagem mais elaborada. Porém, conforme afirmou-se antes, isso não significa que, necessariamente, vivenciem efetivas experiências leitoras.

Entretanto, justamente por se tratar do espaço já legitimado para que esses tênues contatos se efetivem, acreditamos que deva ocorrer uma maior atenção no sentido de adensar tal relação, até alçá-la a uma condição relevante para a formação do leitor.

O momento do ingresso no universo letrado, quando da instauração do processo de alfabetização, no primeiro e no segundo anos do Ensino Fundamental, pode ser fulcral para a fundação de um percurso significativo na formação leitora. Trata-se do momento em que a criança, muitas vezes, distancia-se mais formalmente da mãe, quando permanece por pelo menos quatro horas longe do seio da família, do universo mapeado e, nesse sentido, seguro – porque reconhecido – e passa a integrar novos espaços, novos grupos, interagindo com outros sujeitos em novas conjunturas simbólicas.

Num contexto assim constituído, os sujeitos demandam processos identificatórios, em geral efetivados com a professora de sala ou um colega e mesmo com o conhecimento que circula por meio dos diversos enunciados. Nesse âmbito, apesar de fazerem parte de um universo cujo contato se efetua, em geral, pela primeira vez nesse momento, a literatura e a leitura cumprem uma função de encontro com um simbólico que, apesar de novo – já que se trata da escrita – ecoa sons conhecidos – das narrativas orais, canções, adivinhas etc. veiculadas na casa, nos quintais, na rua. A literatura, portanto, pode se inserir na ambiência escolar do 1o e do 2o anos como representação de um universo reconhecível, porém novo e, por essa razão ambígua, instigante. Nesse campo de forças deve ser erigido o potencial da subjetividade leitora, da busca perpétua pelo significante, pela representação subjetiva na literatura. Elemento que deverá alçar consigo o desejo pela aprendizagem da leitura, pela alfabetização enquanto demanda subjetiva e não, exclusivamente, como exigência social.

A condição para que esse quadro se estabeleça começa pela apresentação de textos que sejam de qualidade formal e temática, que tenham um apelo à subjetividade, que sejam literários por excelência. Muito embora não seja tarefa simples definir o que pode ser considerado literatura ou não, sobretudo no terreno da infância, não é difícil demarcar, dentro da imensa produção do gênero, os textos em versos ou a ficção que instauram todo um processo encantatório ou mesmo que têm o poder de comover o leitor, não tanto pelo tema, mas pelo modo como este é representado por meio de uma linguagem simbólica.

A presença do livro como resultado da ampliação dos acervos das bibliotecas das escolas, garantido por programas federais de incentivo à leitura, é hoje uma realidade. Mas a presença do livro de literatura não é solução em si. A promoção da leitura e a garantia da formação leitora vão muito além dos incentivos materiais, embora se trate de elemento fundamental, condicionante mesmo de todo o processo. Entretanto, para além do aspecto dos investimentos materiais, a formação do leitor de literatura exige a retomada de

posicionamentos por parte da escola e dos educadores, sobretudo quando se tem como referencial a subjetividade leitora.

Nesse sentido, numa abordagem que aponta para a relevância da subjetividade no processo de formação do leitor, alguns paradigmas fossilizados devem ser revistos. Deste modo, ressaltamos a necessidade da frequência das leituras literárias, da variedade de gêneros que compõem o acervo, da facilidade do acesso das crianças aos volumes, da importância de atividades programadas de leitura sob a condução do professor e, por fim, das leituras compartilhadas, segundo o modelo de Colomer (2007), que consiste num espaço coletivo de reflexão, onde os sentidos atribuídos ao texto são negociados entre os leitores.

Numa perspectiva de formação leitora fundamentada na subjetivação e nos processos identificatórios, o espaço para a livre expressão das reflexões mobilizadas pela leitura é de fundamental importância. A leitura compartilhada assume esse significado, na medida em que é concedido ao leitor iniciante o direito de assumir-se enquanto sujeito de sua leitura, ainda que, no embate com os demais leitores, ele venha reconhecer que, talvez, tenha se equivocado no seu processo de produção de sentidos, podendo admitir, assim, a legitimidade da reformulação, tão comum numa leitura autêntica.

Para que essas possibilidades de trabalho com a leitura se efetivem, porém, é preciso abandonar o extremo apego, que vemos nos materiais didáticos, às atividades que primam pela leitura mais literal e unilateral, justificadas apenas pela facilidade em se criarem exercícios – em geral questionários – cujas respostas sejam únicas e indiscutíveis. Atividades que, justamente por seu caráter redutor dos sentidos, não conduzem a uma leitura que considere a polissemia própria da literatura e, menos ainda, a relação subjetiva do leitor com o texto, o seu texto.

4. A (NÃO)LEITURA (NÃO) LITERÁRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Os estudos realizados ao longo dos anos de 2013, 2014 e 2015 pelo Projeto de Pesquisa “Leitura literária no ensino fundamental – ciclo 1: concepções e práticas” investigaram a presença de textos literários e a característica das atividades de leitura literária nos dois primeiros volumes de dez coleções de livros didáticos (LD) de língua portuguesa do Ciclo 1 do Ensino Fundamental produzidos por editoras brasileiras. O objetivo da pesquisa

era averiguar se havia uma tendência na concepção de leitura literária manifestada pelas atividades propostas pelos LDs distribuídos por todo o país. Embora não possamos dizer que o LD seja a única fonte de informação a esse respeito, cabe ressaltar que se trata de um instrumento que, devido ao forte investimento do PNLD, tem atingido os rincões mais distantes do país, servindo não apenas como material para a formação do estudante, mas também – e principalmente – do professor, que passa a se apropriar de certos posicionamentos metodológicos veiculados por tais aparatos.

No tocante à presença de textos literários nos LDs investigados, observou-se que há uma preocupação em apresentar uma quantidade razoável – em torno de 50% do total de textos – de obras não propriamente literárias, mas que, de algum modo, façam parte de uma esfera discursiva que pode ser aproximada da literária, na medida em que os enunciados que a compõem fazem uso de certos procedimentos encontrados na literatura, como a versificação ou a ficcionalização. Entretanto, na maioria dos casos, o material apresentado como literatura não chega a se configurar como tal, seja pela ausência de tensão no enlace entre forma e conteúdo, seja pela profundidade quase nula dos textos e temas expostos.

Outro fator relevante que implica em prejuízo para o contato do aluno com o texto literário ocorre com a frequente e, muitas vezes, inevitável mutilação das obras propriamente literárias inseridas nos volumes. Na maior parte das vezes, os cortes propostos pelo LD alteram o sentido do texto original ou demovem seu caráter literário, uma vez que opta-se por realizar recortes em trechos que, fora do contexto original, não podem ser reconhecidos como literatura.

Ainda mais grave parece-nos a apresentação de textos, em geral em versos, escritos especialmente para fazer parte do LD e com a finalidade de destaque de elementos relativos ao código alfabético. É o caso do exemplo a seguir – extraído do primeiro volume de um dos LDs que compõe o corpus de análise –, que tem por finalidade realizar o destaque da letra B como parte do processo de alfabetização:

O boi é um bichinho
Que adora passear
Come tanto esse boi
Que a barriga vai estourar
Boi, boi, boi...
Deixe a grama
e vem pra cá.

(PASSOS, 2009, p. 38)

Na busca de uma tendência que revelasse a concepção de leitura e de seu ensino veiculada pelos LDs dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a pesquisa procurou investigar o modo de apreensão dos textos considerados da esfera literária – não propriamente literários –, chegando aos seguintes números:

Objetivo da atividade	1º ano	2º ano
Código Alfabético/Gramática	41%	29,5%
Caracterização de gênero	6,1%	17,6%
Produção textual	5,5%	9,1%
Reflexão temática	5%	12,5%
Leitura literal	34%	22,7%
Leitura literária	8,4%	8,5%

Fonte: Projeto de pesquisa “Leitura literária no ensino fundamental – ciclo 1: concepções e práticas”.

Observa-se, portanto, que há uma tendência a operacionalizar a leitura em função da compreensão dos elementos estruturais do texto, já que os percentuais maiores em relação ao tipo de atividade proposta fixam-se no trabalho com o código e a gramática, na caracterização do gênero e na leitura literal, ou seja, na apreensão mais rasa do texto, focada em enunciados simples e sem a necessidade de mínimas operações inferenciais.

No campo específico da leitura que podemos considerar efetivamente literária, ou seja, que demanda do leitor uma interação subjetiva e que conta com espaços de criação por parte do sujeito que lê, chama a atenção a sua quantidade irrisória. Se computada dentro da totalidade do LD, em meio a atividades de toda ordem e com textos das mais diversas esferas discursivas, o percentual relativo à leitura literária ainda cai para 2,37% , nos LDs do primeiro ano, e 2,6%, nos do segundo ano.

Outro fator ainda bastante relevante a respeito das propostas de leitura literária refere-se às estratégias de abordagem do texto. Em sua maioria – 64,5%, para o primeiro ano, e 76%, para o segundo – as atividades de leitura são efetuadas por meio de questionários, muitos deles com perguntas de múltipla escolha. As demais atividades fazem uso do desenho interpretativo ou de diálogos opinativos sobre as temáticas abordadas, estes últimos, muitas vezes, prescindindo da compreensão dos textos propostos para que se realizem.

Os dados numéricos, além de revelarem a pouca atenção dada à leitura literária, denotam uma escolha procedimental em relação à formação do leitor. Diante de tais números e da qualidade do material ofertado ao aluno, é possível depreender que a tendência

metodológica propagada considera a leitura, mesmo a literária, restrita a um processo de decodificação que, quando muito, mobiliza apenas a instância cognitiva do indivíduo, dada a relevância atribuída aos aspectos estruturais do texto, qualquer que seja. Nessa esteira, conforme se verá no exemplo a seguir, considera o leitor um indivíduo isolado em sua própria cognição, dependente de orientação alheia para apontar as perguntas a serem feitas ao texto, isto é, para autorizar possíveis espaços de interação texto-leitor.

Num dos LDs de 1º ano² analisados, encontramos o seguinte poema:

O BOI

O BOI BOMBOM BATEU,
BATEU PERNA POR AÍ,
NO BEM-BOM
SENTINDO A SUA FALTA,
OS BOIS PERGUNTAVAM:
- AONDE FOI O BOMBOM?

