



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

MARIA DAS GRAÇAS DE CASTRO SAMPAIO

**A OPACIDADE DO SUJEITO ENUNCIADOR NA
CONSTRUÇÃO DA ESCRITA**

Salvador
2007



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA
Rua Barão de Geremoabo, nº 147 CEP 40150-290
Campus Universitário – Ondina, Salvador – Ba
Fone / Fax (071) 3263-6256 E-mail: pgetba@ufba.br

**A OPACIDADE DO SUJEITO ENUNCIADOR NA
CONSTRUÇÃO DA ESCRITA**

por

MARIA DAS GRAÇAS DE CASTRO SAMPAIO

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Iracema Luiza de Souza

Salvador
2007

A meus filhos e netos, que não me deixam esquecer do preço e da importância de assegurar o direito do outro ao dizer.

AGRADECIMENTOS

A NELSON ROSSI, de quem adquiri o gosto por epígrafes e pela investigação.

E se a gente se dissesse que nada tem muita importância, que basta se habituar a fazer os mesmos gestos de uma forma sempre idêntica, aspirando somente à perfeição plácida da máquina? Tentação da morte. Mas a vida se revolta e resiste. O organismo resiste. Algo, no corpo e na cabeça, se fortalece contra a repetição e o nada. [...] Tudo o que, em cada um dos homens da cadeia, urra silenciosamente: Eu não sou uma máquina.

De um militante intelectual empregado durante um ano na indústria automobilística, apud Pêcheux, 1997.

RESUMO

O desempenho de estudantes do Ensino Médio da Rede Particular de Ensino de Salvador, no que se refere à produção escrita, tem decaído em qualidade. As evidências disso são notórias. A resposta inadequada ao ensino da escrita, mais especificamente de um tipo textual que percorre as três séries do Ensino Médio, tem sido atribuída ao descompromisso e capacidade deficitária desses jovens. O interesse pela questão repercute nesta pesquisa, que reúne três caminhos teóricos na busca do entendimento desse fenômeno: a Análise do Discurso de linha francesa quanto à dificuldade do sujeito enunciador de produzir textos que tenham a transparência necessária ao entendimento do interlocutor, na educação que se pretende dialógica; a função da escola no que diz respeito à formação de estudantes de consciências críticas (PAULO FREIRE) bem como de sujeitos interactantes e, por fim, a integração do trabalho didático de produção de textos na teoria de VYGOTSKY de que a aprendizagem promove o desenvolvimento mental, não o inverso, e também de que a aprendizagem da escrita acrescenta à vida novos e complexos ciclos de desenvolvimento de processos mentais, equivalentes em importância aos da aquisição da linguagem. Após a análise desses elementos como responsáveis pela tessitura do trabalho pedagógico de ensino da produção escrita, são analisados 18 textos de alunos da 1ª série do Ensino Médio, apresentados como resposta a dois diferentes temas. Nesses textos, usando o paradigma indiciário de GINZBURG (2003), buscam-se as configurações singulares e as regularidades que se ocultam sob a opacidade nesses espaços de dissensões (FOUCAULT, 2004). Chega-se, assim, à suposição, ainda que preliminar, de que esses enunciadores de discurso opaco são frutos da sociedade, da escola e da visão equivocada de professores quanto ao desenvolvimento cognitivo de estudantes desse seriado.

Palavras-chave: ensino da escrita, educação dialógica, consciência crítica, sujeito enunciador, discurso opaco, desenvolvimento cognitivo.

ABSTRACT

As far as writing production is concerned, private high school students' performance in Salvador has declined in quality. Its evidences are notorious. The inadequate response to the teaching of writing, more specifically of a textual type which is taught in all three grades of senior high school has been attributed to students' both lack of commitment and poor writing skills. The interest arising from this question is present in this research, which gathers three theoretical lines in the search of understanding this phenomenon: the French Discourse Analysis Theory as to the difficulty of the enunciator with producing texts which have the necessary transparency is evident enough to the interlocutor in the educational process which intends to be dialogic; the school's role concerning the formation of students who have critical awareness (PAULO FREIRE) as well as interacting students and, finally, the integration of the academic work of production of texts according to VYGOTSKY who believes that learning promotes mental development, not the opposite, as well as the learning of writing adds to life new and complex cycles of development of mental processes, which are equivalent in importance to the ones in language acquisition. After the analysis of those elements as being responsible for the texture of the pedagogic work of the teaching of writing production, eighteen texts produced by students who attend the first year of senior high school are analyzed. They will be presented as an answer to two different topics. When using GINZBURG's index paradigm (2003) in those texts both the unique configurations and the regularities that hide under the opacity in those spaces of dissensions are sought (FOUCAULT, 2004).

Although preliminary, an assumption is made that these opaque discourse enunciators are a result of the society, the school and the teacher's mistaken vision as to the students' cognitive development in that grade.

Key words: the teaching of writing, dialogic education, critical awareness, enunciator, opaque discourse, cognitive development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
1.1 ANÁLISE DO DISCURSO	13
1.2 PAULO FREIRE E A CONSCIÊNCIA BANCÁRIA DA EDUCAÇÃO.....	22
1.3 VYGOTSKY E A APRENDIZAGEM RUMO AO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	27
2 O TEXTO MOTIVADOR	32
3 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS	

INTRODUÇÃO

A prática do professor está sempre a demandar o preenchimento de carências reveladas na sua condição dialética de executor/observador/aprendiz no processo de ¹aprendizagem e ensino. A angústia do fazer pedagógico sem o retorno que atesta o dever cumprido é uma lacuna que demanda ação. É cada vez maior o número de indicadores dessa lacuna, a comprovar que a condição de falante de uma língua não garante o seu domínio, muito menos desempenho competente na interlocução oral ou escrita, cada vez mais prescritiva ao indivíduo que se pretende integrado no mundo que o cerca.

São fatos observáveis: após cada período de seleção às universidades nacionais, a imprensa é farta em divulgar, com intenção meramente noticiosa e sensacionalista ou até ficcional, em crônicas pretensamente hilariantes, a bestialogia colhida nos textos-resposta dos candidatos daquela “safra”; em continuidade progressiva, os professores de graduação reclamam da dificuldade de propulsionar o encaminhamento do saber científico naqueles recém-chegados à Universidade, que não detêm os pré-requisitos necessários; além disso, os cursos que se propõem a aperfeiçoar o desempenho dos estudantes na interação escrita têm uma procura cada vez maior de estudantes universitários, ávidos de aprender a fazer textos cujo tipo é o mesmo dos que já foram induzidos a aprender, só que com outro rótulo (como a resenha crítica, por exemplo) e não são capazes de reconhecer a semelhança, muito menos de executar o que lhes é solicitado.

Com a intenção de divulgar resultados de pesquisa sobre a redação escolar e de se sugerir propostas de aprimoramento do desempenho escrito de estudantes do Ensino Médio, tem-se publicado desde a década de 80², cada vez com menor frequência, observável inclusive pela movimentação das editoras ao final do ano, nas escolas, e a escassez de livros didáticos a serem adotados que envolvem a produção escrita. Mesmo com a produção existente que, inegavelmente, contribuiu para o avanço da ciência da linguagem, fica a dúvida se a distância entre a teoria e a prática diminuiu, se a prática recomendada está efetivamente na sala de aula e, ainda, se está contribuindo para o crescimento do estudante na sua interação com a escrita, especialmente no texto que requer a presença do enunciador crítico.

¹ considerados separadamente e não como processo unificado porque houve um tempo em que se pensava que todo ensino resultava em aprendizagem, o que já não se confirma, além de se reconhecer que há aprendizagens que independem de ensino

² ROCCO (1981), PÉCORÀ (1983), GNERRE (1985), GERALDI (1986), BERNARDO (1988), VAL (1991), BASTOS (1994), BARROS (1999), FREITAS (2003)

É perceptível que, no contexto da cultura tecnológica e do espetáculo, existe uma demanda de projetos que se proponham a ver o mundo com uma clareza que busque o pensar a realidade sem desistir da dúvida que impulsiona o avanço científico. E também tentem descortinar o que está por trás das estruturas cifradas, regidas pelo formalismo, pela teorização e pela opacidade, que priorizam os arranjos estruturais em vigor na educação vertical.

A necessidade de investigação que gerou esta pesquisa surgiu ao final de um ano de trabalho (2004, com estudantes da 2ª série do Ensino Médio) norteado pelo esforço de possibilitar aos aprendizes da escrita um desempenho satisfatório quanto à produção de um texto dissertativo feito a partir de um tema apresentado. A intenção pretendida não se concretizou em muitos, especialmente numa produção que se destacava das demais e que, como se pode comprovar na página 32, estava a demandar ação.

Esse texto, especialmente “deficitário” quanto ao solicitado, tornou-se elemento motivador da pesquisa. Ele será analisado considerando os aspectos contextuais requeridos no sentido de se constituir uma unidade sócio-comunicativa, semântica e formal, coerente e coesa, cuja qualidade, espera-se, esteja presente no plano lógico-semântico-cognitivo.

A partir dessa análise, serão incluídos na investigação mais 18 textos de estudantes da 1ª série do Ensino Médio da mesma escola particular, no ano de 2005. Desses, 10 são integrantes da avaliação da 1ª unidade e 8 (dois outros se tornaram ilegíveis na cópia) da avaliação da 3ª unidade. Não se pretende fazer qualquer aferição antes e após interferência da professora quanto a conhecimento específico. Apenas pretende-se observar a progressão rumo ao amadurecimento quanto à apreensão do sentido de um tema e à possibilidade de posicionamento sobre a questão que ele envolve, ou seja, testar a habilidade de absorver e produzir sentidos, compreensão e expressão, portanto.

Este trabalho buscará investigar, via análise da produção escrita desses jovens estudantes, se existe, conforme se supõe, a necessidade de desvio dos “modelos de escrita adequada” preconizados pela educação formal. E levar à reflexão de que o conhecimento só faz sentido se busca o saber para adquirir ferramentas de poder (o poder da palavra) que propiciem melhor situar-se no mundo e instrumentalizar-se para a interação com os outros detentores desse poder, que se manifesta via voz ou escrita, sejam eles indivíduos ou instituições. Está embutido na tradição cultural que à escola cabe formar pessoas capazes de interagir nas situações a serem enfrentadas e isso significa, numa realidade marcada pela escrita, possibilitar-lhes trazer para sua produção, coerente e criticamente, as diferentes vozes em circulação no universo social. Ou para funcionarem como argumento de autoridade, ou

com o objetivo de contestá-las. Se essa habilidade não está evidenciada, pergunta-se: QUE FALTA PARA ASSEGURAR AOS ESTUDANTES O DIREITO AO DIZER POR ESCRITO COM PROPRIEDADE E ADEQUAÇÃO?

Esta pesquisa propõe-se a direcionar o olhar crítico dos que trabalham com a construção da *escrita* para esse passo, sem buscar ou apontar responsabilidades, apenas considerando possíveis aberturas de caminhos a serem pensados pelos “fazedores” de educação. Ela é a análise de uma educadora inserida no contexto de todas as dificuldades e desvios integrantes da rotina do fazer pedagógico neste país. Se, por um lado, a autora não se exclui da responsabilidade no que foi analisado, por outro sabe que, em nenhum momento desatenta para a reflexão, sempre esteve empenhada em tentativas de fazer melhor no espaço de liberdade que lhe é assegurado: a sala de aula. Dispõe-se, assim, a dividir essa longa jornada reflexiva com colegas professores, alunos e profissionais da Educação na tentativa de levantar questionamentos com vistas a abrir espaço para ações, projetos e práticas que ajudem a construir um fazer pedagógico mais dinâmico, interativo e reflexivo sem a ilusão das soluções milagreiras e modernas que surgem e se esvaem a cada momento.

Sua experiência é de professora de Língua Portuguesa que, por opção, nunca saiu da sala de aula e, nos últimos 14 anos, esteve dedicada ao ensino da produção escrita na rede privada, tendo completado seu tempo de trabalho na rede pública também quase que integralmente na sala de aula. Nesse período, desenvolveu seu trabalho em condições diversificadas da prática usual: turmas com, em média, 50 alunos. Trabalhou com metade dos alunos matriculados em cada turma da série, dividindo, portanto, cada turma com outro professor/professora. Isso foi feito inicialmente na 3ª série do Ensino Médio, depois na 2ª e, há dois anos, na 1ª. O percurso inter séries não foi escolha pessoal, mas motivado por entendimento da escola de que essa condição especial (trabalho de produção escrita com turmas reduzidas, de, em média, 20 alunos) deveria ser ofertada em momentos iniciais de uma nova etapa, o que, sem dúvida, resultou no enriquecimento da experiência de quem percorreu todas as séries do Ensino Médio.

Ensinar a escrever, mesmo nessas condições especiais, pode-se afirmar, continua não dando certo na escola, isto é, o efeito desejado não é atingido a não ser por poucos dos estudantes submetidos ao processo tortuoso atingido por mudanças as mais diversificadas: de escola, de professor, de orientação, de motivação. Tudo isso, não se pode esquecer, subordinado ao papel da instituição escola, de homogeneizar sentidos, apagando a diversidade de sujeitos que ali estão com um objetivo imediatista de ingressar na universidade. Essa meta, que pode ser alargada, mas não esquecida, é fiscalizada pela instituição, pelos pais, pelos

próprios alunos, ávidos por técnicas e recursos que os nivelam por baixo e homogeneizam os sentidos do que supostamente têm a dizer sobre qualquer assunto.

Essas são contingências que não cabem discutir aqui. Pretende-se, sim, entender os recursos expressivos desses jovens envolvidos na pesquisa, equivalentes aos dos que se encontram na mesma faixa etária, nível de escolaridade e condição sócio-econômica no ensino privado de Salvador, situação que é constatada pela autora em curso no qual faz acompanhamento de jovens de diferentes escolas do Ensino Médio da rede particular de ensino. Com base nos dados a serem apresentados, vale questionar se não seria um caminho possível para neutralizar suas perdas a articulação de alguns conceitos da Análise do Discurso de linha francesa relativos à subjetividade com a concepção de mudança de Paulo Freire e com a teoria de Vygotsky da constituição das funções psíquicas superiores a partir das inferiores, propulsionada pela influência social externa (família, escola) e pela interação na mediação cultural. Cada uma dessas vertentes será analisada na Fundamentação Teórica.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ponto de interseção das três vertentes teóricas desta pesquisa (Análise do Discurso de linha francesa, educação centrada no desenvolvimento da consciência crítica, de Paulo Freire e a concepção de que o desenvolvimento cognitivo é acionado pela aprendizagem, a qual deve estar atenta para o processo de estimulá-lo ininterruptamente, de Vygotsky) está na necessidade de redimensionar os modelos de ensino da produção escrita, mecanicistas e descentralizantes da condição de enunciador crítico, patamar ao qual devem ser levados os estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, as três vertentes apontam para a necessidade emergencial de um sujeito centrado no eixo de seu papel na interação social, consciente de seus limites, empenhado no querer ser e saber mais para melhor situar-se no mundo.

É possível supor que a falta de transparência que está no mundo das estruturas formais a que se submetem as orientações pedagógicas seja o que afeta e limita a clareza de entendimento da realidade e a produção de idéias nos estudantes do Ensino Médio e resulta num produto da atividade escrita também contaminado pela opacidade (aqui tomada no sentido de falta de clareza que prejudica a compreensão, embora se reconheça que, na produção escrita bem construída, ela possa constituir um recurso de estilo). Com o avanço da Lingüística, a identificação do sentido e conteúdo tornou-se ultrapassada. A leitura deixou de ser simples decodificação e evoluiu para a necessidade de construção de um dispositivo teórico que oriente o analista a captar um sentido adequado no trabalho de estudo da linguagem em sua materialidade e na ação de trabalhar sua discursividade. Para executar tal procedimento, a Análise do Discurso esclarece a opacidade do texto pelo caminho de tentar desvendar a presença do político, ideológico e simbólico em atuação no discurso, construindo sentido.

É notória a impossibilidade de acesso a um sentido escondido no que não está explícito no texto e a AD*, segundo Orlandi, vem suprir essa carência:

A Análise do Discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade teórica, trabalhando a opacidade do texto e vendo nesta opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique. (ORLANDI, 2001, p 21)

A proposta deste trabalho é sugerir a adoção de alguns conceitos da AD centrada no discurso polifônico e na subjetividade, a revisão da educação vertical, “bancária” (FREIRE,

* de agora em diante assim será feita qualquer referência à Análise do Discurso

2005) e o estímulo ao desenvolvimento cognitivo processual dos estudantes, possivelmente interrompido ou negligenciado em algum momento do processo educacional. Talvez quando foram supostamente considerados aptos ao domínio do conhecimento subsequente, sob a presunção de que, estando capacitados a ler e escrever (no sentido em que a lei entende estar alfabetizado, ou pouco mais que isso), não teriam mais necessidade de estímulo à progressão cognitiva, a qual fruiria no processo natural de amadurecimento (interpretação contrária à de Vygotsky, segundo o qual a aprendizagem organizada promove e facilita o desenvolvimento mental (Vygotsky, 2003)). Desse modo, supõe-se, os estudantes foram considerados precocemente portadores de um desenvolvimento cognitivo distante do que lhes seria requisitado para efetuar operações mentais necessárias no Ensino Médio e ao longo da vida, quando vai ocorrer a elaboração pessoal da língua materna, enriquecida por experiências vivenciadas no percurso.