FORA DO PASTO, SÓ NOVIDADE.
NA BICA, ÁGUA BEM FRESQUINHA.
NA BOCA DA GRUTA,
BOMBOM BERROU, BERROU
DE MIL MODOS DIFERENTES,
GOSTANDO DA BRINCADEIRA

DEU UM DEDO DE PROSA
COM OS AMIGOS MACACOS.
COMEU JABUTICABAS DO MATO.
GOSTOU E REPETIU E REPETIU.
BARRIGA CHEIA, DORMIU MUITO
- QUE BOI NENHUM É DE FERRO.
E SONHOU COM UM PAÍS
SEM CARROS DE BOI
E SEM AÇOUGUEIROS.

(Elias José. *Um jeito bom de brincar*. São Paulo: FTD, 2002. p.32 e 33.)

2 Não mencionamos o título do LD neste artigo por entendermos que nosso objetivo não é denunciar isoladamente coleções ou autores, mas tão somente observar tendências metodológicas em tais materiais. O exemplo aqui mencionado é um recorte representativo de tantas outras situações semelhantes constatadas nas análises do *corpus* como um todo.

Conforme é possível observar, numa breve análise, o poema traz ao leitor um universo rural idílico, muito caro à infância, em que animais assumem características afetivas humanas.

O Boi Bombom, investido do desejo de conhecer um outro mundo para além das cercas, transpõe os limites do pasto e busca um universo de vastidão e novidades, contrariando todo um plano estável de que bois devem ficar em seus limites com o destino predeterminado do açougue.

O poema, composto em versos livres e estrofação irregular, assume o foco de Bombom e descreve o ambiente natural, marcado pela diversidade de animais e paisagens, evidenciando a experiência de liberdade vivida pelo boi.

Bombom é capaz de berrar “de mil modos diferentes” e de sonhar “com um país sem carros de bois e sem açougueiros”. É, nesse sentido, diferente dos demais bois que se mantêm no pasto. É complexo e capaz de expressar sua complexidade em berros distintos. É, portanto, humano, porque mostra-se também ousado e empenhado em seus desejos de liberdade e de vida.

“O boi”, conforme se observa, é um poema direcionado ao público infantil com tema voltado para a liberdade e o desejo de vida. Ao que tudo indica, o texto tem condições de ser lido por crianças e de ser discutido, comentado e compartilhado a partir das possíveis identificações subjetivas dos desejo de liberdade e de vida experimentados por seus leitores. Trata-se, portanto, de uma obra literária que enlaça o leitor, conduzindo-o a uma leitura em que pode ver sua subjetividade simbolizada no texto.

No entanto, o LD em que o poema é apresentado reduz as possibilidades de leitura a alguns poucos itens de reconhecimento do código alfabético e de sentidos imediatos, literais, por meio das questões abaixo reproduzidas:

2. OBSERVE ESTE TRECHO:

“O BOI BOMBOM BATEU, BATEU PERNA POR AÍ”

- A) PINTE A LETRA QUE SE REPETE NO INÍCIO DAS PALAVRAS
 - ESCREVA ESSA LETRA NO QUADRADINHO []
- B) O QUE SIGNIFICA A EXPRESSÃO “BATEU PERNA POR AÍ”?
- C) O QUE O BOI FEZ PARA MOSTRAR QUE ESTAVA GOSTANDO DA BRINCADEIRA?

3. LIGUE A PALAVRA AO DESENHO:

BICA	[imagem de um boi]
BOCA	[imagem de um bombom]
JABUTICABA	[imagem de uma criança com uma flecha apontando sua barriga]
BOI	[imagem de uma boca]
BOMBOM	[imagem de água jorrando]
BARRIGA	[recorte de imagem de jabuticabas no tronco da árvore]

Embora tenhamos clareza de que as atividades com o código alfabético sejam uma necessidade dentro do contexto do ensino das primeiras letras, a proposta de compreensão do texto “O boi” é claramente empobrecedora. As questões 2A e 3 podem ser justificadas pela necessária lida com o código durante o período de alfabetização. A questão C evidencia ainda uma operação com o código, na medida em que exige do leitor apenas a localização de informação evidente, indiciada pelo enunciado “Gostando da brincadeira”, presente na pergunta e no poema. A questão B exige do aluno um conhecimento de mundo de expressões metafóricas. Esse conhecimento, caso não faça parte do repertório linguístico do aluno, pode ser inferido a partir da leitura global do poema. Porém, no enunciado do exercício não há indicativo de que o aluno deverá buscar a resposta no próprio texto.

Todas as questões propostas pela atividade do LD levam o leitor a lidar com aspectos relativos ao código, seja em termos do registro da escrita, seja pela compreensão de expressões idiomáticas. Os sentidos mais relevantes do texto, sua temática a possibilidade de identificação do aluno-leitor com a experiência de desejo de liberdade representada pelos versos não são em momento algum abordadas, sendo possível afirmar que, apesar de se tratar de um texto literário, a atividade proposta não pode ser considerada enquanto leitura literária.

A partir da análise quantitativa dos corpora e da averiguação qualitativa de atividades como a que foi exposta acima, é possível considerar que a formação proposta ao leitor pelos LDs do Ciclo 1 investigados na pesquisa desconsidera a vinculação entre subjetividade e leitura. Primeiramente porque não põe à disposição do aluno uma quantidade razoável de textos literários capazes de enlaçar subjetivamente a criança. Em segundo lugar, mas não menos importante, porque parece não haver interesse em urdir a relação com a leitura a partir das tramas da subjetividade, uma vez que as atividades propostas demovem o aluno do seu lugar de sujeito da leitura, isto é, não permitem que ele realize efetivamente as trocas

simbólicas que o identificam com a obra e que possibilitam a sua representação por meio de enunciados finamente tecidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja possível admitir que algumas das habilidades que favorecem os processos de leitura e compreensão de textos sejam fruto de outras formas de lida com a linguagem simbólica, seja por meio da oralidade ou mesmo de linguagens não verbais, a formação do leitor, em boa parte das situações em nosso território, inicia-se quando do ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental.

A atividade leitora bem como o processo de constituição do leitor demandam operações que dinamizam desde atividades de teor neurológico até relações intersubjetivas, marcadas por posições de caráter ideológico e afetivo. Nesse sentido, atingem aspectos da subjetividade, os quais não podem ser desprezados na condução da formação do leitor, sob pena de a atividade leitora não chegar a representar um elemento significativo no âmbito da escolarização.

O livro didático, fonte principal de acesso à leitura e à literatura nas classes de primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, pode ser considerado como um dos veículos mais importantes de difusão de metodologias e práticas de ensino da leitura e, por essa razão, merece especial atenção na condução de programas para a formação leitora.

Embora muitas vezes alicercem seus discursos teóricos – veiculados nos manuais anexos – em teorias principalmente sócio-interacionistas e cognitivistas, poucas vezes se vê nos LDs uma transposição didática que conte com mais de uma instância de processamento na composição do tecido complexo que é o fenômeno da leitura.

O conjunto dos LDs investigados apresentam metodologias para a formação do leitor distantes de uma compreensão mais refinada de procedimentos que efetivem a relação inerente entre subjetividade e leitura. Nessa perspectiva, não se observa em tais materiais uma concepção de leitor e da formação leitora como resultante de um percurso de identificação com os textos. Conseqüentemente, não se avista ali a apreciação da literatura como um campo privilegiado para o encontro de representações que permitam o enlace subjetivo entre leitor e texto, entre leitor e leitura.

Diante desse quadro, em que a subjetividade é completamente exilada dos espaços de ensino da leitura, chamamos a atenção para a necessidade de uma revisão teórico-metodológica na formação docente, que implique uma atuação mais significativa nos processos de constituição do leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. *Guia de livros didáticos* : PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. [11]

Candido, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

Colomer, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

Fink, Bruce. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

Freud, Sigmund. *Além do princípio do prazer*. Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

Geraldi, João Wanderley. A aula como acontecimento. In: *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015, p.81-101.

Indursky, Freda. *Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos*. In: TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

José, Elias. *Um jeito bom de brincar*. São Paulo: FTD, 2002.

Jouve, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

Lajolo, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

Marcuschi, Luís Antônio. *Exercícios de compreensão ou de cópia nos manuais de ensino de língua*. In: Em aberto, ano 16, n.69, jan/mar. 1996, p. 64-82.

Passos, Célia Maria Costa e SILVA, Zeneide Albuquerque Inocência da. *Língua portuguesa*. São Paulo: Ibep, 2009.

Pinheiro, José Helder. *Abordagem do poema: roteiro de um desencontro*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 62-74.

A LÍNGUA PORTUGUESA NOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO ESCOLAR DO POVO AKWÉN-XERENTE (JÊ)

Sinval Martins de SOUSA FILHO¹

RESUMO

Analiso discursivamente como os Akwén-Xerente estabelece modos de se subjetivar quando usam a língua portuguesa na escola, ou seja, discuto como se dão os processos linguístico-discursivos de subjetivação dos sujeitos escolares, e como tais imperativos são expressos nas práticas realizadas em sala de aula, em documentos, parâmetros, políticas educacionais e outros que dizem respeito à educação escolar indígena, particularmente os documentos que dizem respeito aos Xerente (Braggio e Sousa Filho, 2006 e Sousa Filho, 2011). O aporte teórico para o desenvolvimento do estudo respalda-se nos estudos de Foucault (1995), para quem o sujeito é produzido nas relações de força presentes nos planos do poder e do saber, e de Bakhtin (2000), para quem as práticas discursivas regulam as vidas dos sujeitos sociais e estes refletem e refratam aquelas. Trata-se de um estudo de natureza qualitativo-descritiva cuja proposta metodológica converge à análise dos documentos oficiais que regulamentam as propostas de educação escolar indígena no país e às nossas observações etnográficas das práticas pedagógicas dos Xerente, as quais se dão desde os idos de 1998. Os resultados apontam para a construção de elementos de subjetivação elaborados nas práticas discursivas da escola indígena e da escola não indígena, as quais fornecem bases para a apreensão de novos regimes de verdade sobre o sujeito e seus modos de agir socialmente.

PALAVRAS-CHAVE: Akwén-Xerente; Subjetividade; Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Os Xerente ou Akwén, autodenominação, constituem um povo indígena que habita duas terras indígenas que estão localizadas no município de Tocantínia – Tocantins, que fica no Brasil Central, na Amazônia legal. Em 56 aldeias (ou grupos familiares) distribuídas pelas duas terras, vivem aproximadamente 3.600 indivíduos na sociedade Akwén-Xerente que são classificados como pertencentes à família linguística

¹ UFG – Faculdade de Letras – Departamento de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Caixa Postal 131 – Campus II (Samambaia) – CEP 74.001-970 – Goiânia – Goiás – Brasil – E-mail: <sinvalfilho7@gmail.com>.

Jê, do tronco Macro-Jê. Esse tronco é essencialmente um tronco linguístico brasileiro.

Abaixo, no mapa, encontra-se localizado o município de Tocantínia, onde se situam as terras indígenas Funil e Xerente.

Figura 01 - Mapa de localização de Tocantínia – Tocantins – Brasil



1. Localização do município de Tocantínia - TO. (WIKIPEDIA, 2015)

Desde 1997 tenho estudado a língua Xerente. Nesse período, defendi uma dissertação de mestrado (Sousa Filho, 2000) e uma tese de doutorado (Sousa Filho, 2007). Escrevi muitos artigos sobre aspectos da gramática dessa língua e sobre aspectos da educação escolar vivida pelos Xerente.

Dessa forma, esse texto é, em grande medida, resultado de minhas reflexões sobre o povo Xerente. Meu objetivo nesse estudo é analisar discursivamente como os Akwén-Xerente estabelece modos de se subjetivar quando usam a língua portuguesa na escola, ou seja, discuto como se dão os processos linguístico-discursivos de

subjetivação dos sujeitos escolares, e como tais imperativos são expressos nas práticas realizadas em sala de aula, em documentos, parâmetros, políticas educacionais e outros que dizem respeito à educação escolar indígena, particularmente os documentos que dizem respeito aos Xerente (Braggio e Sousa Filho, 2006 e Sousa Filho, 2011).

Assim, para a referida análise, parto de uma observação etnográfica iniciada no final dos anos 90. Descrevo alguns aspectos da educação brasileira, desde sua implantação no país, com o intuito de tentar entender as bases epistemológicas da educação oferecida aos Xerente. Em seguida, visando compreender como o indivíduo Xerente é discursivizado e como ele estabelece modos de subjetivação ao usarem a língua portuguesa, centro-me em categorias explicativas de Foucault (1995), para quem o sujeito é produzido nas relações de força presentes nos planos do poder e do saber, e de Bakhtin (2000), para quem as práticas discursivas regulam as vidas dos sujeitos sociais e estes refletem e refratam aquelas.

Os dados utilizados nesse texto foram gerados a partir de três situações de comunicação. A primeira decorre de minhas estadas nas aldeias Xerente, de 1998 a 2015. A segunda situação refere-se a um curso de formação continuada que ofereci aos professores Xerente em 2007. E a terceira, diz respeito ao relato de formação Cláudio Kumrizdazê da Silva Xerente publicado no livro de Pimentel da Silva e Borges (2015).

A seguir, traço um brevíssimo panorama da educação brasileira voltada aos povos indígena para depois tratar dos processos de subjetivação Xerente.

1. EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS POVOS INDÍGENAS: AÇÕES HISTÓRICAS E DE LEGISLAÇÃO

A educação para os povos indígenas tem uma história longa no Brasil. Se considerarmos as primeiras ações de educação para os “silvícolas gentios”, desenvolvidas pelos jesuítas, teremos quase 500 anos de educação para os indígenas do Brasil. De acordo com Ribeiro (2015), a primeira escola brasileira foi fundada na Bahia em 1549. O autor também enfatiza quem foi o primeiro mestre-escola do Brasil:

...a primeira escola, a mais antiga de que se tem notícia. É a aurora da História da Educação no Brasil, e o primeiro mestre dessa escola, fundada pelo Padre Manuel da Nóbrega, foi o modesto irmão jesuíta Vicente Rijo, nome quase desconhecido nos meios educacionais de nossa terra. (RIBEIRO, 2015: 1).

A intenção declarada da escola jesuítica era a instrução e a conversão “dos

gentios” à fé católica. Entretanto, caminham junto com os ensinamentos da doutrina cristã os processos para a aprendizagem da leitura e da escrita, o que não ocorre sem um alto custo para as comunidades nativas no que diz respeito à modificação e substituição de suas instituições (Lepargneur, 1975). Portanto, ao terem suas instituições modificadas ou alteradas, resta aos indígenas serem assimilados pela sociedade majoritária, isto é, aderirem ao modo de vida dos portugueses e de seus descendentes brasileiros. Dessa forma, a escola cumpria seu papel de colonização.

Ao longo dos séculos, houve tentativas de fixar uma educação escolar nas mais variadas aldeias indígenas brasileiras de que se tem notícia. O surpreendente (ou não) nessas tentativas de escolarização da população indígena é a vinculação dos projetos educacionais a dois modelos de educação: o modelo assimilacionista e o integracionista.

Esses dois modelos permanecem ainda hoje em algumas escolas indígenas (Foucher, 2015). Para Foucher (2015: 1), “romper com a perspectiva integracionista e assimilacionista da legislação brasileira representa até hoje um embate entre duas correntes que, infelizmente, em pleno século XXI, ainda persiste”.

Esse cenário nada animador teve e tem possibilidades de mudanças sinalizadas pela Constituição Federal de 1988. Os artigos 210 e 231, dos Capítulos III e VIII, respectivamente, da referida Carta são considerados por especialistas na área e pelos próprios indígenas como um marco importante na história desses povos no Brasil (Braggio e Sousa Filho, 2006). O artigo 231 trata do direito a terra e o 210, versa sobre a educação.

No Capítulo III, artigo 210, Da Educação, da Cultura e do Desporto, afirma-se que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2015a).

Apesar de todas as ressalvas a serem feitas sobre os dois capítulos, em artigo elaborado por Braggio e Sousa Filho (2006), os autores assumem que a Lei abre oportunidades para a educação escolar, com e não para os indígenas, no sentido de permitir que esses povos deixem de se guiar por modelos integracionistas ou assimilacionistas. Essa tarefa parece ser o que busca o modelo educacional pluralista/intercultural. Segundo Braggio (1992), podemos definir o modelo pluralista/intercultural a partir de sua visão de práxis, isto é, a práxis é entendida como “um fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia...

[onde]... a verdadeira pedagogia pertence à práxis” (Cornelius, apud Braggio 1992).

Após a Constituição de 1988, outros documentos foram produzidos para efetivar as diretrizes para a educação indígena. A seguir, cito e descrevo alguns aspectos de dois deles.

Em se tratando da LDB (Brasil, 2015b), temos no artigo 78 as seguintes orientações para educação (com o) indígena: “A União, com a colaboração das agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 2015b: 27). Já no RECNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) – estão contidos os princípios e conteúdos de um currículo que os professores indígenas devem aplicar em sala de aula.

As muitas afirmações e considerações a respeito dos princípios e conteúdos para a escola indígena podem ser resumidos nas concepções de escola, professor, aluno e conhecimento elaborados numa proposta de educação pluralista/intercultural e em temas explorados pelas disciplinas escolares. Para D’Angelis (1999), na atualidade, o que normalmente se vê nos cursos para a capacitação de professores indígenas são os seguintes “conselhos” (D’Angelis, 1999) para se fazer um currículo no modelo pluralista/intercultural:

Na comunidade há muitos conhecimentos agrícolas (técnicas de plantio, escolha e cuidados com sementes, tipos de solo, terra forte e fraca, época de plantio, cuidados e riscos com o clima), muito conhecimento empírico dos acidentes geográficos (rios, serras, tipos de vegetação etc.) e dos limites das terras. (Geografia)

Ciência (ou a etnociência) é todo conhecimento construído pelo povo indígena, ao longo de gerações e de séculos, acerca do seu meio, da fauna, da flora, do clima etc. (Ciências)

A tradição indígena construiu, em cada povo, técnicas ou formas próprias de contagem e de manipulação de quantidades e medidas. Todo índio um dia precisa construir um arco, medi-lo, medir uma flecha, uma casa em construção, a área de uma cobertura ou avaliar a duração de uma viagem ou expedição. Tudo isso é feito segundo padrões de conhecimento próprio. (Matemática)

(D’Angelis, 1999: 19).

D’Angelis (1999) assevera que estas afirmações são postuladas como indicadores dos conteúdos a serem ministrados nas diversas disciplinas de uma escola que seja indígena. Ainda, D’Angelis considera que tais afirmações e outras mais são, frequentemente, confusas e equivocadas. Apesar do alerta, na próxima seção guio-me

pelas referidas afirmações e, a partir delas, traço um quadro com alguns processos relacionados ao uso da língua portuguesa nos modos de subjetivação escolar do povo Akwén-Xerente.

Esse modo está relacionado à escola, pois é essa instituição a responsável por “moldar” os sujeitos para uma vida harmoniosa nas mais diversas sociedades. Para Araújo (2013), na escola, durante as aulas de língua portuguesa, há um discurso construído sobre o sujeito e esse discurso delinea subjetividades. Ainda, esse delineamento de subjetividade é requerido da escola pela sociedade, que procura por um indivíduo capaz de atender às demandas de sua época. Assim, segundo Araújo (2013: 17), “a escola fomenta modos de existência que implicam regras que são tanto coercitivas quanto facultativas, ou seja, regula-se e avalia-se o que os sujeitos fazem, o que dizem e o que são”.

2. O DELINEAMENTO DE SUBJETIVIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DAS ESCOLAS XERENTE

Minha entrada no universo Xerente se deu a partir da escola. Foi ela quem, de certa forma, me empoderou para que eu pudesse ter o que dizer a respeito das atividades sociais e individuais dos Xerente. A escola é um lugar de discurso, é um repositório discursivo. Vive de discurso e para o discurso sobre o saber, o conhecimento, o homem, o mundo, a linguagem, etc. Assim, para dizer de que modo a escola atua na subjetivação, é necessário ter em mente que as palavras, o discurso em geral, constroem o mundo e as coisas que estão no mundo, inclusive os sujeitos (cf. Bakhtin, 2000 e Foucault, 2010).

Portanto, para tratar dos modos de subjetivação escolar do povo Akwén-Xerente, falo das esferas discursivas e dos enunciados produzidos nessas esferas, trato dos discursos realizados nas aldeias e nas escolas do povo Xerente. Procuro entender como os enunciados são mobilizados a fim de dirigir o que pode ou não ser dito e o que se pode ou não dizer nas aulas de língua portuguesa, na escola indígena.