1.1 ANÁLISE DO DISCURSO

Lendo Orlandi (2005), sabe-se que a AD, desde a sua fundação por Michel Pêcheux, nos anos 60 do século XX, visa ao discurso como processo e busca entender suas condições de produção considerando o homem na sua história. Elas envolvem os sujeitos e a situação em que é produzido o discurso. No sentido estrito, restringem-se à situação de enunciação. No sentido amplo, envolvem o contexto sócio-histórico, ideológico, trazendo consigo, para serem analisados nos efeitos de sentidos, elementos decorrentes da forma como a sociedade está estruturada, suas instituições, a organização do poder e o papel social de dominantes e dominados. Também envolve a história e a memória discursiva, o saber discursivo que torna possível todo dizer e é retomado sob a forma do pré-construído, do já-dito.

A formação discursiva é o lugar central de articulação entre os aspectos estruturais da língua (concepção restritiva à fonologia, morfologia e sintaxe) e sentido (semântica). Na concepção de Orlandi,

Na relação contínua entre, de um lado, a estrutura, a regra, a estabilização e o acontecimento, e, de outro, o jogo e o movimento, os sentidos e os sujeitos experimentam mundo e linguagem, repetem e se deslocam, permanecem e rompem limites. (ORLANDI, 2001, p. 103)

As condições de produção são lugares determinados na estrutura da formação social, que aproximam a Linguística da Sociologia e, no discurso, aparecem como formações

imaginárias que indicam o lugar que cada interlocutor atribui a si mesmo e ao outro. Referem-se à situação psico-sociológica de comunicação.

Para Foucault (2004), filósofo e estudioso da linguagem, dentre outros conceitos emprestados à AD, discurso é dispersão, formada por elementos que não estão interligados. Determinar os elementos que compõem o discurso vai depender das regras de formação determinadas pela Análise do Discurso. Essas regras devem caracterizar a formação discursiva em sua singularidade e possibilitar a passagem da dispersão para a regularidade. O discurso não é atravessado pela unidade do sujeito, mas pela sua dispersão, já que há várias posições possíveis de serem assumidas por ele no discurso.

As formações discursivas são o lugar da linguagem que determina “o que pode e deve ser dito” (Pêcheux, 1997) numa forma de discurso, por indivíduos que são “interpelados” em sujeitos falantes pelas formações ideológicas com as quais se identificam.

Entendendo ideologia como a relação imaginária que os homens mantêm com suas condições reais de existência, é oportuno considerar a síntese de GREGOLIN (2004, p.43) quanto ao funcionamento das formações ideológicas:

No plano institucional, a difusão da ideologia da classe dominante é assegurada pelos Aparelhos Ideológicos de Estado (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de informação, de entretenimento, etc), entidades disseminadas por todo o tecido social, que veiculam a mensagem da ordem estabelecida, funcionando predominantemente pela persuasão, embora também acessoriamente pela coerção. Há, em toda sociedade, um “campo ideológico” que agrega dois tipos distintos de ideologia:

- a) as ideologias práticas (religiosas, morais, estéticas, regras de prudência, cortesia etc) de função imediatamente útil do ponto de vista da orientação da conduta dos seus sujeitos;
- b) as ideologias teóricas (a filosofia especulativa e as “ciências” ditas humanas: direito, economia, sociologia, etc) com pretensão cognitiva e que, de fato, podem servir de matéria-prima para o processo de conhecimento ou mesmo dar origem a ciências novas por intervenção de um corte epistemológico. (GREGOLIN, 2004, p. 43-4)

O que a tese “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” de Althusser, patrono intelectual de Foucault, Derrida, Bourdieu, Deleuze, revela é que o não sujeito é assujeitado pela ideologia. A interpelação tem efeito retroativo, assim, todo indivíduo é “sempre-já-sujeito” (ou já nasce assujeitado, tendo um papel meramente motor em relação à formação discursiva e ideológica que o antecede: ele se desdobra, divide-se para atuar sobre si enquanto outro de si.

É importante abrir espaço aqui, a título de facilitador da compreensão desse papel motor do sujeito, para o “efeito Münchhausen” (Pêcheux, 1997), criado por Pêcheux para

caracterizar a ilusão subjetiva, o efeito-sujeito. O empréstimo foi feito à “História e Aventuras do barão de Münchhausen”, da literatura belga:

Outro dia, eu queria saltar um charco que, à primeira vista, estava longe de parecer tão largo quanto eu o percebi, mas que, de fato, era bem largo quando me vi quase no meio dele. Dei uma volta no meio do meu impulso e voltei com o cavalo para o ponto de onde eu tinha vindo. Eu o lancei pela segunda vez, mas tomei o impulso ainda muito curto, de forma que caí perto da margem oposta, com a lama até o pescoço. Sem minha presença de espírito ordinário eu teria, infalivelmente, soçobrado. Saí desse perigo iminente só pela força do meu braço, enlaçando o cavalo entre as pernas e depois me alçando fortemente pelo meu cabelo e me puxando, com meu cavalo, para a margem. (Burger, Kaerster et Lichtenberg, *Histoire et Aventures du baron de Münchhausen*, Bruxelas, C. Mugnardt, 1840, p. 66, *apud* PÊCHEUX, 1997 p. 37)

Se a ideologia recruta sujeitos entre os indivíduos e esses recebem como verdade o sentido do que lhes apresentam, a prática é a única forma de evitar repetir o “efeito Münchhausen”, colocando o sujeito do discurso como origem do discurso, o que quase nunca ocorre, seja por imposição da Lei (sujeito de direito), do “bom sujeito” nas relações sociais, do “bem pensante” nas relações ideológicas, responsáveis diretos pela assimilação do que é e do que deve ser.

Para a ilusão discursiva do sujeito, Pêcheux e Fuchs (1975) criaram a teoria dos “dois esquecimentos” devida à psicanálise:

a) esquecimento n° 1 – o sujeito apaga em si a consciência de que é efeito da associação linguagem/ideologia. Ele não absorve a influência sobre si de elementos exteriores a sua formação discursiva. Assim, alimenta-se da ilusão de que é senhor absoluto de seu discurso;

b) esquecimento n° 2 – o sujeito é pré-consciente, ele “seleciona”, no interior da formação discursiva que o domina, formas e seqüências em relação de paráfrase, movimentando-se entre o “dito” e o rejeitado, o “não-dito”. É onde se apóia a liberdade do sujeito.

Em 1977, Pêcheux já havia atenuado a idéia de “assujeitamento radical” e passou a desconstruí-la pela via da psicanálise: o sujeito resiste à ideologia e essa resistência encontra-se instalada nos traços do equívoco. E conclui:

- não há dominação sem resistência, é preciso ousar se revoltar;
- ninguém pode pensar do lugar de outro, é preciso ousar pensar por si mesmo (*apud* Gregolin, 2004)

A oposição esquecimento n° 1 (inconsciente) x esquecimento n° 2 (pré-consciente), segundo Maldidier (2003), sugere uma analogia com a teoria lacaniana do outro (n° 2, enunciativo, estabelece relação sintático-semântica) x o Outro (n° 1, ideológico, da ordem do inconsciente) e inaugura em Pêcheux a relação entre ideologia e inconsciente.

A tomada de posição, numa situação polêmica, pode não ser ato originário do sujeito falante e sim o efeito, nesse usuário da língua, do Sujeito Universal, que se manifesta através do já-dito, do pré-construído, da memória discursiva, herança do esquecimento n° 1.

Em todo discurso, existe uma tensão entre o dizer parafrástico (herança do esquecimento n° 1) e o dizer polissêmico (herança do esquecimento n° 2), através do qual o sujeito se manifesta, criando brechas na estrutura das formações discursivas para um pensar e expressar-se tão autônomo quanto possível.

Orlandi (2003) chama atenção para esses dois processos de constituição do discurso que revelam diferentes posturas do sujeito:

Podemos, a partir deles, distinguir criatividade e produtividade. A criação, em sua dimensão técnica, é reiteração de processos já cristalizados pelas instituições. Toma, já de início, a linguagem como produto. Segundo o que eu disse, então, essa “criatividade” mantém o homem num retorno constante a um mero espaço dizível: a paráfrase. A isso se pode chamar produtividade.

Mas a paráfrase convive em tensão constante com outro processo: a polissemia. A polissemia desloca o “mesmo” e aponta para a ruptura, para a criatividade: a presença da relação homem-mundo, intromissão da prática na/da linguagem, conflito entre o produto, o institucionalizado, e o que tem de se instituir. É o que pode ser visto por um estudo da linguagem que se volte para o uso, para o processo, para a interação. A tensão constante com o que poderia ser. (ORLANDI, 2003, p. 137)

Uma outra questão importante posta em destaque por essa autora é a distinção entre sujeito assujeitado às normas (forma social de apropriação) da linguagem ou do comportamento, e sua resistência a abrir mão da própria identidade, ou seja, sem deixar-se alienar:

Não mudamos completamente nosso discurso nem nos transformamos em outros, ou seja, não perdemos nossa identidade em cada relação de linguagem diferente. O que há é uma modulação do nosso discurso e da nossa identidade nas diferentes relações. Essa modulação se faz em direção ao para quem do discurso e a contraditoriedade, então é a seguinte: o sujeito é o mesmo e é diferente simultaneamente. [...] daí não se poder afirmar, segundo o que cremos, nem um sujeito absolutamente dono de si, nem um sujeito totalmente determinado pelo que lhe vem de fora. O espaço da subjetividade na linguagem é tenso. (ORLANDI, 2003, p. 189)

Ainda no que se refere ao sujeito, Possenti (2004) aponta muito apropriadamente para

o que considera a posição não reacionária: pôr em questão a idéia da inatividade ou ilusão do sujeito:

Vários fenômenos que caracterizam crucialmente a moderna história econômica, de forma aparentemente paradoxal têm sido apresentados às populações como sendo impessoais, por um lado, e irreversíveis, por outro, como se fugissem ao alcance dos agentes políticos, já que um sujeito anônimo e universal seria o único responsável por tudo o que se implementa. Esse discurso, que subsume o político no econômico, campo supostamente submetido a leis impessoais e espaço isento de utopia, livra a cara de todos os agentes que estão levando o mundo para onde ele está indo. Ora, vem exatamente das esquerdas alguns gritos de alerta sobre a necessidade de repensar, mesmo que utopicamente, novas formas de exercício da subjetividade, exatamente para evitar qualquer laivo de determinismo e de sensação de impotência diante da história aparentemente uniforme e definitivamente sem ideologia que estaria diante de nós. [...]

É aceitando um sujeito que não seja apenas uma função que proponho a hipótese de que uma das formas mais evidentes e relevantes de manifestação da subjetividade é uma certa capacidade do sujeito de colocar-se à distância (algo como ver-se de fora, avaliar-se adequadamente), por um lado, e, por outro, a capacidade de colocar à distância (ver de fora, avaliar adequadamente) seu discurso – mais especificamente, a capacidade, revelada no próprio discurso, de colocar à distância determinados aspectos do discurso. Para que esta hipótese seja satisfeita, demanda-se alguma comprovação de que os sujeitos se dão conta, por exemplo, de certos ingredientes da situação e que atuam levando-os em conta. (POSSENTI, 2004, p. 129-30)

Ele complementa mostrando que assujeitados seriam os afásicos, crianças e estrangeiros pela impossibilidade “anormal” de marcar sua posição de sujeitos, incapazes de realizar as manobras que a língua permite na sua heterogeneidade.

Neste enunciado de Possenti, é possível perceber os pontos de identificação entre sua posição e a de Orlandi (citação anterior) quanto à condição do sujeito (ser pensante, atuante, interativo na medida do possível) ante a realidade: o que ele não pode (e os professores além de não poderem, não devem permitir que aconteça aos seus alunos) é abrir mão da sua consciência crítica, de uma visão acurada do mundo que o cerca. Assim há situações em que o discurso precisa sofrer modulações (ORLANDI, 2003) por força de adequação a situações reais, perigosas ou opressivas. Isto não quer dizer que esse sujeito precise estar alheio ao que se passa, assujeitado àquela situação inclusive no seu interior. Como afirma Possenti nessa citação, “mesmo que utopicamente” (1.10), é preciso ter consciência de que variadas alternativas existem, embora inviáveis naquele momento ou naquela situação, mesmo que o direito ao dizer que não as ignoram tenha sido impedido. Um bom depoimento disso nos dá a

produção artística nos regimes de força (como a poética de Chico Buarque), exatamente quando ela é mais fértil e sua expressão, melhor trabalhada.

É preciso situar a questão do sujeito no contexto da enunciação para melhor entender a opacidade que atinge o discurso dos (sujeitos) que são objeto desta pesquisa.

As reflexões de Bakhtin, no que se refere às relações entre sociedade e história, linguagem e ideologia, interlocução verbal e enunciação anteciparam concepções e pontos de vista hoje centrais nos estudos da linguagem. Sua teoria da polifonia conduziu a lingüística de nosso tempo a entender o dialogismo como base e essência da interação verbal, do discurso, elemento associador de linguagem e vida, num jogo de vozes cruzadas, concorrentes, contraditórias. Em decorrência do seu entendimento do dialogismo pelo deslocamento do conceito de sujeito, surgiu a consciência da descentralização do sujeito e sua substituição por diferentes vozes sociais (de sujeito histórico e ideológico), o destaque ao papel do “outro” na constituição do sentido (tanto na relação dialógica como nas de persuasão e interpretação). De sua concepção de interação e interlocução verbal derivou a teoria da enunciação.

A AD de linha francesa também rejeita o sujeito neutro, transparente, centro da interlocução e abre espaço para as diferentes facetas de um sujeito dividido, que é efeito de linguagem. Esse sujeito é hoje visto como formado por fios de vozes que se enfrentam, completam-se, respondem umas às outras.

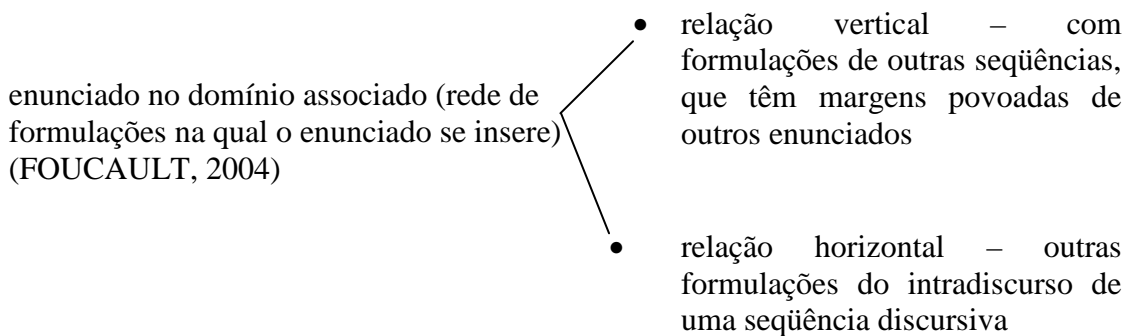
Foucault (2004) desmistifica a concepção de que a unidade do discurso esteja na coerência visível e horizontal que se estabelece de modo transparente entre elementos que o integram. Reconhece que ela está muito mais presente no sistema que torna possível a sua formação. O discurso, para Foucault, é um conjunto de enunciados dispersos que poderão compor uma formação discursiva. Essa, por sua vez, é resultante de escolhas temáticas, conceitos que se integram/desintegram (ou a nível dos enunciados ou a nível da formulação) em busca de articulação de sentidos.

No nível do enunciado, há um sujeito enunciador que se manifesta em um lugar institucional determinado por regras sócio-históricas (o Sujeito Universal ou pré-construído) que definem esse discurso. Essa modalidade de existência (enunciado) revela como marcas: estar relacionada com um domínio de objetos, estar numa posição definida a qualquer sujeito, estar situada entre outras performances verbais, estar dotada de uma materialidade repetível. O enunciado é caracterizado pela singularidade e pela repetição, havendo nele dispersão e regularidade dos sentidos. Grupos de enunciados com tais traços compõem a formação discursiva.