No final do século passado, mediante pesquisa de mestrado (Sousa Filho, 2000), considerei que a escola é o braço forte das instâncias governamentais e dos valores culturais da sociedade brasileira, tanto a dos ribeirinhos (que estão perto das aldeias) quanto a dos outros cidadãos do país.

Na ocasião, propusemo-nos a retratar um aspecto da situação sociolinguística da sociedade Xerente a partir da investigação sobre a aquisição da língua portuguesa oral pelas crianças de uma aldeia desse povo, a aldeia Salto. A referida tarefa se justificava e se justifica porque acredito que, ao desvendar a situação sociolinguística de duas línguas em contato, temos condições de descrever como elas realmente se encontram “distribuídas” na Comunidade de Fala (CF) de uma dada sociedade bilíngue.

Ao longo de meu convívio com os Xerente, pude compreender que é só a partir da observação do uso das línguas da CF que podemos afirmar qual é o tipo de relação entre elas e, conseqüentemente, fazer uma descrição da língua indígena na plenitude de sua realização, portanto, da sua “verdadeira” natureza e, por outro lado, saber o que a língua portuguesa significa para esse povo.

Ao estudar uma dada sociedade a partir da Sociolinguística, entendi que as línguas são sistemas “abertos”, os quais são, de certa forma, “delimitados” e “controlados” pela CF a que pertencem e percebi que a CF é um campo dinâmico de ações em que as mudanças fonéticas, os empréstimos, as misturas de línguas e outros fenômenos linguísticos ocorrem por causa de forças sociais. Ainda, percebi que os sujeitos, recortados por essas línguas ou construtores de um mundo bilíngue a partir dessas línguas, são regulados por práticas discursivas sociais, num contínuo processo de idas e vindas entre sujeitos-discursos e/ou discursos-sujeitos a partir de ações que se distribuem nas possibilidades de refletir-se e refratar-se uns aos outros (discurso, mundo e sujeitos), como postula Bakhtin quando trata da relação linguagem e discurso.

Assim, compreendo ser a política linguística, juntamente com outros fatores sociohistóricos, a responsável pela manutenção ou perda da língua indígena e que, se os indígenas quiserem, a sociolinguística pode fornecer subsídios para a implantação de uma política de resistência para a língua indígena frente à extrema força da língua portuguesa.

Em Sousa Filho (2000) mostrei que a criança Xerente adquire a língua portuguesa através de músicas ouvidas pelo rádio e repetidas por elas, de algumas conversas entre indígenas adultos e entre estes e não indígenas na aldeia, pais não indígenas, funcionários da FUNAI, missionários, enfermeiras, agente de saúde e quando vão à cidade e a escola.

Quanto ao papel da escola, enfatizei que essa instituição social contribui para que a aquisição da língua portuguesa ocorra antes de a criança completar seis anos, uma vez que a escola é levada para dentro das casas e, assim, amplia o campo lexical das

crianças e incorpora, entre elas, atividades relacionadas ao mundo de “fala portuguesa”, o da sociedade envolvente. A partir daí, elas vão conversar sobre o universo escolar, trocarão materiais escolares, enfim, vivenciarão, no cotidiano, a escola nos moldes da sociedade majoritária. Com isto, demonstrei, a partir de muitos dados de fala natural, que a escola subjetiva as crianças da aldeia para que elas vivam num mundo de sujeitos falantes de língua portuguesa. Pude compreender como a escola atua nos modos de existência dos sujeitos, como ela “impõe” as regras de como viver, de como se comportar, isto é, entendi como a escola regula os sujeitos no que eles devem fazer e fazem e no que devem dizer e dizem e no que podem ser e são.

Para que se pense numa política linguística ou em qualquer outra política, é necessário pensar nesse alcance da escola, sobretudo quando temos crianças envolvidas nessas ações.

Pensando nesse papel da escola numa sociedade indígena bilíngue em Xerente-Português, iniciei o Curso de Formação Continuada dos Professores Xerente (SEDUC-TO) na cidade de Miracema – TO, de 19/11 a 23/11/2007. Nesse curso, queria saber como a língua portuguesa atuava na vida de 35 professores das escolas Xerente. Para Araújo (2013: 21), “na esfera escolar, há enunciados que circulam e são compartilhados por alunos, professores e demais sujeitos desse espaço que se constituem como verdades sobre o ensino, a escola e os próprios sujeitos”. Nas escolas da rede pública de educação básica dos estados de Goiás e do Tocantins há algumas verdades sobre o que é ser professor de português. Com vistas a entender se essas verdades alcançavam as escolas Xerente, fiz a seguinte pergunta aos professores Xerente: *O que é ser professor de português?*

Para essa pergunta, obtive respostas como as seguintes:

1. *“é ter compromisso no trabalho e ensinar os alunos a ler e escrever, sempre respeitando uns aos outros para que aprendam a conviver com os não-indígenas e com os próprios parentes”. (Ilda Namñadi Xerente.)*
2. *“é ser amigo, companheiro e, acima de tudo, ser generoso” (José Ricardo A. S. Noia).*
3. *“Ser professor não é fácil. Pra ser professor tem que estudar, mais ou menos, aprendendo vários conhecimentos, principalmente aprender um pouco o acompanhamento de gramática”. (Cláudio da Silva Xerente).*
4. *“é ter a certeza de sua importância, é conduzir o aluno no caminho do aprendizado; entender o aluno e ser suficientemente artista para conquista-lo, mudá-lo. Que missão!!!”. (Cícero Ferreira).*

5. *“é ter capacidade de educar os alunos. Eu, como professor akwe®, não posso esquecer das nossas tradições, cultura, religião, costumes e rituais. Devo ensinar para os nossos alunos akwe® como fazer negócios e estudar bem para competir com os brancos” (Domingos Simnã M. Xerente).*

Como se vê, em 1., a professora se preocupa, sobretudo, em ensinar os alunos a se comportar socialmente, a ser docilizado, nos termos de Foucault (1995). Ela acredita que as aulas de língua portuguesa têm o poder de transformar os alunos para que eles possam conviver bem com os não-indígenas.

Em 2, a língua portuguesa mais uma vez é utilizada para docilizar as pessoas, o silvícola ou o gentio, é ela quem vai tornar o Xerente, acima de tudo, em uma pessoa generosa. Assim, é possível dizer que o professor indígena faz o que Bakhtin (2000) denomina de resposta responsiva, uma vez que se espera dele que ele seja educado, polido e “civilizado” .

Em 3., o professor Xerente afirma que um bom professor é aquele que domina a gramática tradicional da língua portuguesa, perpetuando, assim, um discurso secular que dita como deve ser e se portar um bom professor, isto é, como afirma Foucault (1995), para ser professor de português, é preciso compreender a existência de consequências decorrentes de agir de uma determinada forma e não de outra

Em 4, há afirmações de que é preciso mudar o aluno para que ele viva num mundo recortado e categorizado pela língua portuguesa, isto é, para que ele seja socializado é preciso deixar de lado os valores que tem o mundo recortado pela língua Xerente e passe a transitar num mundo que tem outro tipo de classificação, de relação do homem com o real, relação que se dá mediante o uso da linguagem. De acordo com Sousa Filho (2007 e 2010) e Braggio e Sousa Filho (2006), no que se refere ao conhecimento construído pelo Xerente ao longo de gerações e de séculos, acerca do seu meio, da fauna, da flora, do clima etc., pode-se notar que a língua Xerente conta com uma significativa diversidade lexical para determinada espécie da fauna, da flora, etc., a qual revela sutilezas na forma de classificação Xerente. Toda essa sutileza se contrapõe a um sistema diferenciado que se dá na classificação e categorização em língua portuguesa. O sistema de classificação Xerente conta com classificadores e termos de classe.

É a partir do uso dos termos de classe, usados para organizar a referência do mundo Akwe), que se sabe se um animal faz parte da dieta tradicional Xerente ou não. Os animais nomeados pelo termo *ktá* identificam os animais que passaram a fazer parte da dieta Xerente mediante o contato com o não-Xerente.

Já o termo *ku* nomeia os bichos que sempre serviram de alimentos para os Xerente. Exemplos: *ktâkmõ* ‘vaca, boi’; *ktâskurê* ‘anta’ (espécie pequena); *kuhá* ‘porco’ (queixada); e *kuihá* ‘jacaré’. (BRAGGIO E SOUSA FILHO, 2006: 225).

Esse sistema de classificação faz parte de uma base discursiva. Se essa base estiver assentada em atividades discursivas que visem a sua manutenção, ela poderá ser mantida. Ainda, segundo Bakhtin (2000), essa base discursiva deságua na linguagem, que constitui o homem e é por ele constituída. A linguagem tem base na atividade sócio-semiótica, uma atividade cooperativa, ou seja, construída por indivíduos socialmente organizados, os quais, segundo Bakhtin (2000), são sujeitos constituídos e imersos nas relações sociais historicamente dadas e das quais participam de forma ativa e responsiva. Sendo assim, essa a linguagem está em constante construção e desconstrução, especialmente quando se tem duas línguas com forças assimétricas numa mesma arena. A língua minoritária, sem forças bélicas e políticas, tende a ser deslocada pela majoritária e, com isso, acaba desaparecendo ou se conformando com as formas de atividades da língua majoritária. Dessa forma, sabe-se, são as formas discursivas que formam os objetos de que se falam e não o contrário. Com isso, ao se subjetivar em português, e ao abandonar ou não a língua Xerente, o sujeito pode ter uma nova perspectiva de suas formas discursivas e de toda a realidade vivida, ou seja, a partir da adesão ao modo de classificar o mundo feita em língua portuguesa, tudo isso que é feito em língua Xerente tende a desaparecer para dar lugar a um sujeito indígena no caminho do aprendizado desejado, isto é, muda-se a língua, mudam-se os modos de subjetivação.

Em 5, o fato de incitar a competição entre indígenas e não-indígenas nos negócios mostra-nos que a sociedade Xerente já está num processo de capitalização – de adesão ao Capital – que nos parece não ter mais volta. Esse processo, como sabemos, pode impelir os Xerente ao consumismo e ao individualismo, modos consagrados de subjetivação das sociedades ocidentais, os quais ainda não estão de todo efetivados na sociedade indígena em questão.

Os dados a seguir fazem parte do texto de conclusão de curso de Cláudio Kumiridazê da Silva Xerente e se encontram em Pimentel da Silva e Borges (2015: 153 – 162).

O estágio trabalhou com pesquisas para melhorar a visão dos alunos, produzindo textos, desenhos, com concepção de priorizar

ou valorizar o Cerrado e a Amazônia legal, para não desmatar, não botar fogo no cerrado. (XERENTE, 2015: 154)

Como é possível perceber, o modo como a classificação do espaço onde vivem acaba sendo feito a partir de uma visão externa, que trata da mata vegetativa como pertencente ao bioma cerrado e tem um discurso de preservação ambiental. Entretanto, os Xerente têm costume de fazer roça de toco, o que, necessariamente, exige queimadas das matas para dar lugar ao plantio. Também, vê-se a relação de que é preciso materializar a ação por meio da escrita para que ela vire norma e passe a controlar as condutas, outro fato que também não ocorria na sociedade Xerente, que era essencialmente ágrafa e, portanto, dependia quase que exclusivamente da comunicação oral para saber o que fazer, como e o porquê de fazer.

Abaixo, vê-se um depoimento sobre qual é a relação estabelecida entre professores não indígenas e os Xerente:

Através dos professores da licenciatura Intercultural, os professores Akwén se tornaram mais sábios (Xerente, 2015: 155).

É preciso dizer que não há o conhecimento Xerente - acumulado há mais de cinco mil anos - sistematizado e que está havendo uma sistematização desse conhecimento feita em língua portuguesa escrita. Talvez, por isso, por termos um vasto conhecimento ocidental sistematizado, o indígena Xerente se sinta inferiorizado e precise afirmar que é só através de professores falantes de português que ele se sinta mais sábio. O depoimento mostra como estão subjetivados os professores que atuam na escola e, assim, como podem se comportar os seus alunos, isto é, as crianças Xerente.

Os dados descritos e analisados anteriormente mostram que o sujeito Xerente foi, de algum modo, disciplinarizado nas aulas de língua portuguesa. De acordo com Foucault (2010: 143):

o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.

Assim, posso afirmar que a disciplina de língua portuguesa tem construídos verdades, práticas e subjetividades que podem levar os sujeitos Xerente a deixarem de usar a língua indígena nativa desses sujeitos.

3. CONSIDERAÇÕES

Assim como quem chega às terras indígenas, até o ano de 1.500 desconhecidas, é o não indígena, também é a educação desse sujeito quem chega aos modos de educação dos indígenas. Essa chegada não é nada amistosa em nenhuma de suas modalidades de alcance. Desta forma, a escola ocidental chega às terras indígenas com o fim primeiro de dominar e impor essa dominação. A história da educação escolar para os povos indígenas está cheia de episódios que atestam tais ações de colonização (Braggio, 1999).

Todo esse triste cenário, feito de etnocídios de ordens várias, tem uma possibilidade de mudança com a promulgação da Constituição de 1988. Contudo, a escola nas aldeias Xerente, infelizmente, ainda não é uma escola indígena. É uma escola para os indígenas. Nessa escola para indígenas, o modo de subjetivação se dá em língua portuguesa.

Em Sousa Filho (2000), considero que a escola, da forma como está sendo implantada nas aldeias Xerente, se constitui no local não-indígena, por excelência. A frequência dos alunos nas aulas é um dos fortes motivos para o deslocamento da língua Xerente, já na primeira infância. É um fato importante para entender que as crianças Xerente passam a ter traços de sujeitos brasileiros que se distanciam de sujeitos indígenas do Brasil, isto é, o modo de subjetivação vai afastando as crianças das classificações e categorizações Xerente, o que faz com essas crianças sejam assimiladas e integradas à sociedade não indígena.

As tentativas de resistência Xerente existem, mas até quando?

É importante mencionar que as Instituições de Ensino Superior têm recebido alunos indígenas em diversos cursos de graduação e pós-graduação. Resta saber de que forma esses estudos têm sido desenvolvidos e quais são os resultados que eles têm ofertado aos povos indígenas. De acordo com Barroso-Hoffmann (2015), é necessário e urgente que o debate sobre a oferta de educação superior aos indígenas seja feito, sobretudo porque há muitos estudiosos que desconfiam que a educação superior seja mais uma das atividades de assimilação e integração dos povos indígenas.

Também, necessário se faz pensar no profissional formado na Universidade, o professor indígena. Ao ser nomeado professor, o indivíduo passa a ser respeitado como mais um líder de sua aldeia. Atenta a esse fato, Braggio (2009) afirma ser urgente que os cursos de formação de professores indígenas trabalhe

com os futuros professores indígenas a consciência de seu papel em suas comunidades, a fim de que as estruturas socioculturais e políticas não só sejam respeitadas, mas que cientes da desestabilização de seu povo procurem estratégias para sua integração, e que esta seja uma função relevante, como parte de sua formação. (BRAGGIO, 2009: 95).

Por fim, e não menos importante, os conhecimentos indígenas precisam ser sistematizados para que possamos um dia ter no Brasil uma escola com os indígenas, uma escola indígena. Enquanto o muito do que diz respeito à realidade dos indígenas estiver na obscuridade, só podemos esperar que eles se posicionem como subalternos diante da escola brasileira ocidental. E, ao se posicionarem assim, estarão aderindo às práticas escolares não-indígenas, as quais têm um projeto de subjetivação que se dá por meio de um regime disciplinar. Esse regime disciplinar, obviamente, é muito diferente do que era adotado pelos Xerente antes das escolas adentrarem os espaços das terras indígenas.

Claro que os Xerente podem se apropriar da escola e fazer dela um espaço a mais para dar mais resistências às suas práticas discursivas e, com isso, reforçar o modos de subjetivação Xerente em língua indígena ou em português. Por enquanto, os Xerente têm procurado por uma apropriação institucionalizada da escola, o que também os deixa numa situação de fragilidade frente à tarefa de fazer uma escola indígena para os indígenas e, finalmente, colocá-la no lugar de uma escola estrangeira que produz sujeitos estranhos ao modo Akwén de viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, Cristina Batista de. *A construção de subjetividades no discurso escolar*. Tese de Doutorado. Goiânia: UFG, 2013.

Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Barroso-Hoffmann, Maria. *Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil*. Disponível em: <http://www.laced.mn.ufjf.br/arquivos/educacao_indigena_Barroso-Hofmann.pdf>. Acesso em 30 maio 2015.

Braggio, S.L.B. “Educação Escolar Indígena: Subsídios para o Modelo Pluralista Intercultural”, em *Exposição do Museu Antropológico da UFG do Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins*, UFG: Goiás, 1992.

Braggio, Silvia L. B. A instauração de escrita entre os Xerente: conflitos e resistências.

Revista do Museu Antropológico. Goiânia-GO, UFG, v. 3/4, 1999, p. 19-52.

Braggio, Silvia L. B. Tipologias sociolinguísticas: as macrovariáveis e seu papel na desvitalização das línguas: a língua xerente akwén. In: Braggio, S. L. B.; Sousa Filho, S. M. de (Org.). *Línguas e Culturas Macro-Jê*. CAPES/UFG: Gráfica Vieira, 2009, p. 79-100.

Braggio, S. L. B. e Sousa Filho, M. S. Questionamentos diante do desafio da inclusão dos povos indígenas no atual cenário: os Xerente. Em: *Signótica*, v. 18, n. 2. Goiânia: UFG, 2006, 215 – 230.

Brasil. *Constituição Federal de 1988*. In: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 25 maio 2015a.

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996* in <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 20 maio 2015b.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, SEF, 1998.

D'Angelis, W.. Contra a ditadura da escola. In: *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. São Paulo: Unicamp, 1999, p. 18-25

Foucault, Michel. O sujeito e o poder. In.: Rabinow, Paul e Dreyfus, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

Foucault, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 20 ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

Foucher, Marilza de Melo. *A presença da Amazônia no FSM 2009*. Disponível em: <http://www.adital.com.br/site/noticia_imp.asp?lang=PT&img=N&cod=37040>. Acesso em 24 maio 2015.

Lepargneur, Hubert. *O Futuro dos Índios No Brasil*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Hachette, 1975.

Pimentel da Silva, M. S. e Borges, M. V. *Práticas pedagógicas de docentes indígenas*. Goiânia: Gráfica UFG, 2015.

Ribeiro, Francisco José Comes. *O primeiro mestre-escola do Brasil*. Disponível em: <ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/download/19953/13160>. Acesso em 24 maio 2015.

Sousa Filho, S. M. *Aquisição do português oral pela criança Xerente*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

Sousa Filho, Sinval M. de. *Aspectos morfossintáticos da língua Akwén Xerente (Jê)*. 2007. Tese (Doutorado) – UFG, Goiânia, 2007.

Sousa Filho, Sinval Martins de. *Aspectos morfossintáticos da língua Akwén-Xerente (Jê)*. Jundiá: Paco Editorial, 2010.

Sousa Filho, Sinval M. de. Educação Akwén-Xerente (Jê): seus saberes e práticas frente aos modelos brasileiros de escolarização. *Itabaiana: Gepiade*, Ano 5, Volume 10, julho de 2011. p. 190 – 207.

Xerente, C. K. S. Sustentabilidade cultural do povo Akwén Xerente sobre o aproveitamento de plantas frutíferas do cerrado. In: Pimentel da Silva, M. S. e Borges, M. V.. *Práticas pedagógicas de docentes indígenas*. Goiânia: Gráfica UFG, 2015. p. 153 – 162.

CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO DISCURSO E NO LETRAMENTO ESCOLAR

Paulo Roberto ALMEIDA³¹

RESUMO

É por meio da linguagem que o indivíduo assegura-se não só de seu conhecimento de mundo e dos outros como também de si mesmo. É pela linguagem que lê e constrói o mundo. Na dimensão sujeito/língua(gem)/mundo e no processo de constituição/construção de subjetividades, entendemos que os sujeitos se constituem dialogicamente pelo discurso ao interagir com as palavras alheias replicando com suas contrapalavras. E no letramento do domínio discursivo escolar os sujeitos entram em contato com o universo das palavras literárias – vozes polifônicas a impregnar o processo discursivo de constituição sociohistórica e cultural, e produzem enunciados em que materializam sua como forma de ver/interpretar a realidade social. Tomando como referência teórica os conceitos de letramento e a perspectiva de um sujeito “trabalhador”, norteadas por uma pesquisa de cunho qualitativo, o presente trabalho tem como objetivo i) refletir sobre o processo de construção de narrativas de vida produzidas por alunos de graduação do curso de Letras, na área de formação de professores: suas histórias no contato com o mundo da escrita, ou seja, suas histórias de letramento; ii) indiciar nessas histórias os modos de um dizer, as táticas no trabalho de dizer o mundo por meio da linguagem. Nessa relação sujeito/língua(gem), nosso olhar estará voltado para a manifestação de subjetividades de sujeitos e suas implicações na construção de posições de poder vinculadas à sua apropriação de letramentos de prestígio.