No nível da formulação, pode-se dizer que o enunciado é um ponto de referência escolhido arbitrariamente (para Courtine, (1981), os enunciados são átomos ou grãos do disperso) para mostrar que ele se inscreve numa rede de formulações. Vai compor o intradiscurso (relação horizontal) da seqüência discursiva no interior da qual foi produzido, ou seja, faz parte de um contexto intradiscursivo de formulações. A rede de formulações da qual o enunciado faz parte (segundo Courtine, (1981)) compreende:

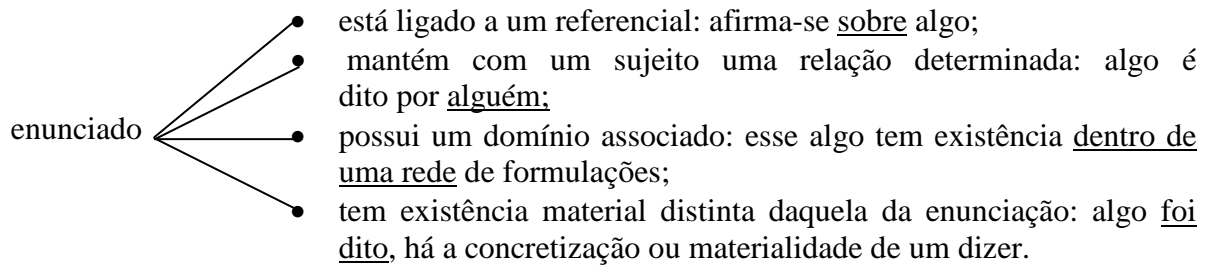
- formulações de que ele faz parte junto com as quais integram uma seqüência intradiscursiva de modo horizontal;
- formulações que ele retoma (de modo vertical, via interdiscurso) para repetir, modificar, adaptar, contestar, referir-se a;
- formulações que ele antecipa, podendo aparecer posteriormente como consequência, continuação ou réplica sua.

Esquemáticamente, seria:



No quadro de caracterização do enunciado, é importante lembrar que o sujeito não é entidade lingüística nem subjetividade psicológica, ele ocupa uma posição que o insere no contexto (forma-sujeito) e lhe dá existência histórica, a qual lhe permite encontrar os elementos do saber (o pré-construído, o já-dito) dos quais se apropria. Nessa apropriação, transforma-os em objetos do seu discurso e faz as articulações entre esses elementos do saber que lhe garantem coerência intradiscursiva e vão servir a seus objetivos discursivos para a caracterização dos quais recorre, muitas vezes, por um caminho interdiscursivo, a discursos de outros, anteriormente contituídos, seja por meio de citações, seja por apropriação.

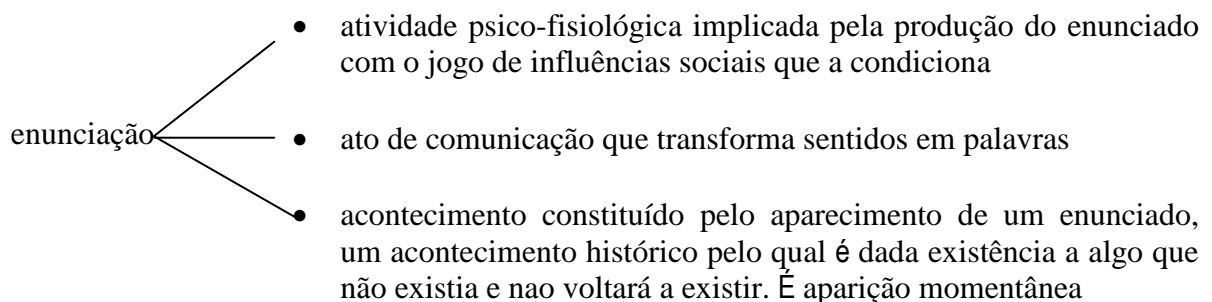
Nesse contexto, (Foucault (2004)), pode-se afirmar sobre o enunciado:



Para Ducrot (1987), o enunciado assinala a superposição de diversas vozes e atribui a essa enunciação um poder “jurídico”, o de obrigar a agir (no caso de uma promessa ou de uma ordem), o de obrigar a falar (no caso de uma pergunta), o de tornar lícito o que não era (no caso de permissão). Pode-se atribuir à enunciação um ou vários sujeitos, que seriam sua origem. É necessário distinguir entre esses sujeitos pelo menos dois tipos de personagens: os enunciadore e os locutores. Os locutores (um ou vários) podem ser distintos do produtor de uma enunciação: casos em que uma família passa uma procuração a um advogado (documento pronto) para executar um inventário, assinado por todos e autorizando qualquer dos advogados associados daquele escritório a executar a ação. Existe ainda a dupla enunciação: discurso imaginário, com possibilidade de desdobramento do enunciado, que permite organizar um teatro com perguntas e respostas dentro da própria fala.

O enunciadore está para o locutor assim como, no texto de uma peça, as personagens estão para o autor. O locutor, responsável pelo enunciado, dá existência, através deste, a enunciadore cujos pontos de vista e atitudes ele organiza. E sua posição pessoal pode se manifestar na enunciação seja porque ele assimila um dos enunciadore, seja porque se permitiu mostrá-los sem que sua posição se assimile à deles.

De acordo com Ducrot (1987), a enunciação está assim caracterizada:



Para Dubois (1969), a oposição entre o enunciado (o texto produzido) e a enunciação (ato de produção do texto) apareceu com a análise da lingüística européia. Assim como para o enunciado, há polissemia de conceitos para a enunciação. A enunciação, vista como a atitude do falante diante de seu enunciado (que faz parte do mundo material), pode ser considerada o ato em si (que transforma sentidos em palavras), a situação na qual se realiza, as condições de

produção que a possibilitam e a própria realização. O ato introduz o locutor como parâmetro às condições necessárias de realização. Após a enunciação, a língua vira discurso que brota de um locutor, forma sonora dirigida a um alocutário e que suscita outra enunciação como resposta.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1995), enunciação e enunciado não são processo e produto, mas, na impossibilidade de estudar esse ato singular, procura-se identificar e descrever seus traços no “produto”. De acordo com essa autora, a enunciação é, em princípio, o conjunto dos fenômenos observáveis quando se põe em movimento, durante um ato particular de comunicação, o conjunto dos elementos que esquematizamos previamente. Após análise da subjetividade na enunciação, conclui: “enunciação é a busca dos procedimentos lingüísticos com os quais o locutor imprime sua marca no enunciado, se inscreve na mensagem e se situa em relação a ela.”

De acordo com Possenti (2004), da concepção de linguagem que considera a enunciação decorre a noção de efeito de sentido (que substitui a de mensagem como conteúdo de um texto) entre interlocutores. Esse “efeito de sentido”, para esse autor, por falta de clareza, melhor seria denominá-lo efeito de enunciação. O efeito de sentido nunca é de uma palavra, mas de uma família de palavras e qualquer enunciação supõe uma posição, a partir dessas posições os enunciados recebem seu sentido, estando as formulações relacionadas a outras formulações (interdiscurso).

Outra questão a ser considerada, destaca o mesmo autor (2001), é que não é qualquer estilo de fazer gramática que pode ser considerado à luz da AD, visto que, como afirmou Benveniste (1970), é na enunciação que a língua se apresenta como expressão de uma determinada relação com o mundo. Possenti (2001) destaca que o objeto de uma teoria do discurso é diferente do de uma teoria da gramática já que a 1ª considera o contexto e o enunciado lingüístico em sua materialidade com a qual os locutores operam, não se restringe apenas aos elementos pertinentes ou distintivos da estrutura gramatical. Esses elementos são básicos e necessários para que se estruture no sujeito a consciência gramatical da língua, e também se formem em sua consciência noções da relação das frases entre si e da construção gramatical (sintaxe). A partir daí, será possível trabalhar enunciação, texto, discurso. Para ele, numa teoria radical da enunciação, que se ocupasse da mobilização dos recursos expressivos além da semântica, o locutor deveria ser visto como construtor de seus instrumentos lingüísticos como os únicos adequados à execução de seus propósitos a cada discurso. Assim, produzir um discurso, considera, é agir com a língua em relação a um interlocutor, mas também sobre a língua, seja mantendo seus traços, seja modificando-a ou

criando variantes para os traços. Ainda considera que, sendo a língua o resultado do trabalho dos falantes e não estando pronta a ponto de eles já não fazerem esse trabalho, apenas se apropriarem dele, o agir sobre a língua continua em curso, com desigualdades e discrepâncias porque os sujeitos são diferentes. Isso define os interlocutores não como donos ou escravos da língua, mas como trabalhadores, tanto enunciadores como receptores na interação discursiva. O discurso, então, deve ser tratado como um acontecimento único por causa da instância da enunciação.

1.2 PAULO FREIRE E A CONSCIÊNCIA BANCÁRIA DA EDUCAÇÃO

No capítulo referente à Análise do Discurso, foram evidenciados conceitos relativos à questão da subjetividade no discurso e da pressão exercida pela ideologia sobre os sujeitos, o que resulta no seu assujeitamento.

A condição de sujeito assujeitado tangencia a da produção escrita pouco transparente, marcada pela opacidade, tema deste trabalho. Os profissionais da produção escrita interagem com seres pensantes que, conscientemente ou não, estão num vir a ser. Essa condição lhes possibilita tornarem-se seres reflexivos e críticos, por isso capacitados a possuir um saber tão relativo quanto o de seus professores. É um desafio e um risco a ser enfrentado na visão, consciente ou apenas emocional, de muitos deles.

Mudança é um dos temas geradores da pedagogia de Paulo Freire (2005) e essa seria a primeira mudança: a coragem para tornar horizontal a relação verticalizada da educação tradicional, denominada “bancária” por Freire, aquela em que um ser que supostamente reteve um manancial de conhecimentos transfere-os para os que os ignoram.

Essa mudança estaria centralizada no efeito de uma prática pedagógica capaz de operar transformações no homem e esse, por extensão, no mundo. Não que Freire acredite em efeitos miraculosos da ação de professores num mundo claramente compartimentado quanto aos papéis sociais. Seu caminho é outro: mostrar que inexiste a pretensa educação neutra e que, quando ela assim se apresenta, estará trasvestida para ocultar sua função de serviçal da pedagogia das classes dominantes ou da pedagogia das classes dominadas. E, quando isso ocorre, não há possibilidade de educação dialógica, ou será utopia romântica do oprimido a sonhar ou manobra astuciosa do dominante para fortalecer seu papel de comando.

Uma importante consideração de Freire é a do compromisso do profissional de educação com a sociedade, que implica o pré-requisito da existência do compromisso desse profissional com ele mesmo:

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente a sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. (FREIRE, 2005, p.16)

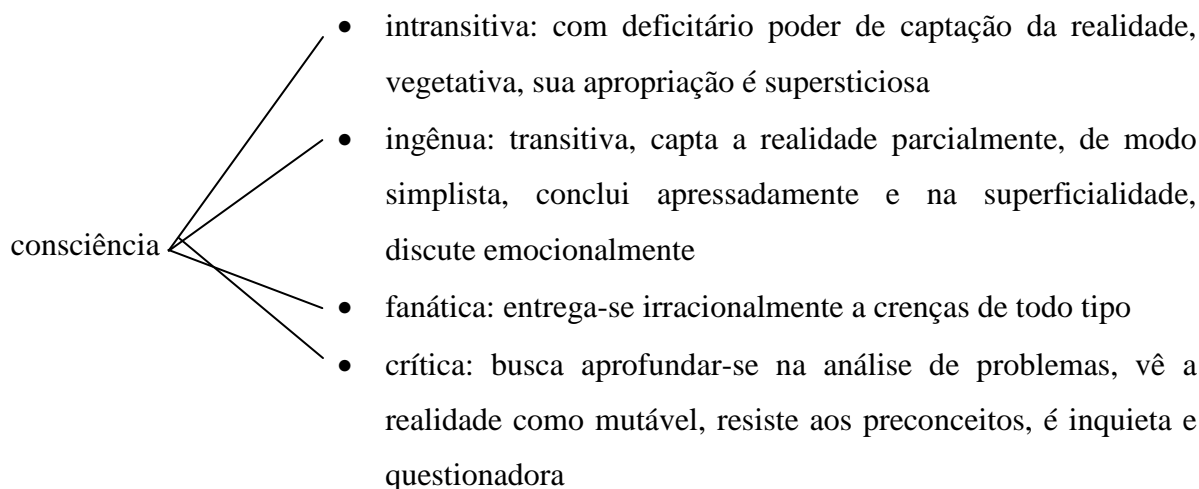
A impossibilidade desse professor, acredita, de distanciar-se da própria realidade para observá-la de fora e poder, assim, transformá-la, faz dele um ser submetido ao tempo, um ser a-histórico, imerso em si mesmo, incapaz de relacionar-se com o mundo. Esse ser, no entender de Freire, não é um homem concreto, que interage com a situação real que o cerca. Não será capaz, portanto, de se comprometer com a sociedade, constituindo sua capacidade de refletir a impossibilidade de se tornar um ser da práxis.

A neutralidade, que o põe na condição de sujeito assujeitado da Análise do Discurso, revela o compromisso apenas com seus interesses e os do grupo a que pertence, na ilusão de que ambos podem ser dissociados do contexto histórico em que vivem.

A primeira característica da relação professor/aluno, segundo Freire, é a de refletir sobre a ação em que, como seres inacabados que se reconhecem, estão envolvidos professores e alunos. E essa ação tem caráter permanente, cada um com um saber relativo que lhe é próprio: o professor, supõe-se, detém o saber ampliado da Literatura, da História enquanto os alunos podem surpreendê-lo com seu conhecimento de esportes ou informática, muito mais atualizado que o seu.

Um conceito de Freire que se relaciona com a mudança é o da “consciência bancária” da educação, segundo a qual o professor é um ser de saberes que, na sua relação “pedagógica” com os educandos, supostamente ignorantes, deverá transformá-los em detentores de um saber o mais próximo possível do seu. Essa é a definição da educação vertical, autoritária e incentivadora da consciência ingênua, formadora de sujeitos assujeitados pela ideologia conforme detectou a AD desde o seu início.

Paulo Freire reconhece como tipos possíveis de consciência:



Na educação que se pretende dialógica, a interação que possibilitará a mudança de um estado de consciência ao outro (consciência ingênua rumo à consciência crítica) implica o ímpeto de mudar para ser mais, presente em cada interlocutor envolvido no processo. Como afirma Freire :

A mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem. O trabalhador social tem que lembrar a estes homens que são tão sujeitos como ele do processo da transformação. E se nas circunstâncias – determinadas - já mencionadas neste estudo, em que a estrutura social vem dificultando a transformação dos homens em sujeitos, seu papel não é o de reforçar o estado de objeto em que se encontram, achando que podem assim ser sujeitos, mas problematizar-lhes este estado. (FREIRE, 2005, p. 52)

Esse “problematizar o estado de objeto em que se encontram” representa a substituição de uma percepção distorcida da realidade (consciência ingênua, o mesmo sujeito assujeitado da AD) por uma percepção crítica que os leve a serem pessoas de atitude, mesmo que essa atitude, em caso de necessidade real, seja o não posicionamento que antecede, estrategicamente, a ação. Em outras palavras, transformá-los em pessoas movidas pelo ímpeto de mudar para ser mais.

No que se refere à reflexão crítica sobre a prática do professor, Freire (2006) considera:

Se na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os

começos do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 2006, p. 22-3)

Quando o professor de produção escrita, independentemente dos riscos que isso representa numa realidade educacional que tem como tônica o autoritarismo, garante a seus alunos que, como seres pensantes que são, muitas vezes fazem a interpretação de um tema melhor do que a dele, professor, é ativado neles o orgulho de se descobrirem “pensantes” partem em busca do pensar com autonomia.

Essa constatação conduz à percepção de que, contrariamente à visão do senso comum nas escolas e famílias, o jovem, hoje, não deixou morrer o interesse pela aprendizagem. Prova disso é que, mesmo quando submetido à educação vertical, “bancária”, o educando (poucos, na verdade) a ela assujeitado pode surpreender com o inesperado interesse visto como extinto, não por causa do conteúdo que lhe foi transmitido, mas por causa do próprio processo de aprender no desejo de dar sua parcela de contribuição àquele ato que se pretende de interlocução.

Uma questão prioritária dessa interlocução é a de deixar transparecer aos educandos a beleza de, como seres históricos, existir a possibilidade de estarem no mundo e com o mundo, podendo conhecê-lo e intervir nele, mesmo quando essa intervenção não ultrapassa o limite da subjetivação do seu texto, a despeito de todos os “adestramentos” impeditivos. Uma outra prioridade é levá-los a entender a importância de relacionar-se com o conhecimento existente e estar aberto e apto à produção do conhecimento ainda não existente, os dois momentos do ciclo gnosiológico.

Muito importante para o eixo norteador deste trabalho é o destaque à experiência profunda do professor de assumir-se, o que, para Freire (2006), representa:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2006, p.4)

E esse assumir-se, ampliado, vai incidir na questão da identidade cultural. E nesse sentido, novamente Freire tem a dizer com muita propriedade:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos

grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade do saber articulado. (FREIRE, 2006, p. 42)

Se a educação dialógica é contra todo tipo de preconceito, como exercê-la sem a assunção de nossa origem multifacetada? Sem o respeito às outras faces que, por uma razão ou por outra, não são a que predominou em nossas feições e traços culturais herdados?

Como seres histórico-sócio-culturais, a curiosidade é básica para a produção do conhecimento, para o desejo de saber o que tem o outro (culturalmente) que pode preencher a incompletude de cada um, respeitando as diferenças e absorvendo aquilo que, no exercício da curiosidade espontânea, vai se intensificando, vai se tornando cada vez mais exigente e, por isso, cada vez mais epistemológica.