PALAVRAS-CHAVE: letramentos; ensino; formação de professores; subjetividade

INTRODUÇÃO

Para dar o justo peso a honrarias humanas como símbolo da dignidade senatorial, devemos nos afastar do objeto para buscar seu princípio causal, fazendo uma pergunta semelhante a uma adivinha
(Carlo Ginzburg)

Impaciente, o senhor Palomar (Calvino, 1983), observando o mar, com um objetivo limitado e preciso, busca uma operação difícil: isolar uma simples onda das

31 UEL - Universidade Estadual de Londrina/PR – Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (Rua Rangel Pestana, 379, Cep: 86062-020, Londrina/PR, Brasil/ pralmeida@uel.br)

outras ondas e, através da observação meticulosa dos seus movimentos (da onda), “colher todos os seus componentes simultâneos”, “registrar todos os aspectos”. E tão logo percebe que tenha captado o princípio da regularidade – a repetição das imagens desse movimento - aí sim, metodicamente, talvez possa organizar uma imagem padrão, definir um modelo para compreensão de um saber universal sobre toda e qualquer onda. Mas, não conta ele com o entrecruzar de ondas oblíquas e ondas contrárias que fragmentam e desfiguram o desenho do conjunto e assim comprometam toda a operação tão meticulosamente planejada.

Assim, compreender uma onda e seus movimentos implica compreender que ao mesmo tempo em que cada onda é igual a outra onda, cada onda é diferente de outra onda, como “formas e sequências que se repetem”, porém “distribuídas de modo irregular no espaço e no tempo”, quebradas em “impulsos e contra-impulsos no mesmo alagar de espuma”.

Esse movimento (Palomar e “a onda”) possibilita-nos refletir que à semelhança da(s) onda(s) o universo social não pode ser pensado/analísado como uma estrutura homogênea, como “a onda”. Este universo social é constituído de discursos construídos a partir de uma pluralidade de posições. Dessa forma, entende-se que o espaço público não é homogêneo e, assim mais do que nunca, deve-se aprender a entender a pluralidade de suas configurações, buscando ‘olhar’ para outras vozes que “quebram” uma suposta hegemonia cultural e social.

Esse espaço plural, marcado pela heterogeneidade de posições diante do mundo social, caracteriza-se por diferentes manifestações culturais, isto é, um espaço constituído por uma gama contraditória e conflitante de elementos culturais e linguísticos que interagem e se digladiam: de um lado, um conjunto de valores da chamada cultura chamada hegemônica ou letrada/acadêmica e de outro, um conjunto de valores de culturas populares. É fundamental, aqui, a ressignificação do conceito de cultura: ao conceito tradicional de cultura como uma gama de conteúdos canônicos toma-se como pressuposto um conceito que a vê como produção desigual e incompleta de significação e valores (cf. Bhabha, 1998).

Um dos conceitos fundamentais dentro dos pressupostos teóricos de Bhabha (1998) é chamado de **hibridismo** ou o “terceiro espaço” (“liminal space”), elemento constituinte da linguagem e da representação. É nesse espaço em que as diferenças culturais se pronunciam.

E, para entender esse confronto de representações, é fundamental entender dentro desse “terceiro espaço”, em que se pronuncia/manifesta toda a gama contraditória e conflitante de elementos linguísticos e culturais, a posição enunciativa do sujeito, que para Bhabha constitui o lócus de enunciação, “lócus atravessado por toda a gama heterogênea das ideologias e valores socioculturais que constituem qualquer sujeito” (idem, idem;119).

Esse olhar para a diferença cultural rompe com uma exposição linear, provoca um deslocamento do foco e intervém para transformar o cenário; ao redimensionar o olhar sobre a interpretação cultural do fenômeno, ou seja, “altera a posição de enunciação de enunciação e as relações de interpelação em seu interior; não somente aquilo que é falado, mas de onde é falado; não simplesmente a lógica da articulação, mas o topos da enunciação” (cf. Bhabha, op.cit.:228).

Tal deslocamento permite ainda que se desvele uma negociação que reposiciona a ideia de diferença cultural como uma mera representação de uma controvérsia entre conteúdos oposicionais de valor cultural; propõe um processo de ressignificação que leva em conta a natureza híbrida dos valores culturais.

É assim, pois, que para o heterogêneo se volta o nosso olhar, um olhar que procura perscrutar aquilo que se instaura, dentro do heterogêneo, como “diferente”: as vozes dissonantes que tentam levantar o véu da *doxa* do hegemônico. Olhar para tal universo constitutivamente heterogêneo implica olhar para questões como identidade e linguagem. A identidade pode ser vista como a interface entre posições assumidas pelo sujeito em situações sociais, o que nos possibilita ter uma ideia de quem somos, de como nos relacionamos com o outro e com o mundo em que vivemos. A identidade é, portanto, relacional: a diferença é estabelecida por marcas simbólicas em relação ao outro, marcas que são constituídas através de sistemas simbólicos de representação, entre os quais está a língua(gem), sistema simbólico socialmente construído que fornece formas de perceber e organizar o real, mediador na relação entre homem/mundo. Nessa direção, o olhar se volta para as manifestações de linguagem aí produzidas, materializadas principalmente na e pela escrita. Para o desvendamento/desvelamento de posições não consagradas, não canônicas, como forma de “desdoxizar” ou fazer emergir o “terceiro espaço”, marcado por uma situação de hibridismo cultural, crucial nos parece trazer aqui o conceito de letramento.

LETRAMENTO E CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADE

[...] o que merece especulada atenção do observador, da vida de cada um, não é o seguimento encadeado de seu fio e fluxo, em que apenas muito de raro se entremostra algum aparente nexó lógico ou qualquer desperfeita coerência; mas sim as bruscas alterações ou mutações - estas, pelo menos, ao que têm de parecer, amarradinhas sempre ao invisível, ao mistério. (João Guimarães Rosa)

Entendendo o letramento como um conjunto de práticas socioculturais de usos da escrita, com valores diferentes socialmente, pode-se depreender que o letramento está fortemente relacionado aos diferentes campos do conhecimento e às diferentes formulações discursivas. Nessa perspectiva, as orientações dos letramentos dos sujeitos podem ser compreendidas como oriundas de conhecimentos formulados por eles nos seus grupos sociais e na relação com outros grupos e com as diferentes instituições, na vida cotidiana e em diferentes esferas do mundo social, atravessadas pelas diferentes maneiras como a linguagem escrita se apresenta, de modo implícito ou explícito. Isso significa dizer que, vivendo em sociedades letradas, sujeitos escolarizados ou não-escolarizados, de uma forma ou de outra, são afetados pelo fenômeno do letramento.

Definido em termos de práticas sociais e comunicativas com as quais os indivíduos se envolvem em vários domínios de sua vida, o letramento deve ser visto como histórica e socialmente situado. A escrita é tomada sob um olhar sociocultural efetivo, concepção em favor da qual se posicionam, hoje, teóricos do letramento (Street, 1984; 2003; 2007; Barton, 1994; Barton; Hamilton, 1998; Barton; Hamilton; Ivanic, 2000).

Grupos culturais distintos lidam de forma diferenciada com os usos e as práticas sociais de escrita. Sob essa perspectiva, os usos da língua escrita tendem a contribuir na configuração cultural dos diferentes grupos sociais, isto é, em diferentes subculturas, marcadas por diferenças culturais e linguísticas, entendendo aqui por subculturas “as culturas de grupos de diferentes condições sociais e econômicas, com diferentes níveis de acesso aos bens culturais, com diferentes graus de acesso a material escrito, portanto, grupos que atribuem diferentes valores às práticas de leitura e escrita, que vivenciam práticas sociais de leitura e escrita peculiares” (Soares, 2010, p.62), sobretudo se confrontadas com uma cultura dita oficial, ideologicamente constituída por um padrão de língua oficial, identificada como o estrato central do sistema, institucionalmente valorizado.

Nesse espaço híbrido, marcado pela heterogeneidade de valores e posições, os sujeitos são constitutivamente atravessados por uma gama heterogênea de ideologias e

valores socioculturais, qualquer imagem é híbrida e será sempre constituída por traços de outros discursos. Um olhar crítico para tal contexto revela que todas as formas de cultura estão constantemente num processo de hibridismo e é na busca de um “terceiro espaço” que se pode perceber o surgimento de outras posições.

Esse deslocamento do olhar para “o terceiro espaço”, ou seja, voltado para os letramentos locais ou vernaculares, possibilita que se revele/desvele as histórias que os constituem, inseridas nas entrelinhas e pode permitir, mais claramente, visibilizar e valorizar o hibridismo, ambivalência e a indeterminação na linguagem, desestabilizando e revisando aparentes certezas, desfazendo desejos substantivos de homogeneização e, dessa forma, dar conta da heterogeneidade de práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas; pode permitir visibilizar e valorizar em práticas de linguagem, materializadas pelo uso da escrita, como alunos/sujeitos historicamente constituídos constroem formas de ver o mundo, mostram posições diante do mundo, isto é, como se constroem identitariamente na e pela escrita.

O olhar se volta, então para “trabalho” na e pela linguagem, na perspectiva de Possenti (1992), dentro de uma concepção de linguagem como atividade constitutiva do sujeito na manipulação de recursos expressivos de sua língua; atividade que podemos associar com a questão de autoria, no sentido de que ao mesmo tempo em que os discursos apontam marcas históricas e sociais, apresentam também marcas do próprio sujeito, desvelam certa singularidade (Possenti, 1992, p.17), ou seja, mostram um sujeito que, imiscuindo-se no discurso do outro, deixa a marca de sua presença, diz algo de si para si e para o outro. Ainda segundo o autor, o enunciado, nas mais diferentes esferas da vida social, pode apresentar a individualidade na fala ou na escrita, o que significa dizer que o enunciado pode refletir um “trabalho” do sujeito.

Esse posicionamento do sujeito diante de um ‘fazer textual’ constitui uma das regularidades subjacentes manifestadas nesse percurso discursivo: “um sujeito agindo, manobrando, mesmo que não saiba que manobra” (Possenti, 1998, p.115), posiciona-se e, decididamente, dispõe-se, propõe-se a escrever o que pensa, o que sabe e, pragmaticamente, determinado em sua manobra, “mesmo que sua manobra não produza o efeito por ele eventualmente intencionado” (Possenti, 1998, p.115).