O professor que trabalha com a produção escrita, por força da discussão de temas que facilitem esse processo, não pode aceitar a proliferação, nos estudantes, da ideologia fatalista que permite subsumir os interesses humanos aos do mercado, que não respeita as diferenças individuais em nome da glorificação dos melhores, que desqualifica o país por sua mestiçagem, não pela histórica e “passiva” submissão sócio-econômico-cultural. Em última análise, o discurso da desistência, a concepção de que os estudantes já não se interessam por qualquer conhecimento ou prática educacional. Numa sociedade movida pelo capital e com o poder midiático que detém, é preciso reconhecer com Freire (2006) que “a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.”

É fundamental à prática educativa que o professor esteja atento para a força da ideologia, suas manhas e armadilhas através das quais exerce a ocultação da verdade dos fatos, fazendo uso da linguagem para dar-lhe aparências pretendidas, o que resulta na opacidade e na miopia dos cidadãos. O discurso ideológico ameaça sua percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos.

Sendo a televisão mediadora desse processo, não pode o professor ignorar a sua força de ocultação, deve, antes, voltar os olhos e os de seus alunos para, na análise de temas, discuti-la, tendo em mente a questão da consciência crítica. A mensagem do poder dominante, que se manifesta astutamente em tudo que é veiculado na mídia, exigiria que a sua curiosidade estivesse atenta epistemologicamente, em tempo integral, o que se torna difícil,

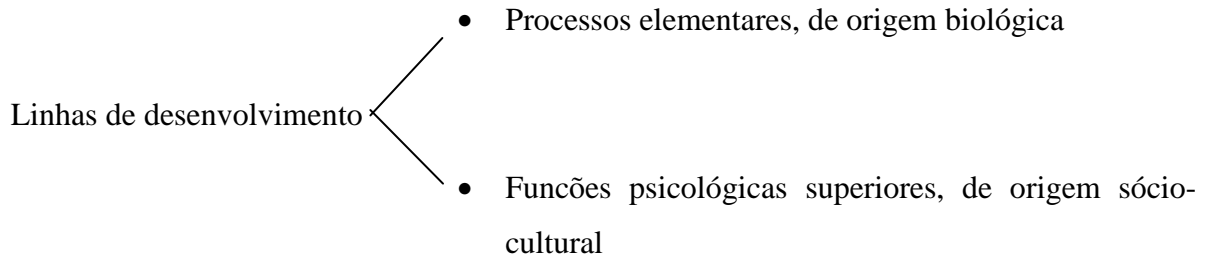
mas o exercício da consciência crítica já ajudaria (aos professores e alunos), no exercício da educação dialógica, a enxergar além da opacidade.

1.3 VYGOTSKY E A APRENDIZAGEM RUMO AO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

VYGOTSKY, teórico russo do desenvolvimento cognitivo (CASTORINA, 1995, p. 12), também refletiu sobre linguagem, cultura e consciência e desenvolveu uma teoria histórico-social do desenvolvimento, segundo a qual as funções psíquicas superiores são internalizadas através da cultura, que chega ao indivíduo via interação com os seus contemporâneos. Quis provar que a composição de funções psicológicas superiores humanas não podia obedecer a princípios de combinação estímulo-resposta como na psicologia animal e também que essas funções superiores não são fruto apenas da maturação. Mostrou que a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa.

Ao focalizar o problema da determinação histórica e transmissão cultural da psicologia dos seres humanos (Vygotsky, 2003), defendeu uma metodologia que privilegia a mudança, como Freire. Absorveu do materialismo dialético a idéia de que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento, em constante mudança. Como toda transição tem uma história, tanto qualitativa quanto quantitativa, esse foi o seu indicativo de estudo dos processos psicológicos simples na sua transformação em complexos. Também do materialismo histórico adotou a posição de que mudanças históricas, na sociedade e nas perdas ou ganhos materiais, produzem mudanças na consciência e no comportamento humano. Estendeu o conceito de mediação na interação homem-ambiente ao uso de signos por acreditar que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente (Vygotsky, 2003) provoca transformações comportamentais e constitui elo de ligação entre formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

De acordo com Vygotsky, os sistemas de signos com os quais as crianças convivem na cultura são, antes, formadores que facilitadores da atividade psicológica (CASTORINA, 1995). Para ele, a maturação, vista como um processo passivo, não pode descrever, de forma adequada, os fenômenos complexos. O momento mais significativo do desenvolvimento intelectual é o da convergência da fala com a atividade prática. No processo geral de desenvolvimento humano, Vygotsky (2003) reconhece duas linhas de desenvolvimento que diferem quanto à origem:



Entre os níveis elementares e os superiores, segundo Vygotsky, existem muitos sistemas psicológicos de transição que estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido (esse segundo é da natureza do signo). A transformação de um processo interpessoal em intrapessoal é resultante de uma série de acontecimentos surgidos ao longo do desenvolvimento. A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstituição da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos e consiste na transição da atividade animal para a humana.

Vygotsky focalizou o problema do desenvolvimento na determinação histórica e transmissão cultural da psicologia dos seres humanos. Sua metodologia, como já se afirmou, privilegia a mudança, visando ao acompanhamento das modificações ocorridas ao longo do desenvolvimento para tentar mostrar as implicações psicológicas do fato de os homens estarem capacitados a participar ativamente de sua própria existência e provar que, em cada estágio do desenvolvimento, eles adquirem os meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesmos. Daí poderem fazer uso de estímulos “artificiais” para alterar situações e efetivar mudanças facilitadoras. Ele afirma que os sistemas funcionais estão enraizados nas respostas adaptativas mais básicas do organismo:

Como tenho enfatizado repetidamente, um mecanismo essencial dos processos reconstitutivos que ocorre durante o desenvolvimento da criança é a criação e uso de vários estímulos artificiais. Esses estímulos desempenham um papel auxiliar que permite aos seres humanos dominar seu próprio comportamento, primeiro através de meios externos e posteriormente através de operações internas mais complexas. [...] Ao usar essa abordagem, não nos limitamos ao método usual que oferece ao sujeito estímulos simples dos quais se espera uma resposta direta. Mais que isso, oferecemos uma segunda série de estímulos que têm uma função especial. Dessa maneira, podemos estudar o processo de realização de uma tarefa com a ajuda de meios auxiliares específicos; assim também seremos capazes de descobrir a estrutura interna e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (VYGOTSKY, 2003, p 97-8)

Tendo começado sua vida profissional como professor de Literatura, Vygotsky

escreveu inicialmente sobre a prática educacional e sempre esteve atento para a relação entre Psicologia e Educação.

No encaminhamento que deu ao estudo dos processos psicológicos superiores, buscou entender os processos que comumente estão encobertos pelo comportamento habitual. Desenvolveu testes nos quais dificultou intencionalmente tarefas acima dos limites das crianças para observar até onde esse estímulo forçado produzia precocemente bons resultados. Tentou mostrar que, nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como parte do processo de resposta a ela.

É da teoria de Vygotsky o conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) a partir do raciocínio de que o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente (o que já foi atingido) enquanto a ZDP o caracteriza prospectivamente (o potencial à espera de estimulação adequada). Essa teoria procura explicar, principalmente, o que se aprende na escola e sua relação com o desenvolvimento, apontando para a função orientadora da aprendizagem para que o desenvolvimento cognitivo possa fluir, isto é, o desenvolvimento que deve se processar após as primeiras instâncias de crescimento das funções psicológicas deve ser desencadeado pela ação dos professores rumo à apropriação da cultura, o que deve ser facilitado pela escola.

Sem a aprendizagem organizada, que vai promover o desenvolvimento cognitivo e colocar em funcionamento uma série de processos evolutivos, o desenvolvimento do educando fica deficitário. De acordo com Oliveira (1995, p. 70), são idéias importantes de Vygotsky quanto ao ensino escolar:

- VYGOTSKY
- “O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” - o desenvolvimento psicológico deve ser buscado pela escola de maneira prospectiva (para além do já alcançado)
 - Em sociedades letradas, a escola tem papel essencial no desenvolvimento psicológico dos indivíduos, a partir do entendimento de que os processos de aprendizagem movimentam os de desenvolvimento, ela (escola) vai prover a internalização desse desenvolvimento, de fora para dentro
 - É importante a atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente

internalizados. Para isso, um ensino interativo é importante.

É oportuno, aqui, retomar a idéia de que o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento para relacioná-la com um conceito do materialismo dialético e abrir espaço para a questão da subjetividade, importante para este trabalho, da qual se tratará a seguir.

Segundo a concepção da mais-valia, o trabalhador da sociedade capitalista tem um potencial de produtividade acima da média calculada para seu salário e ganha abaixo do que seria justo pela sua produção. Com isso, está sendo lesado pela instituição, a qual se apropria do lucro da sua produção no que ela excede e extrapola a média calculada quanto ao salário. A partir do momento em que a escola e seus professores deixam de ativar o desenvolvimento prospectivo de seu alunado, potencialmente capaz de render muito mais, há um cabedal cultural e de desenvolvimento que está ficando numa reserva não ativada por essa ação anti-educativa que, em última análise, opõe-se ao fluir da inteligência. É apropriação indevida desse “capital” desperdiçado. Isto não quer dizer que neste trabalho serão ignoradas situações reais que contribuem para que isso ocorra.

Ao ressaltar a relevância da inserção do indivíduo no mundo, intermediada pela escola para construir suas possibilidades de desenvolvimento, a prioridade de Vygotsky é mostrar a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento do ser humano sem qualquer relação com uma pedagogia autoritária. Daí sua luta contra o determinismo cultural no pensamento humano (Oliveira, 1995, p 70):

- em cada situação de interação com o mundo social, o indivíduo encontra-se num momento de sua trajetória particular e traz consigo determinadas possibilidades de interpretação e ressignificação do material que obtém dessa fonte externa, o que resulta em recriação da cultura e é a base da dinâmica dos processos culturais. Tudo é aprendizagem para quem se mantém atento e cabe ao processo de aprendizagem escolar o estímulo à curiosidade cultural;

- as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais. A partir da constatação de que consciência, vontade, intenção têm relação com subjetividade, constata-se que o processo de internalização é também um processo de constituição da subjetividade, decorrente de relações de intersubjetividade. Essas envolvem relações interpessoais mediadas simbolicamente, na escola ou na sociedade.

Vygotsky, de acordo com Goldgrub (2001), propõe o conceito de pensamento verbal para designar a aproximação entre o sujeito sem consciência de si (esquecimento nº 1 da AD)

e o sujeito simbólico (esquecimento nº 2 da AD). Esse segundo, depois de um processo de constituição do discurso interno, levará a consciência ao primeiro. Vygotsky aborda o tema da identidade (no que diz respeito à distinção entre pensamento e fala) para mostrar que, antes do interesse pela estruturação do conhecimento, está a constituição do sujeito do conhecimento, sem esquecer que o acesso a esse é feito via consciência e esta exige intermediação do social. Segundo ele, de acordo com a lei dos dois momentos sequenciais (social e pessoal), o discurso se internaliza passo a passo com a escolarização. A partir da subjetividade e do meio social, a criança se constitui e do meio recebe sentido, ou seja, família, escola, amigos, no desafio da interação, vão lhe oferecer estímulos ao desenvolvimento.

Ao considerar que as palavras não são mera expressão do pensamento, na verdade, elas o constituem, Vygotsky chega à idéia de que a língua precede o falante, que “já nasce assujeitado ao significante e se constitui graças a ele”, o que coincide com a visão da AD.

Quanto aos processos de aprendizagem da escrita, segundo Vygotsky,

... pesquisas especiais mostraram que esses processos suscitam para a vida novos ciclos sumamente complexos de desenvolvimento de processos mentais, cujo surgimento implica uma mudança tão fundamental no quadro espiritual geral da criança quanto a aprendizagem da linguagem na passagem da fase de recém-nascido para a tenra infância [...] Na ótica tradicional, no momento em que a criança assimilou o sentido de alguma palavra (por exemplo, a palavra revolução) ou dominou alguma operação (por exemplo, a soma, a escrita) os processos de seu desenvolvimento estão basicamente concluídos. Desse novo ponto de vista³, esses processos apenas começam nesse momento. (VYGOTSKY, 2004, p 485-6)

Por fim, no contexto do desenvolvimento da informática e diante da força dos meios de comunicação de massa, de acordo com Oliveira (1995), o tratamento dado por Vygotsky ao destaque da consciência individual e dos aspectos subjetivos exige do ser humano uma acelerada aquisição de novos mecanismos de comportamento e rápida elevação de operações intelectuais para esse novo estágio de desenvolvimento. Segundo essa autora, isso é importante “principalmente quando se fala do ponto de vista de um autor como Vygotsky, que toma a historicidade do homem como pressuposto básico de sua elaboração teórica”.

³ de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, os 1^{os} vêm atrás dos 2^{os} que criam zonas de desenvolvimento imediato (ou proximal)

2 O TEXTO MOTIVADOR

O chamado texto motivador foi produzido por uma aluna do Ensino Médio de uma escola particular de Salvador, durante o período de Recuperação, a título de avaliação, depois de ter sido submetida a um ano letivo de trabalho cuidadoso com a produção escrita, numa turma de 24 alunos.

A autora desta pesquisa, então professora da 2ª série, atribuiu a esse texto tal denominação e a condição de motivador da pesquisa pela sensação de impotência e frustração quanto à possibilidade de ajudar essa aluna a desenvolver melhor sua compreensão, articulação de idéias e domínio dos fundamentos da escrita no momento final do trabalho letivo e quase final de um ciclo que supostamente lhe garantiria acesso à Universidade. Nessas condições, deve-se reconhecer, ela não foi considerada apta à progressão para a série seguinte pelo conjunto de seu desempenho.

Tornou-se evidente, para a profissional, que muitas outras situações semelhantes poderiam estar a demandar ação pedagógica terapêutica que, uma vez concebida, seria posta a serviço de outras graves dificuldades de produção escrita na medida em que as condições de trabalho permitissem aplicá-la. Daí ter se constituído texto motivador e objeto da pesquisa. Reproduz-se, a seguir, o tema que gerou o texto motivador e o próprio texto produzido pela aluna.

TEMA:

O mundo dos ricos e famosos é como num parque de diversões, no qual se vive a moral do espetáculo onde o comportamento das pessoas é o de quem está sempre brincando e, por isso, se considera sem compromisso com a ética. É uma situação próxima da irresponsabilidade social, invejada e buscada pela maioria inculta.

Nesse contexto, fica uma distância muito grande entre o modo concreto de vida das pessoas e o mundo feérico da realidade espetacular em que vivem as celebridades. E, quanto mais dificuldades elas vêem para terem uma vida mais digna materialmente, socialmente, mais têm a tendência a buscar na fantasia aquilo que é impossível na realidade. É um mecanismo de fuga da própria situação, em busca de vida como entretenimento.

(Jurandir Freire Costa (adaptado) – Carta Capital – 15/12/04)

Atenção: “feérico” = maravilhoso, deslumbrante, cheio de luz.

COMANDO: A partir dessas afirmações do psicanalista JURANDIR FREIRE COSTA em entrevista concedida à Carta Capital, confirme ou não (num contexto dissertativo) esse comportamento social e explique o porquê da sua posição com base no que você observa na realidade que nos cerca.

O TEXTO MOTIVADOR, PRODUZIDO SOBRE O TEMA APRESENTADO

“ O Tempo e a modernização se proporcionam na vida pessoal, como reflexo da mídia, que em muitos lugares já fazem parte de seu aspecto cultural.

O grande espetáculo de entretenimento e escassez da estrutura ética, atingem em maiores escalas as massas populares, e no qual, alienadas por um mundo irreal de fantasias, sendo assim, tentam fugir da situação que os cercam.

Com isso, agravando cada vez mais as barreiras sociais. Pois para muitos seja inaperceptível e a partir daí, o acúmulo dessas pessoas fazendo o problema nascer e renascer sem parar. E assim no retrato da generalização, inexistem cidadãos capazes para beneficiar a sociedade.

Infelizmente, é preciso, no mínimo, uma boa educação (coisa de privilegiado em nosso país) para acordarem e darem conta que existe um mundo repleto de situações, de pessoas diferentes, de micigenações, de cultura. E então só com a aceitação de tudo isso é que se começa a força para as mudanças de um mundo real.”

Este texto, como registro da esperada resposta ao tema apresentado, é de flagrante falta de objetividade no que afirma, como afirma e quanto afirma. A pretensão de cumprir essas etapas não se manifesta de modo consciente, só uma garimpagem no que resultou como produto pode levar a encontrar, em meio a idéias vindas de outras leituras e outros textos produzidos, pequenos indícios da relação do tema dado com a idéia que a aluna supostamente quis apresentar na sua enunciação.

Como dado linguístico, este texto revela falta de consciência das relações que regem a linguagem, o que está evidenciado na ambiguidade do referente no 1º período (Tempo de modernização, mídia ou lugares ?), na elipse do 1º elemento de uma possível locução verbal (3º parágrafo). A falta de domínio dos aspectos estruturais da norma lingüística está flagrante.

No que se refere ao processo de interlocução que supostamente está a exigir dessa jovem uma reação pessoal à proposta de produção escrita que lhe foi feita, ele é um conjunto de clichês, fiapos de outras reflexões dos professores, dos colegas ou suas sobre outros temas propostos anteriormente para discussão na sala de aula, o que atesta a presença da dialogia, no entanto agravada pela generalização que gera incoerência. Só deficitariamente sua autora é capaz de pensar discursivamente a língua, fazer sentido na elocução escrita. Há clichês que denunciam a retomada de questões possivelmente já abordadas: “escassez da estrutura ética” “coisa de privilegiado em nosso país”, “força para as mudanças”.

A formação discursiva é fragmentada e a ideológica só aparece através desses clichês, o que a coloca na posição de sujeito assujeitado da AD. A estudante não revela possuir um repertório ao qual possa recorrer para, na condição de ser pensante, construir um posicionamento numa situação de elocução. É perceptível que as tentativas de articulação entre os segmentos, quase sempre desastrosas, interferem negativamente na construção de sentidos.

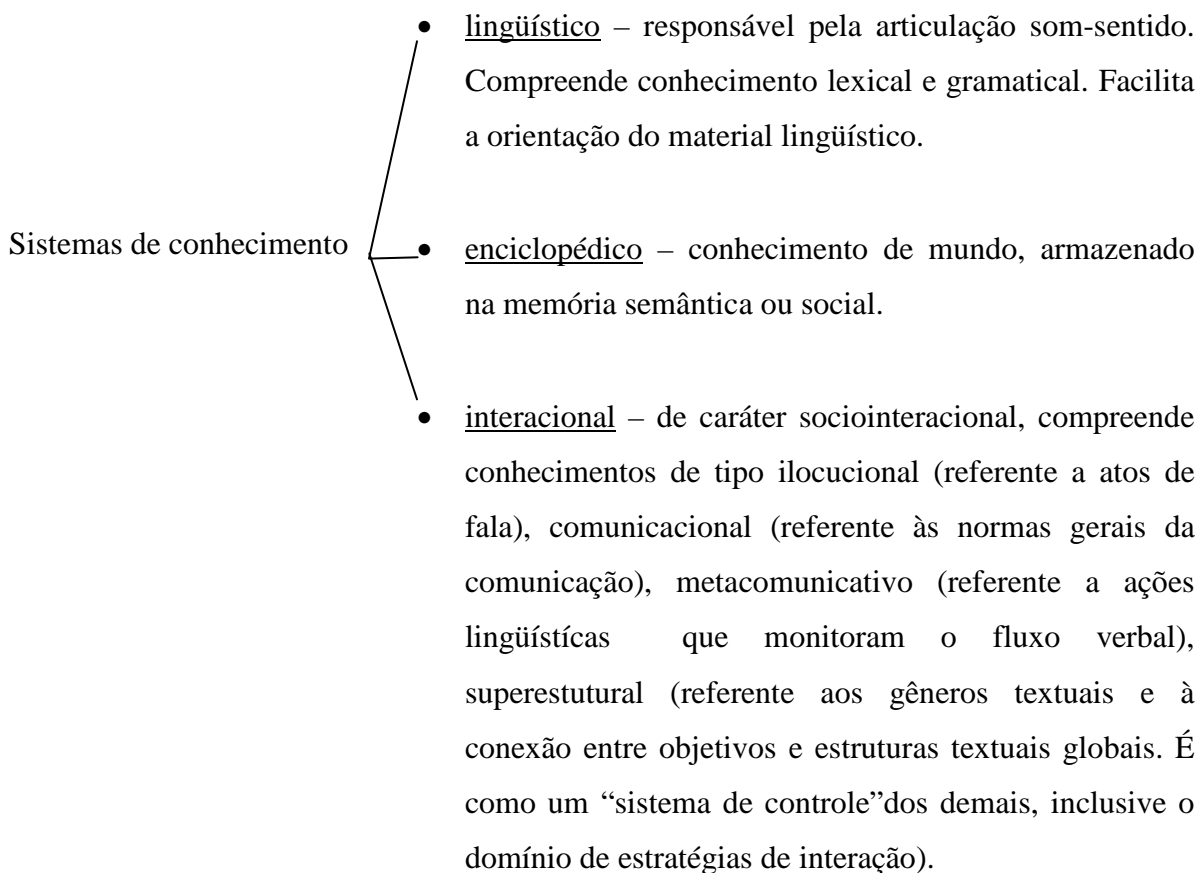
Cuidadosamente observado, com um novo olhar que se abre para a busca de um fio condutor no texto da estudante, é possível que as pretendidas articulações estivessem na elocução:

Há interferência da mídia na vida pessoal e a falta de ética exibida nos veículos de comunicação atinge as massas populares, que tentam sair de sua precária condição, talvez buscando alcançar, também, esse comportamento antiético. Em conseqüência, há um nunca acabar de gente querendo seguir o modelo e ninguém para beneficiar a sociedade. Só uma educação de qualidade resgataria, via valorização da mistura racial e da cultura multifacetada, os valores sociais capazes de dar força à população para mudar a realidade.

Ainda assim, no 1º período e até o fim do 2º parágrafo, percebe-se a retextualização do tema. Em seguida, a enunciação reflete posicionamentos do Discurso Pedagógico sem apresentação das razões que justificariam a solução anunciada ou a projeção de resultados que ela evidenciaria. Ou seja, a voz da enunciadora esconde-se sob a opacidade de fragmentos de análises, justificativas, explicações muitas vezes lidas e ouvidas possivelmente sem reflexão por parte desse sujeito que ora se manifesta pela força compulsiva de uma avaliação, apenas devolvendo retalhos de pensamentos absorvidos sem a tentativa de arquivá-los, com ou sem criticidade.

Antes de proceder à análise indiciária, é importante situar aqui a síntese apresentada por Koch (2002, p.48) com base em Heinemann e Viehweger (1991) dos sistemas de conhecimento acessados na ocasião do processamento textual necessários à interação via

linguagem e importantes na sua relação com o ensino, já que a aprendizagem intuitiva não se revela suficiente para acionar esses sistemas.



Esse terceiro tem estreita relação com a necessidade apontada por Possenti (2004), reproduzida na página 17 de preparação do ser humano para defender-se do discurso que “subsume” o político no econômico.

Segundo os autores, cada um desses sistemas corresponde a um conhecimento específico, tipo procedural, que orienta quanto aos procedimentos adequados para colocá-los em prática no processamento textual e também quanto às estratégias de interação correspondentes a cada um.

Na busca dos indícios que podem levar à percepção das necessidades apontadas no referencial teórico, é possível detectar em meio à opacidade do texto: “Tempo e modernização” (1.1) são substitutivos pretensamente criativos e inovadores para o início (Atualmente...) habitualmente usado pelos estudantes em textos de análise crítica e condenado pelos seus professores face ao seu caráter de clichê e às vezes por inadequação semântica (falam de algo que sempre existiu). Esse “Tempo” com inicial maiúscula é talvez uma iniciativa de elevá-lo à dimensão barroca do inexorável, ao qual todos se submetem e, assim

como “reflexão da mídia” (1.2), pode ser outro aspecto da atualidade (“modernização”, 1.1) do qual não se pode escapar.

No 2º parágrafo, a expressão “alienadas”(1.5) se constitui no 1º indício de reflexão pessoal da aluna. Mesmo considerando que essa expressão tenha sido absorvida da prática pedagógica a que ela foi submetida, nesse contexto, revela-se fruto de algum trabalho intelectual seu.

No 3º parágrafo, aparecem dois marcadores de tempo que novamente revelam a presença de reflexão da autora, tentando evidenciar ações em curso durante todo o tempo, sem interrupção: o gerúndio em “agravando” (1.8) e a construção estilística “nascer e renascer sem parar” (1.10). A expressão “assim”, também na linha 10, com os antecedentes “com isso” (1.8) e “a partir daí” (1.9) tentam estabelecer a coesão que, junto com outros elementos, construiriam a argumentação.

Na conclusão, os modalizadores “infelizmente” e “no mínimo” (1.12) põem a situação que ela pretendeu analisar num patamar de distante solução. E a autora abre seu texto para o aqui e agora, repleto de possibilidades a enxergar e valorizar: “repleto de situações, de pessoas diferentes, de micigenações, de cultura”. (1.14-5), que poderiam desaguar na não aceitação da realidade ofuscada pelo mundo feérico da realidade espetacular que aparece no tema. Aí também o contraponto fantasia/realidade é feito e o marcador de exclusão “Só” (1.15) aponta para a impossibilidade de solução.

É visível que há, na produção escrita dessa aluna, problemas de consistência do registro, possivelmente motivados pelas tentativas de copiar o discurso do professor(a), o que provoca a inconsistência de idéias ou poderia gerar ambiguidade.

A escolha da AD como uma das vertentes desta pesquisa foi feita por conta da relação que ela estabelece entre a linguagem e seu funcionamento dentro das formações sociais. No que se refere à fragilidade do registro dessa aluna, é oportuno lembrar a concepção de Orlandi (2003) quanto aos possíveis tipos de discurso em que o aspecto pedagógico pode ser examinado, que relaciona condições de produção com a formação ideológica e cujos critérios decorrem da noção de interação e de polissemia:

- Tipos de discurso pedagógico
- autoritário – não aparece a polissemia, é próprio da educação vertical, formadora de consciências ingênuas, estanca as possibilidades de diálogo entre os interlocutores a respeito do referente;
 - polêmico – há polissemia controlada, os interlocutores procuram direcionar, cada um de acordo com seus interesses, o referente do discurso;
 - lúdico – há a expansão da polissemia, pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores.

Orlandi (2003) busca entender a suposta neutralidade do discurso pedagógico usando como critério para a distinção a relação entre os interlocutores (prof/aluno) e o referente (tema), o que se localiza nas condições de produção.

Na tentativa de garantir o saber legítimo, (a perspectiva de onde devem ser vistos os fatos e como deve ser dito o que se vê) o discurso pedagógico inviabiliza a voz do enunciador por meio de recursos prescritivos: o uso da língua padrão, omissão do que seja moralmente ofensivo às instituições, priorização da forma sobre o conteúdo, padronização da forma de dizer, prescrição de formas gramaticais.

Na interlocução, o discurso pedagógico quebra as leis discursivas de Ducrot (1972): interesse, informatividade, utilidade sob alegação de que o conhecimento escolar é o legítimo, por isso mesmo útil e, mesmo que o aluno não perceba isso, um dia vai perceber. Esse recurso neutraliza as possibilidades de desenvolvimento da consciência crítica.

No que diz respeito ao ensino da produção escrita, é evidente que a modalidade autoritária deveria estar banida dessas aulas, onde se tem como tarefa construir o sujeito que luta (em meio às tensões sociais) pelo seu direito ao dizer. O discurso polêmico seria o recomendável no início do trabalho de levar o sujeito de consciência ingênua (assujeitado às pressões da ideologia capitalista) rumo à consciência crítica dialeticamente porque há avanços e retrocessos. Depois, em etapas subsequentes, um misto de polêmico e lúdico já que a incursão pelo lúdico (que seria o ideal para fomentar a criatividade) implica muitas iniciativas repressoras: da instituição, dos pais, dos próprios alunos, acostumados a professores “valentes”, que tentam sobreviver à indisciplina pelo autoritarismo mais radical. A incursão pelo lúdico estaria coerente com a escrita como objeto da invenção humana.

Uma outra questão a levantar é a da quebra, pelo discurso pedagógico autoritário, do contrato discursivo (ou contrato de comunicação), expressão usada por psicólogos da

linguagem e analistas do discurso (Charaudeau e Maingueneau, 2004) para designar o que garante ao ato de comunicação validade do ponto de vista do sentido, condição necessária aos interactantes para se compreenderem, poderem interagir na co-construção do sentido. Essa concepção está na raiz do dialogismo de Bakhtin (1984), na concepção de co-construção do sentido dos filósofos da linguagem e na intersubjetividade proposta por Benveniste (1966).

A definição contratual do ato de linguagem implica a existência de dois sujeitos em relação de intersubjetividade, a existência de convenções, de normas e de acordos que regulamentam as trocas languageiras, a existência de saberes comuns que permitem que se estabeleça uma intercompreensão (Charaudeau, 1995). Isso quer dizer que, sob essas condições, estará garantido que os ouvintes inferem o querer-dizer do locutor (Sperber e Wilson, 1989 apud Charaudeau e Maingueneau, 2004).

Assim, o que, aparentemente, poderia sugerir a possibilidade de interpretação (do capítulo seguinte) de existir uma fundamentação teórica que analisa negativamente o discurso de estudantes (sujeitos assujeitados, de consciência ingênua) e, ao mesmo tempo, usa um paradigma indiciário que reconhece, nos indícios, alguma manifestação positiva nesses mesmos enunciadores, fica já esclarecida: são discursos opacos pelas condições de produção a que são submetidos seus enunciadores, embora haja indícios da presença de seres pensantes e sentintes sob a opacidade presente nos textos. E a esses seres, relegados circunstancialmente à opacidade no dizer, esta pesquisa pretende restituir e assegurar o direito ao dizer consistente. Pretensão? Onde se chega se não for por força do sonho?

3 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, será adotado o paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (2003), que aceita, para as ciências humanas, a definição de princípios metodológicos baseados nos detalhes e nos dados singulares (indícios) como critério de investigação.

De acordo com esse autor, o paradigma indiciário tem origem no século XIX, quando o italiano Giovanni Morelli, na atribuição de autoria de quadros antigos, destacou a importância de examinar os pormenores mais negligenciáveis e menos prováveis como característica da escola a que o autor teria pertencido: as regularidades reveladas nos lóbulos das orelhas, unhas, forma dos dedos das mãos e pés.

O método de Morelli influenciou Freud, principalmente depois que este descobriu a existência de um médico por trás do pseudônimo russo de Morelli (Ivan Lermolieff). Para Freud, a proposta de um método interpretativo centrado nos resíduos, dados marginais constituía-se num caminho revelador da essência humana e de problemas enraizados na personalidade.

De acordo com Morelli, a importância dos detalhes (indícios) era encaminhar a investigação para os momentos em que o controle do artista, ligado à tradição cultural, distendia-se para dar lugar a traços puramente individuais.

No final do século XIX, começou a se afirmar nas ciências humanas um paradigma indiciário baseado na semiótica, mas com raízes em gerações e gerações de caçadores que deixaram a seus sucessores como herança um outro patrimônio cognoscitivo: a observação dos detalhes, pistas reveladoras da aproximação da presa. As operações intelectuais envolvidas nesse trabalho minucioso eram análises, comparações, classificações.

No Romantismo, por força da literatura de imaginação, o paradigma indiciário atingiu o romance, especialmente o romance policial: Poe, Gaboriau, Conan Doyle, com seu famoso Sherlock Holmes. Freud já revelara a um amigo, (de acordo com Ginzburg, 2003) que aproximava o método psicanalítico do de Holmes: investigação de pistas para captar uma realidade mais profunda, que eram os sintomas para Freud, os indícios para Holmes e os signos pictóricos para Morelli. Freud, Morelli e Conan Doyle (criador de Sherlock) eram médicos, aí se vislumbra o modelo da semiótica médica: chegar ao diagnóstico via observação dos sintomas superficiais.

O paradigma indiciário também foi utilizado como um recurso para atender a necessidade de identificar os componentes de uma sociedade: impressões digitais, retrato

falado. Das formas de controle social à elucidação de manifestações do pensamento humano via linguagem falada ou escrita foi um outro passo:

Mas o mesmo paradigma indiciário usado para elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter num instrumento para dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro. Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a idéia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la. (GINZBURG, 2003, p. 177)

No que diz respeito ao rigor científico de um paradigma indiciário, são altamente esclarecedoras as palavras de Ginzburg:

Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância.[...] Mas vem a dúvida de que este tipo de rigor não é só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. [...] Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (GINZBURG, 2003, p 178 - 9)

Os dados que compõem o corpus a ser analisado a partir deste momento foram recolhidos do trabalho letivo realizado no ano seguinte ao da produção do texto motivador, quando a autora da pesquisa passou a trabalhar com a 1ª série do ensino médio, por reconhecer a instituição que a oferta dessa condição especial de trabalho (turmas divididas entre duas professoras) deveria acontecer na 1ª série, por se tratar de um momento de transição entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio, quando os estudantes precisam de atenção quase individualizada para garantia de adaptação tranqüila.

Com base no paradigma indiciário de Ginzburg, buscam-se, nesta análise dos *18 textos de estudantes da 1ª série do Ensino Médio (produzidos no ano de 2005, por ocasião de

* dois de cada uma das nove turmas, colhidos aleatoriamente dentre a totalidade dos textos de cada turma nesses dois momentos de avaliação

duas avaliações: a primeira e a penúltima do ano), sinais, indícios do que se revela por trás da opacidade que os atinge.

Considerando que a enunciação é um acontecimento único, fenômeno não repetível, a teoria da enunciação na AD fortalece a importância de se trabalhar com as marcas mínimas daquele discurso, naquela determinada situação, sinais, indícios que não voltarão a repetir-se.