OLHAR PARA O INSÓLITO

Para ver as coisas devemos, primeiramente, olhá-las como se não tivessem nenhum sentido: como se fossem uma adivinha (Calo Ginzburg)

Em “Sexta-feira ou os limbos do Pacífico”, de Michel Tournier, o “selvagem” araucano Sexta- feira representa para Robinson (Crusoe) uma ameaça para a integridade da ordem estabelecida na ilha Speranza; leva ele, “selvagem”, uma vida à margem dessa ordem duramente fincada por Robinson. Suas ações e intervenções desestruturam a “doxa” estabelecida por Robinson, constituindo uma ameaça para a integridade da ilha administrada com rigor. Os sinais de sua passagem pela ilha constituíam indícios de uma vida à margem da ordem: o que dizer de pequenos arbustos desenraizados e replantados com os ramos enterrados e raízes voltadas para o céu que, a partir daí, criam novas formas e, metamorfoseando-se, acomodam-se à nova forma(?); ou ainda, o que dizer então que entre as flores de mandrágoras, cultivadas com grande atenção por Robinson, rigorosamente classificadas em suas cores, surja uma nova flor, uma nova variedade com uma cor raiada, listrada, que até há poucos dias ali na ilha não existia? “Nunca se deitara no sítio onde floriu a mandrágora listrada...” E a terrível descoberta: ao espalhar sua *negra semente* em cópula com flores de mandrágora, Sexta-feira produz novas mandrágoras raiadas, listrada ... outras mandrágoras ... as suas mandrágoras - para espanto de Robinson. (cf. Tournier, 1985).

A história envolvendo Robinson Crusoe e o “selvagem” Sexta-feira, ou melhor, Sexta-feira e Robinson, na leitura de Tournier, possibilita-nos uma reflexão sobre uma perspectiva sociocultural mais ampla, dimensionada para um olhar sobre a relação sujeito/língua(gem) e o processo de constituição/construção de identidades num universo heterogêneo, constituído por diferenças culturais e linguísticas e marcado por uma situação de hibridismo, ou seja, por uma coexistência de conjuntos de valores e verdades antagônicos.

Na dinâmica das relações sociais, dentro de um território social constituído por instituições manifesta-se um duelo, travado nas interações coletivas, em consequência das diferentes perspectivas advindas das múltiplas e diferentes matrizes de produção de sentidos e valores de diferentes grupos sociais, sobretudo no “duelo” social e linguístico travado entre diferentes grupos sociais no uso de diferentes modalidades linguísticas.

Para Soares (1992, p.58) “toda ordem que emerge do duelo é precária porque repousa na arquitetura diáfana do sentido. O sentido, além de dialógico, oscila entre as

estruturas semióticas e o desdobramento criador dos sujeitos na linguagem”. Considerando que o universo social é um território marcado por um constante conflito no jogo da interação social, é óbvio que a linguagem exerce um papel fundamental nesse duelo travado na trama interacional numa (des)ordem social marcada pela multiplicidade, pela diferença e pelo contraste.

É sabido que cada um de nós experiencia tensões/lutas entre identidades em conflito baseados(as) em nossas diferentes posições no mundo. A identidade pode ser vista como a interface entre posições assumidas pelo sujeito em situações sociais, o que nos possibilita ter uma ideia de quem somos, de como nos relacionamos com o outro e com o mundo em que vivemos. Ao considerar-se que a identidade é marcada pela diferença, isto é, por aquilo que não (se) é, o jogo de identidades pode ser compreendido por uma marcação de inclusão/exclusão – “incluídos” e “excluídos”, “nós” e “eles”.

A identidade é, portanto, relacional: a identidade de um “excluído” é produzida em relação a um “incluído” e a diferença é estabelecida por marcas simbólicas em relação ao outro, marcas que são constituídas através de sistemas simbólicos de representação, entre os quais está a língua(gem), sistema simbólico socialmente construído, mediador na relação entre homem/mundo.

Pensar a relação homem/mundo/língua(gem) impõe que se debruce o olhar para uma reflexão sobre concepções que interligadas contribuem para uma análise mais profunda sobre o processo de constituição identitária, sobretudo quando se tem como foco nessa relação a inserção dos sujeitos no domínio da escrita.

Constitui o nosso propósito neste trabalho refletir sobre o “trabalho” de falantes/sujeitos usuários de sua língua; a criatividade, tática e bricolagem dos usuários, suas “maneiras de fazer” (Certeau,1990), os modos de um “fazer” “criar”, “gerar”, ou seja, as táticas no trabalho de um “dizer” o mundo pela escrita. Significa buscar em diferentes olhares, em diferentes formas de ver a realidade, indícios de uma “autoria” no tratamento da linguagem. Esse deslocamento pode permitir, mais claramente, visibilizar e valorizar o hibridismo, ambivalência e a indeterminação na linguagem, desestabilizando e revisando aparentes certezas (Bhabha, 1998).

Segundo Barton (1994), a escrita desempenha diferentes funções na vida diária dos indivíduos, em inúmeras atividades nas quais essa modalidade da língua está presente; trata-se dos eventos de letramento. Esse fenômeno marca ações de que a leitura e a escrita fazem parte. Nesse sentido, grupos culturais distintos lidam de forma diferenciada com os usos e as práticas sociais de escrita.

Sob essa perspectiva, os usos da língua escrita tendem a contribuir na configuração cultural dos diferentes grupos no universo social. Baseado nesses pressupostos, podemos inferir que práticas de letramento particularizam diferentes comunidades, o que traz implicações, por exemplo, no modo como os indivíduos lidam com os eventos de letramento manifestados no meio social.

Como já dissemos, o espaço social não pode ser pensado como uma estrutura homogênea, constituído apenas de verdades referenciais; caracteriza-se por diferentes manifestações culturais, ou seja, é constituído por uma gama contraditória e conflitante de elementos culturais e linguísticos que interagem e se digladiam: de um lado, um conjunto de valores da chamada cultura chamada hegemônica - letramentos dominantes como “letramentos institucionalizados”, e de outro, um conjunto de valores de culturas populares - letramentos locais como “letramentos vernaculares ou auto-gerados” (Rojo, 2009).

Segundo a autora, os agentes dos *letramentos dominantes* (professores, burocratas, padres, pastores, juízes, advogados, especialistas, autores dos livros didáticos, pesquisadores, jornalistas, comunicadores, etc) são legitimados institucionalmente e, portanto, são valorizados. Os *letramentos locais vernaculares* não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais e como tal, são marginalizados pela cultura oficial. Há, pois, um confronto/conflito entre elementos oposicionais e antagonísticos, num cenário acentuadamente híbrido em que se digladiam saberes ideologicamente postos em confronto/conflito e também ideologicamente materializados pelas diferenças linguísticas.

Constitutivo desse movimento de interpretação, um olhar crítico sobre os deslocamentos, os equívocos (previstos no sistema, mas ideologicamente não aceitos) permite uma ressignificação daquilo que não está/é naturalizado: a percepção e visibilização de falantes reais, em situação de uso real da língua, revela um real domínio da língua.

E é, pois, sobre essa configuração transitória de uma ordem linguística, da não-linearidade, em que se constrói uma “diferença que diferencia”, que debruçamos nosso olhar para a relação sujeito/língua(gem) na dimensão de manifestação de subjetividades, na perspectiva da constituição de subjetividades – posições de um sujeito-autor – e as implicações no processo de constituição identitária.

Ao pensar em constituição de identidades, penso no conceito de identidade como *posicionamentos* do sujeito, (Davies & Harré, 1990, apud Cavalcanti, 2001:53; Ivanic, 1997 e Clark & Ivanic, 1997), segundo o qual a posição tomada pelo sujeito o levará a olhar o mundo através de uma determinada posição de acordo com imagens e conceitos específicos que são tornados relevantes dentro de das práticas discursivas em que cada pessoa se engaja. Concebe-se, assim, o sujeito como um ser sócio-histórico que internaliza um sistema simbólico socialmente construído que fornece formas de perceber e organizar o real, mediador na relação entre homem e mundo.

É a partir dessa perspectiva teórica de sujeito que procuro atar o conceito de identidade: a identidade vista como manifestação de posicionamentos do eu (suas crenças, valores e interesses) diante do mundo social.

Considerando que os posicionamentos do eu refletem as manifestações de um sujeito histórico, inserido no mundo social, e que tais manifestações são construídas/constituídas dialogicamente pelos e nos discursos, numa relação com o Outro (outros sujeitos do universo social), materializados linguisticamente em enunciados verbais (cf. Bakhtin, 1992), entendo que os sujeitos, seres inacabados, completam-se/constituem-se nas falas do outro, mas ao completarem-se/constituírem-se nas falas do outro, completam e constituem o outro através de suas falas. E é através da inserção/inscrição dessas falas (Outro-Eu/Eu-Outro) que entendo que o Eu constrói posições que o “diferenciam” e o singularizam interdiscursiva e intradiscursivamente, conforme depreendo das palavras de Bakhtin (1992:314)

Nossa fala, isto é, nosso enunciados (...), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas também, em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.

A percepção gradativa de um movimento nesse percurso dialético – inter↔intradiscorso/intradiscorso↔interdiscorso – mostra-nos o trabalho desenvolvido pelos sujeitos: as palavras são assimiladas interdiscursivamente, reestruturadas e modificadas intradiscursivamente pelos sujeitos; movimento este que denomino de construções de posições.

Com o intuito de polemizar e ampliar o conceito de autoria e as implicações no processo de constituição identitária, compartilho da posição assumida por Possenti

(1995; 1998), em sua revisão da noção de sujeito, a partir de uma releitura de postulados da Análise do Discurso de linha francesa, em sua “3ª época” – a demonstração da heterogeneidade discursiva a partir da ênfase na presença do O outro no discurso. Propõe o autor uma revisão da forma simplificada no tratamento dado sobre heterogeneidade e o papel do O/outro no processo de constituição do sujeito e do sentido: a partir da categoria atividade, vê o sujeito em ação, em um “trabalho estratégico” em que “escreve a sua subjetividade”. Diante disso, à concepção de **heterogeneidade mostrada** (v. Authier-Revuz, 1990) propõe uma inversão - a ação do sujeito, detectada no discurso do O/outro, não pode ser disfarçada - tal trabalho do sujeito manifestaria, na verdade, uma **subjetividade mostrada**, inversão que, longe de uma simples mudança de nomenclatura, constitui uma quebra de paradigma na questão da constituição do sujeito.