Nesse sentido, é importante destacar o caráter de oscilação da prática da escrita. As marcas são importantes por não existir, também, a possibilidade de se falar em constância da prática ou habilidade de escrever. Nessa condição, o sujeito não é sempre o mesmo, ele está nessa ou naquela posição de senhor do seu dizer.

Da análise arqueológica de Foucault, pretende-se objetivar a descrição do discurso desses alunos nas suas especificidades e regras, suas homogeneidades enunciativas e hierarquias internas. Investigam-se contradições/oposições intrínsecas que se repartem em planos diversos da formação discursiva como espaço de dissensões múltiplas.

Nesse sentido, são flagrantes as regularidades discursivas nessas produções marcadas pelo assujeitamento dos sujeitos à banalização cultural que os condiciona à situação revelada nessas amostras. Manifestam-se como seres adestrados para terem o que dizer: o pensamento padronizado de um povo que se prova inconsciente do que é e do que tem como variadas possibilidades de crescimento. Essas estão submersas sob a opacidade que constrói a uniformização cultural, a homogeneização de pensamento e idéias que melhor se adequam ao controle da sociedade, moldada para a consciência ingênua e para a obediência. E tudo isso é resultante de um conjunto de forças unificadas: a sociedade e suas instituições e hierarquias decadentes, os professores nas diferentes identidades assumidas ao longo da história (de responsáveis pela produção de conhecimentos, pela sua transmissão e, também e inadvertidamente, pelo controle da aprendizagem).

Como os textos foram produzidos a partir de dois diferentes temas, essa análise vai abordá-los em dois blocos, como duas peças arqueológicas distintas.

TEMA 1

A GENTE É O QUÊ, AFINAL?

Mário Prata (adaptado)

Quando eu era pequeno, o meu pai me ensinou que a gente vivia num país pobre. Ele, mineiro, dizia que, com o Juscelino, a gente ia sair dessa pobreza. Nos anos 60, finalmente o

Brasil deixou de ser um país pobre. Descobrimos, muito felizes, que éramos um país subdesenvolvido. Agora o Brasil era um país subdesenvolvido! Para mim estava claro. A gente era sub. Como subgerente de banco. O subgerente, é uma questão de meses, logo vira gerente.

Passaram-se mais uns dez anos e deixamos – eu tinha certeza! – de ser um país subdesenvolvido. Agora sim, a gente já era um país do Terceiro Mundo! Isso foi uma grande onda de otimismo. Já éramos Terceiro Mundo! Na nossa frente só estavam o Segundo e o Primeiro Mundo. Eu sabia que as coisas iam melhorar. Deixamos de ser terceiro-mundistas logo e passamos a fazer parte do bloco dos países em desenvolvimento. Agora sim, já éramos um bloco. Tinha gente do nosso lado na marcha ao futuro.

Entraram os anos 90 e logo avisaram a gente. O Brasil não é mais um país em desenvolvimento. Concluí logo que a gente já estava desenvolvido. Era quase isso. Agora a gente era emergente. Estava feliz com o meu país emergente. Até que vi uma matéria numa revista sobre brasileiros e brasileiras emergentes. Fiquei um pouco preocupado. Será que o Brasil tem a cara daquela oxigenada emergente lá do Rio de Janeiro?

COMANDO. O tema é o título do texto. Desenvolva um texto argumentativo em resposta à pergunta ali expressa e baseie sua análise crítica na realidade que nos cerca.

Primeiro grupo: a partir do texto de Mário Prata, foi usada a pergunta-tema A GENTE É O QUÊ, AFINAL?

Naquele momento incipiente do trabalho letivo (1ª avaliação do ano), o interesse das professoras que o desenvolviam era avaliar se entendiam o tema e respondiam com objetividade à pergunta ali expressa. A partir dessas duas vertentes, investigam-se indícios e sinais, tanto de regularidades como de dissensões, apontando as últimas ora como valor pouco desenvolvido, ora como elemento intensificador dos desvios focalizados neste trabalho.

O tipo de discurso que constitui este material de análise é o texto dissertativo. Ele se justifica em vista de serem os textos dessa natureza, ao longo das três séries do Ensino Médio, objeto de estudo do trabalho de produção textual. Nesse sentido, o tipo de texto vai promover relativa homogeneidade das condições de produção: são todos eles textos (que se espera) dissertativos, produzidos sob a pressão de uma avaliação, em dois momentos distintos (início e final do trabalho letivo).

É possível que seja questionada a escolha desses momentos e considerada não recomendável quanto às condições de produção por se constituírem em situações de tensão.

No entanto, a descontração que envolve a realidade das aulas de produção escrita poderia dificultar o caráter avaliativo dessas produções. No entender da analista, é, por outro lado, um momento de esforço para produzir com empenho, o que permite melhor analisar os resultados.

Dispositivo de avaliação adotado pela analista:

- essas produções representam uma resposta à pergunta do tema?
- explicitam o porquê dessa resposta, garantido ao produto final a configuração textual dissertativa?

- na relação entre sujeito e palavra, o 1º consegue produzir sentido numa relação construtiva com o referente? (tema)

Ao passar do objeto discursivo para o processo discursivo decorrente de um trabalho de produção escrita centrado na convergência das três teorias sugeridas neste trabalho, interessaria pesquisar a historicidade presente/ausente nessas produções e, nesse momento, surgiriam (ou não) o assujeitamento do sujeito, a presença ou ausência da consciência crítica (Freire), si tuações já constatáveis, e também o potencial de desenvolvimento cognitivo (a ZDP de Vygotsky), acionado ou não por um trabalho letivo que pusesse em prática essa teoria. Essa última etapa não será analisada nesses moldes por não ter sido o trabalho letivo construído no sentido que é proposto nesta dissertação de mestrado, para aplicação futura nos moldes aqui propostos.

Texto 1:

“O Brasil é um país que vem sendo enganado pelas potências econômicas, sobre o seu papel econômico. Ao ser mais desenvolvidas economicamente, essas potências vem tirando vantagens com isso. As empresas multi-nacionais entre outros, também contribuem para isso.

Os países desenvolvidos necessitam de alguma base para sustentar a sua economia. E essa base são os países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil. Desta forma, eles vão ficando cada vez mais ricos as custas do Brasil. E ainda o engana para não perder os contratos. E afirma que ele está crescendo também.

O Brasil vem sendo alvo de muitas multi-nacionais, elas vem para aqui dizendo que trará muitos novos empregos mas na verdade ela traz os seus próprios trabalhadores, os favorecendo. Elas se apropriam aqui, pois, aqui os impostos são muito mais baixos, e todo o lucro que elas conseguem, elas investem em seu país de origem.

O povo brasileiro deveria acabar com esses contratos, e melhorar a sua economia, montando os seus próprio negocio para finalmente ser um país de 1º mundo.”

Não revela consciência de que a pergunta feita era de caráter sociocultural, interpreta-a como uma questão econômico-comercial. Detém-se nos interesses econômicos de outras nações no Brasil (“os países desenvolvidos necessitam de alguma base para sustentar a sua economia”) e em situações de trocas comerciais (“e ainda o engana para não perder os contratos [...] e afirma que ele está crescendo também [...] elas vem para aqui dizendo que trará [...] Elas se apropriam aqui...”)

Não apresenta consciência de que um país está economicamente inserido num todo complexo, de que não é o desejo do povo de “acabar com esses contratos e melhorar sua economia, montando os seus próprio negócio” que resolverá uma situação subalterna no contexto das nações. É evidente a presença de conceitos mal construídos.

Texto 2:

“O povo brasileiro sempre foi visto de uma forma equivocada, por causa dessa visão, o Brasil é conhecido mundialmente como o país da festa, do futebol, das mulheres lindas etc. Isso acaba, de uma forma ou de outra, camuflando os problemas que o povo tem e de como a vida da população é sofrida.

Para que o Brasil se torne apenas o país da alegria, seria nessesscerio, um presidente que incheriasse os problemas das famílias pobres, que visse mais jornais para saber o caos que o país está. Um trecho da música de uma cantora baiana retrata bem essa realidade: “onde o rico cada vez fica mais rico e o pobre cada vez fica mais pobre.”

O índice de desemprego no país está aumentado de uma forma assustadora, onde quem não tem emprego é preciso ir para as ruas catar latinha, papelão, para que, no final da semana, tenha o dinheiro necessário para um quilo de feijão, que, por sinal, está muito caro.

Portanto, para que essa impressão que o Brasil causa pelo mundo a fóra torne-se verdade, será preciso um bom governo e uma outra base social, onde não exista preconceito nem discriminação.”

Refere-se a uma visão “equivocada” que se tem do Brasil em outras nações (“pelo

mundo a fóra”) e vê isso como algo que esconde a real situação de seu povo. Em lugar de analisar essa realidade que é ocultada aos olhares estrangeiros, passa a vislumbrar o que seria necessário para aproximá-la dessa visão considerada por ele/ela equivocada (“Para que o Brasil se torne apenas o país da alegria, seria nessesscerio, um presidente que incheriasse os problemas das famílias pobres, que visse mais jornais para saber o caos que o país está.”). Um indício da visão iludida de seu autor quanto à solução para os problemas do Brasil é a expressão “visse” no contexto “um presidente que visse mais jornais”. Ela aponta para a realidade de alguém que, além de ignorar as deturpações, omissões e trapaças comunicacionais flagrantes na TV, ainda deseja um presidente que, para governar bem, veja jornais televisivos como fonte de informação governamental confiável.

No que diz respeito à configuração textual (estrutura), o 3º parágrafo é de descrição da realidade social, retomando o 1º e, na conclusão, evidencia-se novamente a visão iludida da situação em análise (“um bom governo e uma outra base social, onde não exista preconceito nem discriminação”). Conclui, por fim, como se o preconceito e a discriminação fossem a origem de todo o mal no país e tivesse sido esse o foco da análise no texto. Evidentemente isso é resquício de outros temas e textos, discutidos e lidos.

Texto 3:

“Nessa sociedade atual brasileira onde está a caminho de uma melhora do país querendo mostrar que pertencem ao globo terrestre também.

Com a entrada de um novo presidente para melhorar esse país onde a cada dia que se passa, está se desenvolvendo mais e mais, querendo dar uma vida digna as pessoas no qual não conseguem se manter apenas com o seu salário recebido todo mês, e alguns que nem isso tem.

Queremos mostrar para o mundo que somos tão capazes quanto os países desenvolvidos onde no qual acham que a única importância no nosso país é a Amazônia onde nos seus países já são citados como parte deles. Achando que nós brasileiros deixaremos que isso aconteça com o nosso maior tesouro.

Dependemos do nosso presidente para que mostre que estamos crescendo e então se desenvolvendo para a melhora dele, e então para que os outros países, como os desenvolvido e os subdesenvolvidos terem uma visão digna do que nós somos.”

Revela como regularidade comum a outros textos do conjunto dessa avaliação e não selecionados para a análise a confiança na atuação do presidente para a solução de problemas estruturais do país e é um indício de linguagem pseudo culta o gosto pelos relativos. Nesse caso específico há falta de consciência da relação entre os relativos e seus referentes (“querendo dar uma vida digna as pessoas na qual não conseguem se manter apenas com o seu salário [...] países desenvolvidos no qual acham que [...] a única importância no nosso país é a Amazônia onde nos seus países já são citados como parte deles.” Esse mau uso aponta para a inconsciência do autor/a da habilidade de usar a linguagem para se apropriar do referente na tentativa de transformar idéias em palavras. Não há um fio condutor do pensamento, flagrante na contradição expressa na certeza de que o país “a cada dia que se passa, está se desenvolvendo mais e mais” e a “presença de pessoas que não conseguem se manter apenas com o seu salário recebido todo mês, e alguns que nem isso tem.”

Texto 4:

“O Brasil precisa de um futuro melhor

O Brasil é um país que sempre terá o mesmo patamar de emergente enquanto, não tirar essa imagem de país com problemas sérios superados pelas paisagens, pelas mulheres “popozudas” e pelo carnaval.

O que adianta ser um povo alegre e não ter o que comer? O que adianta ser lutador e não conseguir emprego? O que adianta ter praias tão bonitas com tantas favelas? Nada! O verde e amarelo precisa equilibrar tudo isso para conseguir chegar em algum lugar!

Os brasileiros foram explorados durante décadas e isso, com certeza, é a causa de muitos dos problemas que eles têm hoje em dia. Todavia eles precisam tentar esquecer o passado e mudar o presente, mostrando que são brasileiros e que nunca desistirão!

Será que os brasileiros vão poder desfrutar de alegria por todos estarem comendo? De ser lutador por todos terem um emprego? Um bom começo para isso, acontecer, seria parando de pensar no carnaval do ano que vem e pensar em mudar o presente para transformar o futuro, em um futuro melhor!”

Responde ao tema com uma regularidade apresentada no texto 1: a imagem “positiva” por valorização do banal (“país com problemas sérios superados pelas paisagens, pelas mulheres “popozudas” e pelo carnaval”). Uma outra regularidade é a presença do lema do

governo então iniciante (“mostrando que são brasileiros e que nunca desistirão”). Quanto às dissensões, o texto evidencia traços de um estilo pessoal retórico e dramático. A correlação “sempre terá... enquanto não tirar essa imagem” aparentemente uma contradição temporal, revela um recurso do autor de dramatizar uma situação possivelmente para apontar ao seu caráter emergencial. As perguntas retóricas são outro valor do estilo de seu autor/a, que as responde também usando o recurso de dramatizar a resposta, o que é reforçado pela pontuação (!). E faz uso de uma metonímia de cunho patriótico (“O verde e amarelo precisa equilibrar tudo isso para conseguir chegar em algum lugar!”) para intensificar o efeito dramático, acentuado, novamente, pela pontuação. A solução sugerida exclui o autor, tendência frequente nessas produções, o que pode ser resultado da pressão que sofrem os estudantes para não se manifestarem como sujeitos por força da objetividade do texto argumentativo ou, possivelmente mais forte, fruto da concepção socialmente estratificada na elite econômica da inconsciência de si e “consciência” de que os problemas vêm dos pobres e os sacrifícios também devem vir deles.

Texto 5:

“O Brasil sempre foi e será um país otimista, a população brasileira ainda tem esperança que a condição de vida melhore, a educação seja significativa para a vida acadêmica, que haja emprego suficiente para as pessoas competentes e também as mais desprovidas de orientação, que não é intencionalmente que essas pessoas são desorientadas, mas sim pela educação precária que o Brasil ainda mantém.

O país ainda tem muito o que mudar e melhorar, para a sua população se sentir orgulhosa de ser brasileira. O Brasil ainda é um país inferior, comparado com vários outros, mas já evoluiu demais, há alguns anos atrás o Brasil era bem pior, hoje em dia, ele já se desenvolveu muito com a ajuda da população brasileira. O país ainda não está cem por cento, mas já está muito melhor, e pretende melhorar mas ainda ao longo do tempo.

A população tem que continuar com esperança que seu país mude, claro, tendo a realidade acima de tudo, inclusive da esperança, se as pessoas verem que não vai ser possível a mudança e a melhora, é melhor não se iludir, e encarar com a razão e a realidade, enfrentando os problemas e superando as dificuldades. O Brasil ainda vai melhorar muito, é só ter um pouco mais de paciência e esperança, que essa mudança ocorrerá.”

Responde ao tema (país otimista), centrado na esperança do povo, apresenta o recurso específico de personalizar o país (“pretende melhorar”) como maneira de colocar a população na condição de espectadora dos supostos milagres que vão ocorrer por força do otimismo, da esperança e da torcida de seu povo. Contraditoriamente, admite que “se as pessoas verem que não vai ser possível a mudança e a melhora, é melhor não se iludir, e encarar com a razão e a realidade, enfrentando os problemas e superando as dificuldades”.

Texto 6:

“O Brasil é um país em desenvolvimento. Isso se deve ao fato de que ele, durante muitos anos foi colônia, tendo assim muitos aspectos que ainda hoje reflete na sociedade brasileira. Além disso, o Brasil tem hoje muitos aspectos que dificulta a sua “caminhada” para o desenvolvimento. Muitos desses aspectos não eram tão importantes antigamente.

Um dos grandes problemas do Brasil vem desde que ele era colônia de Portugal. Por ter sido uma colônia, dependia muito dos outros países. Mesmo com sua independência, ele não era totalmente independente, pois para continuar como um país livre, ele teve que pedir há vários países dinheiro emprestado, arrecadando, assim, várias dívidas, sem ter como pagar ele vive pedindo a outros países, formando, assim, um ciclo.

Ainda nos dias de hoje, o Brasil têm muitas dívidas, mas para piorar a situação, ele têm outros aspectos ruins como por exemplo a pobreza o desemprego, a falta de ensino, a violência... No Brasil ainda tem suas classes econômicas muito distantes uma das outras e isso não interfere apenas socialmente mais também economicamente.

A única chance do Brasil melhorar são aqueles que estudam, pois sem conhecimento nenhum país vai para frente. O povo também têm que fazer sua parte; votar com mais consciência, exigir dos representantes um país melhor, com mais emprego, ensino...”