E é com base nessa polarização e compartilhando dessa noção de **subjetividade mostrada**, defendida por Possenti, manifestada pela concepção de um “trabalho estratégico” do sujeito, cuja ação propicia a *desestabilização de enunciados estáveis* e produz um novo *acontecimento* (cf. Pêcheux), que proponho a noção de uma **autoria constituída e mostrada**:

a) ao mesmo tempo em que é constituída pela alteridade, segundo a perspectiva dialógica bakhtiniana:

O próprio locutor como tal é em certo grau um respondente, pois não é o primeiro locutor que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência de enunciados, anteriores emanentes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles). (...) Cada enunciado então, é um elo da cadeia complexa de outros enunciados” (Bakhtin, 1992:291);

b) é também **mostrada**, pois no jogo da alteridade, na perspectiva bakhtiniana, constitutivo do discurso, ambos os interlocutores, sujeitos sócio-históricos são participantes ativos no processo da interação verbal, ambos exercem posições responsivas ativas:

Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na

medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. Sob estes dois últimos aspectos, a palavra é expressiva, mas esta expressividade, repetimos, não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual. Nesse caso, a palavra expressa o juízo de valor de um homem individual (...) (op.cit.: 312).

PEDAÇOS, PEDAÇOS, PEDAÇOS...

[...] por um grande esforço de transformar pela palavra o que talvez só pela palavra possa vir a ser transformado. (José Saramago)

De acordo com Jolles (1997), todo o trabalho deve possuir um sentido que permita ao homem impor-se, sendo que a compreensão desse sentido deve conduzir o trabalho, como tal, à sua plena realização. Para a compreensão do universo é necessário que o homem nele mergulhe, que o sonde, que intervenha nele para realizar uma seleção, reduzindo a infinita quantidade de seus fenômenos. Assim, ao intervir, aprofunda, reduz, congrega, reúne os elementos conexos, separa, divide, decompõe e repõe o essencial em pequenas pilhas. Como tais elementos não possuem, de início, uma forma própria, o trabalho do homem consistirá em dar um sentido e uma forma própria ao operar-se a reunião durante a decomposição. Dessa forma

Os semelhantes encontram-se; só que não constituem conjuntos de pormenores, mas uma diversidade cujos elementos se interpenetram, se unem, se fundem para apresentar uma forma suscetível de ser apreendida como objeto que possui - diríamos - sua validade e coesão próprias. (Jolles, p.29)

Na perspectiva de Certeau (1990), os usuários produzem uma “bricolagem com e na cultura dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses e suas próprias regras” (p.40), em práticas que, segundo o autor, é como se organiza um outro saber, ou seja, um saber da cultura popular. Essa cultura popular

formula-se essencialmente em “artes de fazer” isto ou aquilo, isto é, em consumos combinatórios e utilitários. Essas práticas colocam em jogo uma ratio

popular, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar (p.42).

Essa arte de combinar indissociável da arte de utilizar parece ser a referência do trabalho de bricolagem pelos sujeitos usuários da linguagem, que manuseiam segundo seus interesses e regras, como se pode perceber no processo de tessitura do tecido textual adiante.

Tomemos como exemplo deste “fazer textual” fragmentos de narrativas de alunos, ou seja, “pedaços, pedaços, pedaços...”, no dizer de V.S.; sujeitos em constituição, estudantes em curso de formação de professores de língua materna, que materializam sua percepção de mundo por meio de suas histórias de letramentos, reavivadas por lembranças e em fragmentos da memória:

Segmento 1

“E uma voz aveludada de qualquer mulher menina perdida em sua vasta história e discografia que a escolhera ao acaso, tocava sua alma de leve, intensa como brisa noturna. Depois do caos de tantas visões, estava alegre por pousar em terra firme e novamente recordar o que a seus pés já permitiam tocar: suas lembranças.” (V.S.)

Segmento 2

“Desejo é o nome do bonde que me trouxe até aqui. Hoje, acredito que a leitura, de um modo geral, tenha contribuído muito nas escolhas que fiz na vida...” (EHD)

Segmento 3

“O tema de hoje é a morte [...] Café. Encontro marcado num grande sertão que é do tamanho do mundo. A Capitu não traiu, não mesmo. A Sofia nem existia: insistia. Qual terá sido o meu crime? Castigo. Se eu viver cem anos, estes serão da mais terrível solidão, mas o livro que encerra tudo ainda não foi escrito, ufa... Sono. Cresci: meus sonhos não são mais possíveis. Sou inseguro. A vida é sono. Mais café! CCH é o nome da atriz. E eu aqui no CCH; nem aí, esperando Godot.” (idem)

Segmento 4

“Apaixonara-se, em meio às turbulentas emoções, novamente por ela [Letras]. Fincou raízes, bateu o pé, viu a vida toda passar em um só segundo: estava no mundo para conduzir outros bailares. Sentia-se novamente útil e amada pela vida e por todos aqueles aprendizes que a cercavam na nova sala [...] Encantara-se pelo que parecia impossível, outros Machados, outros anos eternos de solidão, outra rosa que brota do asfalto, outro sertão de veredas, outro encontro marcado.” (VS)

Segmento 5

“Desejo é o nome do bonde que me trouxe até aqui. Hoje, acredito que a leitura, de um modo geral, tenha contribuído muito nas escolhas que fiz na vida...” (EHD)

Segmento 4

“Na terceira série, fiquei um pouco decepcionado quando aquela professora moralista teceu críticas depreciativas sobre o texto de Ruth Rocha, Marcelo, Marmelo, Martelo: ‘Fico muito espantada em ver um texto que estimule as pessoas a falarem errado, ainda mais uma autora como a Ruth Rocha, com todo o seu trabalho voltado para crianças. Um cachorro chamado Godofredo... que falta de respeito. Godofredo é nome de senhor...’.

Aquela professora pré-histórica com certeza não compreendia os questionamentos infantis sobre a formação das palavras! [...] Acho muito relevantes os questionamentos de Marcelo, e sempre me interessei pela palavra reconstruída, ganhando novos valores, novas formas. Deve ser por isso que meus melhores amigos, e até mesmo a Veridiana gostavam de inventar novas maneiras de dizer as coisas.” (EHD)

É possível depreender aqui nessa mobilização dos sujeitos para a construção de um fazer textual que “há encontro de dois textos, do que está concluído do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores.” (Bakhtin, 1992: 333).

Em sua intenção discursiva, para a construção de seu enunciado, os sujeitos selecionam as palavras e recursos linguísticos à sua disposição, construídos sócio-historicamente por outras consciências e das quais eles são parte que ajudou a construir. Essa seleção é orientada pelos julgamentos de valor dos sujeitos voltados para um determinado tópico em jogo na atividade interacional, carregados de expressividade (sua visão do mundo, seu juízo de valor, suas emoções) e também pelo ouvinte para quem o discurso é dirigido, particularidade constitutiva do enunciado. Dirigido a esse interlocutor, pressupõe um enunciado resposta do outro, um ato-resposta baseado em determinada compreensão (cf. Bakhtin): assim, a expressão da posição do locutor implica, dialogicamente, a expressão de uma posição responsiva, isto é, a construção de um outro enunciado com as palavras carregadas de expressividade (sua visão do mundo, seu juízo de valor, suas emoções).

A constituição de um interlocutor em locutor, um respondente ativo, é revelada pela internalização dos recursos linguísticos construídos socialmente, a partir da compreensão dos signos linguísticos de sua própria língua, ou conforme Bakhtin (1992, p.301), “assimilando as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas”. Tal constituição é revelada, sobretudo, através da construção de uma prática de escrita voltada para a mobilização dos recursos

expressivos linguísticos, escolhidos entre os recursos alternativos do trabalho linguístico de outros falantes e do próprio interlocutor-locutor, colocados à sua disposição para o processo de constituição de um discurso (Possenti, 1988).

(IN)CONCLUSÕES

Falar do dito não é apenas re-dizer o dito mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer. (Paulo Freire)

Da mesma forma que Sexta-feira, nesse contexto, representa um interventor no “cosmo” organizado, “*a pedra negra que se opõe ao sistema*” (cf. Certeau, 1990), o invasor, que armado com armadilhas e estratégias, faz o seu jogo, um jogo “diferente” no jogo do outro, os sujeitos falantes aqui mobilizados, trabalhadores em atividade linguística, na realização do jogo de produção textual-discursiva, usam e manipulam estrategicamente recursos linguísticos internalizados construídos socialmente.

Ensina Bakhtin (1992:404) que “compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto), no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimente). Etapas da progressão dialógica da **compreensão**; o ponto de partida - o texto dado, para trás - os contextos passados, para frente - a presunção (e o início) do contexto futuro”.

A inserção dos alunos no domínio do letramento literário, por meio do contato cada vez mais acentuado com diferentes textos literários, suscitará a percepção de que tais textos não compreendem apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também uma forma de assegurar seu efetivo domínio, por meio de uma educação literária; o que, certamente, contribuirá para a manifestação de subjetividades e para a construção de posições de poder vinculadas à sua apropriação de letramentos de prestígio

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. 1992 (original de 1953). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

- Barton, D. Local literacies. 1998. *Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D. Hamilton, M and Ivanic, R. 2000. *Situated Literacies – reading and writing in context*. London: Routledge.
- Bhabha, H.K. O local da cultura. 1998. Belo Horizonte-MG: Ed. UFMG.
- Bhabha, H.K. The third space. 1990. In: Rutherford, J. (org). *Identity: community, culture, difference*. London, Lawrence and Wishart
- Calvino, Ítalo. 1994. Palomar. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras.
- Certeau, M. de. 1990. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes.
- Clark, R. & Ivanic, R. 1997. *The politics of writing*. London: Routledge
- Jolles, A. 1976. *Formas simples*. São Paulo: Cultrix.
- Possenti, S. 1988. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 1995. O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. In: Alfa, São Paulo, 39: 45-55.
- Possenti, S. et al. 1998. Discurso do outro: lá onde o sujeito trabalha. In: Alfa, São Paulo, 42:113-131.
- Rojo, R. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Soares, M. 1998. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. 2010. *Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento*. In: MARINHO, M. e CARVALHO, G.T. (Orgs.). *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte, Editora UFMG.
- Street, B. 1993. *Cross-cultural approaches to literacy*. New York: Cambridge University Press.
- Street, B. 1995. *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Longman, London, New York