Responde ao tema com objetividade e antecipa a argumentação com o já-dito, o pré-construído, provavelmente resíduos das aulas de história. Os indícios de um uso consciente da linguagem são o modalizador “assim” (1.2,8) o marcador de continuidade temporal “ainda” (1.12,14). A expressão “arrecadando” (1.8), normalmente usada como ganho, é aí associada à

dívida externa e seu crescimento, talvez sugerindo ganho em tamanho, proporcionalmente ameaçador.

Texto 7:

“O país dos brasileiros pode-se dizer que é um país relativamente novo que em pouco tempo de existencia conseguiu se estabelecer entre os melhores do mundo.

Mesmo assim o Brasil infelizmente ainda sofre muito com os acontecimentos catastróficos vivenciados na pátria brasileira. A fome por exemplo é um grande agravante para o, onde estima-se que 55% da população nele presente passe fome.

Outro agravante que não é prejudicial apenas a uma parcela da população e sim a uma sociedade inteira é a marginalidade, que vem ocupando um grande espaço na sociedade. Esse grande nível de marginalidade não veio por acaso e sim, de vários fatores existentes na sociedade brasileira. A fome, a miséria, o desemprego, a má distribuição de renda tudo isso batido em um grande liquidificador causa o maior de todos os problemas para os brasileiros, a marginalidade.

Cada dia que passa o crime aumenta, os números da fome se elevam, o desemprego sobe gradativamente, a chance de um mundo desejado por todos quase que desaparece, mas a fé existe e quem é brasileiro não desiste nunca.”

Tem como regularidade o otimismo, como no texto 5 (“é um país relativamente novo que em pouco tempo de existencia conseguiu se estabelecer entre os melhores do mundo”). Apresenta, a título de argumentação, um quadro contraditório: fome, marginalidade, miséria, desemprego, má distribuição de renda anulando “a chance de um mundo desejado por todos” e, surpreendentemente: “mas a fé existe e quem é brasileiro não desiste nunca”. Mais uma vez a marca do governo que nunca desistiu de ser candidato. É evidente a consciência ingênua revelada na crença de que o país está entre os melhores do mundo embora “com os acontecimentos catastróficos vivenciados na pátria brasileira.”

Texto 8:

“Com o passar dos anos, um novo país chamado República Federativa do Brasil vem surgindo como uma expectativa de futura potência mundial, tanto na área da economia, como na do turismo e em várias outras que estão em pleno desenvolvimento.

Muitas pessoas em todo o mundo e até mesmo os próprios brasileiros, acham que o Brasil é um país sem muito futuro, um país que daqui alguns anos, não terá a mínima possibilidade de brigar com todas as outras grandes potências mundiais como EUA, Japão, Alemanha; para poder se tornar um país de primeiro mundo e quem sabe, fazer parte do bloco dos países mais ricos do mundo ou até mesmo o país mais desenvolvido e o mais rico de todo este mundo moderno.

Afinal, o Brasil é um país com toda a capacidade de se tornar desenvolvido. Mas o motivo o qual o Brasil não chega nessa posição é que além dos outros países não quererem isso, o povo brasileiro não confia em si mesmos, achando que o povo Europeu e o Norte-Americano são superiores em qualquer coisa e que o Brasil não tem condição e nunca irá melhorar.

Todo o país do mundo tem como base o povo, e com o Brasil não é diferente. Os habitantes do país é que sustentam a economia, é que trabalham nas indústrias, afinal é o coração do país. O Brasil não é subdesenvolvido porque é pobre e sim porque o povo não quer. Se todas as pessoas do Brasil resolverem melhorar o país, não resta a menor dúvida que isso vai acontecer.”

A consciência ingênua e o otimismo põem o Brasil como futura potência mundial, “do bloco dos países mais ricos do mundo ou até mesmo o país mais desenvolvido e o mais rico de todo o mundo moderno.” Ao mesmo tempo, há um impedimento para a concretização dessa realidade: “além dos outros países não quererem isso, o povo brasileiro não confia em si mesmos.” Mas o autor/a vislumbra uma solução: se todas as pessoas do Brasil resolverem melhorar o país, não resta a menor dúvida que isso vai acontecer.”

Texto 9:

“A grande potência mundial acordou nas últimas décadas, passando de país pobre e subdesenvolvido para intermediário e em desenvolvimento classificação essa que mostra como o patriotismo e o trabalho contribuíram para o Brasil dar um grande salto econômico.

Brasil, país que possui uma das maiores diversidades religiosas e que também é o país do futebol ainda esconde inúmeras tecnologias criadas pelo próprio. E hoje os brasileiros se dão ao luxo de falar; eu sou brasileiro e não desisto nunca, chichê esse que nunca sairá de moda até porque o Brasil é a nona maior potência econômica mundial.

Adormecido por décadas, o país que por seu patriotismo de Getúlio Vargas, liberalismo de Juscelino e o hospitaleirismo do seu povo inteligente fez com que o Brasil fosse pioneiro em grandes pesquisas científicas.

Mas a pergunta que resta aos brasileiros é: onde está essa riqueza?

A resposta é simples, está na mão de poucos que possuem muito assim também denomina-se o sistema capitalista e essa é a única incerteza brasileira e como fala a música da cantora norte-americana Gloria na forma brasileira adaptada fica "We will survive"."

Classifica o Brasil como grande potência mundial graças ao patriotismo e trabalho de seu povo. Atribui a condição de potência mundial à diversidade religiosa, a ser país do carnaval e ao fato de ter tecnologias criadas pelo próprio país; Apresenta como regularidade o lema do governo. As expressões “acordou nas últimas décadas” (1.1) e “adormecido por décadas” (1.8) podem ter sido inspiradas no hino nacional. A configuração textual parece fruto do sonambulismo e da inconsciência, inclusive a referência à música da cantora americana que, “na forma brasileira” é apresentada em inglês.

Texto 10:

“Desde o início dos tempos, as atividades comerciais contribuíram para que o mundo fosse dividido em "blocos": o bloco das grandes e ricas nações e o bloco dos pequenos e pobres países, que fornecem toda matéria necessária para um maior desenvolvimento das grandes potências. Hoje é fácil perceber que o Brasil sempre fez parte desse segundo bloco.

Desde o seu achamento, o Brasil depende economicamente e politicamente das chamadas potências mundiais. Desde essa época também, o Brasil e o povo brasileiro são vistos como "objetos inferiores, como apenas um carrossel ao lado das rodas-gigantes americana e européia. Mesmo com essa subordinação, a modernização conseguiu chegar ao Brasil.

A urbanização e industrialização (tardias) propiciaram o aparecimento de grandes centros metropolitanos. Porém esses processos ocorreram de forma bastante desordenada, o que aumentou o número de desemprego e de moradias precárias. Todos esses fatores contribuem para que haja um aumento da marginalidade, violência e insegurança. A essa situação de emergência, soma-se a incompetência governamental e a

incompetência do próprio povo brasileiro, que elege pessoas dissimuladas e medíocres para cargos políticos de importância.

Embora exista essa situação desfavorável, atualmente o Brasil vem passando por um momento de desenvolvimento um tanto quanto expressivo. O avanço tecnológico brasileiro contribuiu para um maior avanço agrícola e industrial, aumentando as exportações e a credibilidade dos produtos "Made in Brasil".

Enfim o Brasil, com sua modernização, conseguiu se livrar de uma pequena parcela do seu subdesenvolvimento. Porém entre o posto de país em desenvolvimento e o de desenvolvimento há um longo caminho a ser trilhado e o bom percurso deste dependerá de uma série de fatores, dentre eles a harmonia entre governantes e governados, o investimento em educação e o fim da sociedade excludente brasileira.”

É um texto que revela um raciocínio equilibrado, que sabe fazer uso dos conhecimentos de história. Seu autor/a é capaz de aproximar esse pré-construído do referente com objetividade e precisão. Sobressai aos demais pela objetividade no uso da linguagem, configuração textual própria de um texto de análise crítica e adequação à questão proposta pelo tema.

Na introdução, os modalizadores temporais “desde o início dos tempos” e “hoje” são usados com pertinência assim como os dois pontos como sinalizadores de explicação. Os elementos da comparação carrossel/rodas-gigantes seguem a mesma linha de adequação do pensamento à linguagem. “Mesmo” é elemento adequado à ressalva feita no final do 2º parágrafo.

O parágrafo seguinte é fiel ao fio condutor na medida em que abre espaço para o detalhamento da “subordinação”. O que dá prosseguimento à seqüência, retoma “modernização” e a explica, depois ela é novamente retomada na expressão conclusiva “enfim” e, antiteticamente, o “porém” novamente remete à subordinação para reafirmar a resposta ao tema. As relações de articulação estão bem desenvolvidas. O texto flui com naturalidade.

TEMA 2

É apropriado que se decida em referendo sobre a proibição do comércio de armas?

SIM

O povo como co-responsável

RENAN CALHEIROS

Como a restrição às armas é tema polêmico, o assunto pode e deve contar com a decisão direta da população. A democracia participativa é um processo permanente de educação para a cidadania. O povo, como co-responsável, deixa de ser “objeto”, para ser “sujeito” das decisões. Com isso, o regime democrático, pelo processo constante de cobrança e controle da população, é fortalecido. Os instrumentos participativos servem para corrigir os vícios de sistemas de governo desassociados da opinião pública. Dá-se ao povo o direito e a oportunidade de decidir questões relevantes e, muitas vezes, polêmicas.

Uma dessas consultas é o referendo, semelhante ao plebiscito. A diferença é que, no caso do referendo, os cidadãos são chamados a dizer, optando pelo sim ou pelo não, se alguma medida ou lei já aprovada deve valer, como prevê nossa Constituição. [...]

O importante é que essa experiência sirva para consolidar o referendo como mais uma alternativa de consulta popular, resultante das facilidades criadas pela urna eletrônica. Esta é, sem dúvida, uma das formas de derrotarmos o forte lobby dos fabricantes de armas, que atua hoje dentro e fora do Congresso, e mudarmos a cultura da violência que persiste no país.

Renan Calheiros, 47, senador pelo PMDB-AL, é líder do partido no Senado. Foi líder do governo na Câmara dos Deputados (governo Collor) e ministro da Justiça (governo Fernando Henrique).

NÃO

Um canto de fogo

OSCAR VILHENA VIEIRA

No último ano, mais de 46 mil pessoas foram vítimas de homicídio em nosso país. Isso nos coloca na vexatória posição de uma das nações mais violentas do mundo, com 27 homicídios para cada grupo de 100 mil habitantes. Esse número supera em muito o número de mortes nas duas recentes guerras levadas a cabo pelo maior império militar que a história já conheceu.

A violência, embora a todos afete, como tudo no Brasil, também é distribuída de maneira absolutamente desigual. Os mortos são prevalentemente jovens pobres, moradores das periferias e favelas das grandes cidades. [...]

Finalmente, nesta última semana, um passo importante parece ter sido tomado pelo Senado, que aprovou projeto de lei que restringe enormemente o acesso às armas de fogo no Brasil. Esse projeto tem um problema, no entanto. Sua medida mais dura, que se refere à proibição da comercialização de armas de fogo para a população civil em geral, depende de aprovação plebiscitária, marcada para outubro de 2005. É lamentável que após anos de omissão em criar uma política consistente de segurança, o Parlamento busque se esquivar da responsabilidade de enfrentar o lobby das armas e dos gigolôs da violência, transferindo à população a decisão.

OSCAR VILHENA VIEIRA, 37, professor de direito constitucional da PUC-SP e da Escola de Direito da FGV-SP, é diretor-executivo da ONG Conectas Direitos Humanos.

Folha de São Paulo, 26 de julho de 2003

Vocabulário:

referendo: direito que têm os cidadãos de se pronunciarem a respeito de assuntos de interesse geral.

“lobby”: atuação de pessoa ou grupo que tenta influenciar os congressistas na votação de projetos do seu interesse.

COMANDO. No dia 23 de outubro, a população vai decidir, no voto, se deve ou não ser proibida a venda de armas no país. As duas opiniões apresentadas divergem quanto à participação do povo nessa decisão. Observe os pontos de divergência sinalizados, assuma sua posição (quem deve decidir é o povo ou Governo?) e defenda-a num texto dissertativo.

Segundo grupo: a partir de duas posições antagônicas a respeito da participação popular quanto à proibição (ou não) do comércio de armas, foi apresentada a questão: QUEM DEVE DECIDIR É O POVO OU O GOVERNO?

Texto 1

“O governo acaba com uma série de atitudes mal tomadas com a votação da comercialização de armas de fogo no Brasil, dando o direito ao povo de irem às urnas e decidirem a respeito da comercialização de armas de fogo. É até bom para o governo se no futuro isso der zebra ninguém vai poder culpar o governo; pois foi a população que decidiu. Porisso o povo deve decidir sobre a comercialização de armas de fogo.

A população tem o direito de escolha, não é a toa que vivemos em democracia. Existem pessoas que se sentem seguras em sua casa sabendo que a comercialização de armas de fogo é proibida mais têm gente que se sentem mais seguros com uma arma em sua casa. No entanto isso é mais um motivo para a população ter o direito de decidir.

O governo agiu de maneira correta prevalecendo a democracia de dar o direito de escolha à população; Muitos sabem que isso aconteceu porque o governo não queria mais um pepino para segurarem. Tudo bem, pelo menos a população teve o direito de decidir, se sentiram mais importantes e poderosos e é isso que vale, importante é mostrar que podem e que têm o direito de escolha e de mostrar sua opinião.

Portanto, o fato de a população decidir se a comercialização deve ser proibida ou não é correto.”

Linguagem contaminada por gírias: “isso der zebra”, “o governo não queria mais um pepino para segurarem”, e bem coloquial: “Tudo bem, pelo menos”. Também entremeada do suposto raciocínio da classe política: “se isso der zebra ninguém vai poder culpar o governo” [...] o importante é mostrar que podem e que tem o direito de escolha”.

Apresenta posição favorável à participação popular na decisão e, ao final da introdução, a justificativa é de que será bom para o Governo, que

terá um “álibi” caso não dê certo o que propõe. Esse ganho é explicitado pelo marcador de valor circunstancial “até”. Outro marcador com valor equivalente é “à toa”, no 2º parágrafo, que sugere também a extração de algum ganho advindo dessa “democracia” em que vivemos. O marcador de oposição “no entanto”, neste parágrafo também, quebra a continuidade do enunciado por estar equivocadamente usado com valor conclusivo.

No 3º parágrafo, “prevalecendo” com o Governo como autor dessa ação, mais se aproxima semanticamente de tirar proveito, que foi o sugerido desde o início. “Tudo bem”, “pelo menos”, “é isso que vale” e “o importante é mostrar” confirmam a linha do discurso no sentido de que ao Governo cabe, ao menos na aparência, “confirmar” a configuração democrática do país.

Texto 2

“O Parlamento aceitou um projeto, onde a decisão sobre a proibição do comércio de armas será tomada pela população brasileira, no referendo. O referendo é uma ótima forma de decidir assuntos importantes, mas a forma como foi colocado está bastante errada.

O Brasil está passando por várias CPMI, processos de cassação de mandatos de deputados, descobertas sendo feitas toda semana, mas não se vê a população se manifestando ou discutindo sobre o assunto. O referendo está tirando a atenção da população das CPMI e com o término do referendo ninguém se lembrara da corrupção, pois a memória do povo é curta.

A decisão da população é muito importante, mas somente a população que analisou o assunto e confirmou as informações postas em propagandas e revistas. Com o voto obrigatório nos referendos, o povo ignorante que não analisou o assunto votará no que seu artista preferido pediu ou por causa de estatísticas confusas.

O atual referendo serve como experiência para um próximo, onde o momento que o Brasil esteja passando seja melhor, e que regras para o referendo e suas propagandas vinculadas na televisão sejam mais discutidas.”

A regularidade é a resposta ao tema favorável à participação do povo na decisão e a contaminação pelo já-dito. Há alguma análise crítica difícil de dissociar do que foi absorvido de conversas e leituras anteriormente ouvidas e feitas.

É um texto que apresenta contradições, a começar pelo parágrafo inicial: “é uma ótima forma de decidir assuntos importantes, mas a forma como foi colocado está bastante errada”. Pelo que está expresso no desenvolvimento, pode-se pressupor que a 2ª ocorrência de “forma” tem uma dupla conotação: de temporalidade (desvio das atenções num momento em que deveriam estar todos atentos para o que o autor ou autora denomina as CPMIs) e de direcionamento da busca de esclarecimento: o que os televisivos falarem vai prevalecer, estatísticas confusas só agravam a falta de esclarecimento.

Texto 3

“A democracia tem que ser feita, quem tem que decidir sim ou não ao desarmamento é o povo e não o congresso.

O povo tem que ter o direito de dar sua opinião, só desse jeito podemos melhorar o grande Brasil, a opinião do povo merece respeito pois é ele que mais sofre com toda essa violência. Com o povo votando, dando sua opinião nas urnas eletrônicas, a justiça e a democracia serão feitas.

As pessoas do congresso podem ser facilmente manipuladas pelos fabricantes de armas, sendo comprados para votar contra o desarmamento, isso não é difícil de acontecer, a todo momento no Brasil se descobre corrupção, fralde, não dar para confiar. Os cidadãos tem direito de se pronunciarem a respeito de assuntos de interesse geral.

O povo na urna é garantia de justiça, por dinheiro as pessoas fazem qualquer coisa, esse assunto não pode ser decidido em um congresso e sim nas urnas.”

Consciência ingênua na crença de garantia da justiça e democracia pela simples chance de o povo ir às urnas. Também na certeza de que “por dinheiro as pessoas fazem qualquer coisa” na medida em que inclui a classe política e exclui a população da possibilidade de venda do próprio voto e de trapaças eleitoreiras.

Como singularidade, a expressão “essa” (l.4) não retoma um referente, podendo-se pressupor que a violência, no entender do autor/a do texto, sendo tão flagrante, dispensa ter sido apontada para que haja um retorno a ela. Também pode-se entender que o tema (proibição do uso de armas) está tão relacionado à violência que dispensa mencioná-la.

Texto 4

“O referendo sobre o comércio de armas de fogo e munição que irá ocorrer em outubro, está abalando todo o Brasil, causando polêmicas e indecisões. Uma das polêmicas geradas é se é realmente necessária a participação do povo nesta decisão. Quem manda no Brasil é a população e é ela quem tem que decidir o seu futuro.

A existência de referendos e plebiscitos é importante para a formação de cidadãos e de pessoas com opinião. E é ainda de maior importância o referendo atual, que se trata do comércio de armas de fogo e munição do cidadão civil. Então é ele que tem que decidir.

Deveria então, existir mais referendos e plebiscitos, como não dá para confiar nos deputados de hoje em dia e eles estão ficando cada vez menos preparados, é bom que eles passem a decisão para o povo.

Referendos devem existir sim, pois é o povo que convive com a realidade, é ele que sabe o que deve ser feito e é assim que funciona a democracia.”

A consciência ingênua que afirma: “Quem manda no Brasil é a população e é ela quem tem que decidir o seu futuro” possivelmente tem origem na idealização do conceito de democracia.

Na conclusão, a expressão “assim” é remissiva à última afirmativa da introdução, ou seja, o conceito de democracia como “governo do povo e para o povo” está aí presente.

Texto 5

“A inclusão do povo na decisão do referendo é fundamental, isso faz exercer o instrumento base da forma de governo do país, que é a tanta chamada democracia. Assuntos polêmicos como esses necessitam diretamente da opinião do povo.

O parlamento do país que fôra criado para expor revoltas, opiniões, pedidos do povo está servindo para o lobby, então, com isso a simples solução é transferir as decisões polêmicas como essas para a mão do povo brasileiro, aliás que tratando-se desse assunto em que as vítimas são eles/o povo, ligeiramente conclui-se que a idéia de governo com o referendo é indiscutivelmente correta.

O referendo é importante para ambos os lados, para o governo porquê irá ganhar confiança e pelo fato de demonstrar que o próprio se preocupa com que o povo pensa, por outro lado o povo ficará contente por exercer a democracia e saber que eles são dignos de confiança de participar das decisões importantes no país.

O referendo foi uma boa idéia adotada pelo governo, tendo em vista que ela deveria ser aberta para outras coisas, assim melhorando o ideal democrático, mas se ainda fica só nessa decisão, já simultaneamente sabemos que foi um grande passo, que deverá ser adotado mais vezes.”

O conceito de democracia, como nos textos 3 e 4, é considerado na sua essência, a análise crítica em relação às reais condições do povo brasileiro para exercê-la não aparece também. São mencionados ganhos do governo sem a análise das reais intenções de levar adiante a consulta ao povo num momento político tão conturbado.

A expressão “fora criado” (1.4) tem conotação temporal, talvez querendo remeter a um passado do qual já não há lembrança. É possível que exista a pretensão de acentuar a antítese entre essa finalidade e a prática atual. O modalizador “ligeiramente” (1.7) reforça a posição do autor/a frente ao questionamento do tema como algo de evidência inquestionável.

O terceiro parágrafo retoma idéia expressa no texto 1, de que haverá ganhos para o Governo também. Os modalizadores “simultaneamente” (1.15), ao lado de ligeiramente (1.7) e indiscutivelmente (1.8) sugerem um gosto por palavras longas e categóricas, que talvez sejam vistas como adequadas a um enunciado que se pretende sério.

Texto 6

“Uma decisão de grande importância, onde a mais afetada será a população, nada é mais justo do que a própria população decidir.

Agora, em 23 de outubro de 2005, será a população que irá escolher que é raro pois na maioria das vezes são os grandes fabricantes de armas que atuam hoje dentro e fora do congresso. Nesse dia o povo irá exercer o seu papel de cidadão e votar no que ele acha que seja melhor para o futuro do Brasil.

A democracia no Brasil é muito injusta. Agora finalmente o povo irá participar realmente dessa democracia opinando sobre o desarmamento, tornando-a mais justa e participativa.

O referendo é um modo justo e adequado de se fazer democracia. Realmente a população precisa participar mais sobre as decisões a serem tomadas pelo governo.”

Volta ao conceito de democracia para afirmar que, nesta oportunidade do referendo, ela se tornará “mais justa e participativa (1.8-9) sem qualquer referência às manipulações que vai sofrer um povo que está fragilizado (quanto a tais manobras) para definir a “sua posição”. Texto repetitivo, centrado na reiteração da mesma idéia: é justa essa decisão nas mãos do povo.

Texto 7

“O governo que deveria decidir sobre a proibição ou não-proibição do comércio de munição e armas de fogo no Brasil. O referendo é uma estratégia política para tentar encobrir um grande buraco na sociedade e um gerador de problemas para o povo.

Caso o povo brasileiro tivesse uma boa educação de base, fosse politicamente consciente e bem informado, o referendo seria um sucesso. Mas os brasileiros não sabem votar. Eles são seduzidos por propagandas coloridas, músicas atores famosos e outros artifícios que são utilizados para que a vontade elitista seja concretizada. O referendo acaba se tornando mais uma farsa democrática.

O referendo é também um meio que o governo achou para se livrar da responsabilidade de um de seus maiores problemas: a violência urbana, que cresce todos os dias. A população estava muito insatisfeita com as medidas de segurança do governo. E o referendo foi a resposta vinda da Câmara, que, deixando essa escolha, assim como a ilusão de que a violência poderia diminuir, serviu como um ótimo bode expiatório.

Em suma, a decisão da proibição ou não-proibição do comércio de munição e armas de fogo no Brasil não caberia ao povo, mas ao governo. O referendo pode não só encobrir uma deficiência de um governo incapaz, como tomar um rumo catastrófico para a população brasileira, graças a sua própria ignorância.”

Discorda do referendo e o faz de maneira consciente e com justificativas que analisam criticamente a condição de fragilidade do povo e o ganho do Governo, vendo o fato de acontecer naquele momento político como uma manobra governamental. A análise crítica, mesmo que advinda do pré-construído, revela elaboração pessoal de um repertório.

A progressão é bem feita: “Caso o povo brasileiro tivesse [...] Mas os brasileiros não sabem votar. Eles são seduzidos [...] O referendo acaba se tornando mais uma farsa democrática”. A conclusão retoma a idéia defendida e ainda aponta para o risco das conseqüências.

Texto 8

“O povo não tem capacidade de responder a esse referendo e dar sua própria opinião. Todos são influenciados pelas propagandas e publicidade. Além disso, a maioria da população tem acesso a poucas e deturpadas informações, o que implica em ter o futuro da segurança do país nas mãos de opiniões e votos equivocados. O referendo não é o melhor modo de decidir sobre a proibição do comércio de armas.

A sociedade é bastante influenciada pelas propagandas televisivas, outdoors e qualquer outro tipo de publicidade. Os interessados no comércio ou não de armas vão investir nesses meios para massificar a opinião que eles desejarem. Temos como exemplo a Globo: a emissora investiu pesadamente na campanha a favor da proibição e todo o seu elenco se transformou em garotos e garotas-propaganda; bem sabem eles que a opinião de celebridades repercute e influencia o povo, manobrado pelos ricos e poderosos. O que deveria ser um exemplo prático de democracia vira um jogo de campanhas publicitárias caríssimas e influência sobre a população.

Seja em razão da ignorância ou da deturpação das informações, o povo não tem conhecimento suficiente para tomar uma decisão tão importante. Para perceber isso, basta sair na rua perguntando o que é referendo, poucos responderão. Ainda nessa questão, podemos perceber opiniões equivocadas, devido à má difusão de informações importantes, como, por exemplo, um argumento utilizado pelos que vão contra a proibição: não se deve tirar o direito de quem precisa de uma arma, dando como exemplo ex-policiais e pessoas que moram longe de qualquer forma de segurança; mal sabe o povo que existem exsessões justamente para o porte de armas por essas pessoas. A má informação causa idéias errônea e é nelas que vai se basear uma lei de tal importância para a segurança nacional.

Portanto, o referendo é passível de discussões sobre eficácia e legitimidade. Quem vota é o povo, mas são apenas fantoches, neles estão encrustadas as idéias de quem tiver mais dinheiro para bancar uma campanha e manobrar informações. A democracia é

manipulada pelo poder econômico e influência sobre a população e a segurança dessa fica em segundo plano.”

Texto consciente, crítico e bem argumentado. Com bom domínio do raciocínio e da linguagem. No que diz respeito aos indícios dessa classificação, pode-se afirmar que “bem sabem eles”(l.10) é um modalizador cuja força está concentrada no elemento inicial de valor intensificador e aponta para a sugestão de má fé presente no referente. A expressão “em razão da” (l.14) é um recurso que enobrece a conotação causal na sua enunciação. “Ainda” (l.16), elemento anafórico de “o povo não tem conhecimento suficiente para tomar uma decisão (l.14-15)” e representa um retorno intensificador da posição assumida. “Tal” (l.22), com valor semântico de tamanha, reforça a gravidade da situação analisada.

Feita a análise dos textos e considerando que o 2º grupo foi produzido em 13/10/05, após um trabalho feito ao longo de quase um ano letivo no qual se deu relevância à configuração textual dissertativa e ao desenvolvimento da análise crítica, pode-se constatar que os avanços não foram tão significativos quanto deveriam ser.

Está visível a preocupação com a forma, que é o ponto forte da aprendizagem/adestramento a que foram submetidos ao longo da vida escolar, como se aí residisse todo o segredo do bem escrever.

Do ponto de vista do discurso, está revelado um estereótipo: texto consciente é o que diz mal do Governo; antiteticamente, acatam maciçamente a realização do referendo. A análise crítica continua rara e a linguagem se apresenta mais cuidada, na tentativa de se integrar na chamada norma culta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da argumentação feita com base na teoria apresentada (da AD, de PAULO FREIRE e de VYGOTSKY), fica evidente que a necessidade de redirecionamento dos estudos lingüísticos, apontada desde 1970, deve centrar-se no uso efetivo da língua e voltar-se para o estímulo à fluência, não à correção, isto é, deixar de ser descrição de regras e procedimentos (metalinguagem) de um sistema, visto como concluso, para considerar as possibilidades inumeráveis do dizer e fazer sentido (epilinguagem).

Para que essa mudança ocorra, a prática pedagógica sobre a linguagem terá que assumir um caráter dinâmico e a consciência de que a produção de conhecimentos sobre essa prática é um processo dialético, contínuo e que requer a contribuição de muitos dos que dela participam reflexivamente.

GERALDI (2003) propõe uma teoria da linguagem que a considere no seu aspecto discursivo. Aponta para a dimensão política, histórica, social, contextual, para uma concepção da produção do conhecimento na socialização e mesmo no conflito, no respeito entre interactantes nas suas diferenças e especificidades. Ele se propõe a pensar o ensino da Língua Portuguesa à luz da linguagem, da interlocução como espaço de produção de linguagem e constituição de sujeitos. Tal visão requer mudanças que estariam assim esquematizadas e serão explicitadas em seguida:

Mudanças necessárias ao trabalho da linguagem como interlocução

- a) quanto à historicidade da linguagem - substituição da concepção de língua como sistema do qual o sujeito faz uso segundo suas necessidades interacionais pela consciência de que a interlocução cria, modifica e constrói novas formas de expressar-se, a linguagem se faz e refaz todo o tempo;
- b) quanto ao sujeito e suas atividades lingüísticas - desconsideração da idéia de que o sujeito é individual e concluso, substituindo-a pela noção de que ele é um ser social e histórico e sua linguagem se constitui no processo no qual ele mesmo está se constituindo e completando;
- c) quanto ao contexto social das interações verbais - é indispensável reconhecer que as interações não

ocorrem fora de um contexto social e histórico e sim nos limites de uma determinada formação social e sofrem pressão dessas formações.

Retomando cada uma dessas mudanças para melhor entendê-las:

a) é preciso admitir que o falar (ou escrever) não depende apenas de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis (a língua como código), mas de operações de construção de sentidos no próprio momento da interlocução, nessas ocasiões a significação é atribuída às palavras pela ação dos interlocutores, que trabalham na construção dos sentidos “aqui e agora” com o material - a língua - que resultou do trabalho de outros sujeitos anteriormente em interlocução. Daí ser possível afirmar que o trabalho lingüístico forma uma “sistematização aberta”, com tendência à repetição (paráfrase) e à diferenciação (polissemia). A semântica de uma língua não é um sistema concluso, mas em constante evolução, o que não impede que o trabalho dos sujeitos falantes siga rigidamente as regras (linguagem formal) ou exista uma regularidade no uso expressivo (com alguma liberdade para transgressão) ou execute uma interação específica, mais livre.

b) nem totalmente livres nem completamente assujeitados, a eles (sujeitos) cabe a produção histórica e social de sistemas de referência e também são responsáveis pelas operações discursivas que, sendo remissivas aos sistemas de referência, possibilitam a intercompreensão quando os recursos expressivos não são transparentes. Daí ser possível afirmar que há ações que se fazem:

com a linguagem - lingüísticas - feitas na prática interacional a respeito do referente (assunto);

sobre a linguagem - epilingüísticas - reflexão que toma os recursos expressivos como objeto e da qual surgem novos efeitos de sentido;

da linguagem - metalingüísticas - também é reflexão sobre a linguagem, não a respeito do processo interativo, mas sobre as configurações textuais e, no seu interior, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais.

É importante ressaltar que as atividades epilingüísticas, por serem condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem, devem anteceder as metalingüísticas;

c) a linguagem é mediadora das interações que ocorrem no contexto social em sistemas de trabalho, de dominação ou de auto-afirmação, com o trabalho lingüístico dos sujeitos com a linguagem (ações lingüísticas), sobre a linguagem (ações epilingüísticas) e da linguagem (ações metalingüísticas).

Chega-se à constatação de que o estudante, como o professor, precisa dominar essa teoria para entender as mudanças lingüísticas e ter estímulo e motivação para permitir-se crescer em criatividade e originalidade na produção textual. A produção de textos pode representar a devolução do direito à palavra aos estudantes e também aos professores. É importante ressaltar que o material disponível nos livros didáticos facilitou o trabalho do professor, deu-lhe acesso a uma maior carga de trabalho, mas possibilitou desqualificar sua função, aproximando-a do trabalho manual, daí seu desprestígio real.

A competência do professor, hoje, é avaliada pelo seu acompanhamento das últimas descobertas da ciência em sua área. Caso ele não conviva com a pesquisa e os pesquisadores, não será responsável pela produção do conhecimento por ele transmitido, estará sempre desatualizado, refém do livro didático e da instituição em que trabalha, com medo de mudar por se sentir “seguro” ali.

O ensino da produção textual deveria colocar professores e alunos como sujeitos dedicados ao conhecimento de um objeto (a produção textual), explorando juntos a produção de sentidos. Nesse percurso, os textos lidos apontam, no trabalho dos outros, diferentes formas de trabalhar a linguagem e levam à reflexão sobre o modo como outras pessoas organizam o que têm a dizer.

Não há dúvida de que a observação da produção alheia pode conduzir a mudanças de postura frente à prática da linguagem e desencadear o interesse por um estilo pessoal, o que não se fará a curto prazo por ser necessário, antes, um trabalho de desobstrução de bloqueios e sensibilização para o reconhecimento da expressão pura.

De acordo com MATTOS E SILVA, (2004),

... não se escreve segundo os parâmetros prescritos para o texto escrito sem que se tenha conteúdos sólidos a transmitir e sem que se tenha um treinamento em função de uma expressão adequada.

(MATTOS E SILVA, (2004), p.21)

Os conteúdos sólidos, sabe-se, foram neutralizados pela falta de observação crítica da realidade, por força do que convém e deve ser visto e comentado, já mencionados quando tratamos de efeito Munchhausen, esquecimento nº 1 e nº 2 (página 15).

O treinamento não se pode dizer que inexistia, mas a homogeneização de sentidos que é feita na busca da expressão prescrita e supostamente valorizada pelos meios universitários resulta numa produção esvaziada e que não atinge o efeito desejado de busca do uso

individualizado e consciente da linguagem, sabendo subordiná-la ao dizer “como pode ser dito” e sabendo colocá-la ao alcance dos que têm olhos de ver.

Para atingir um desempenho satisfatório dos estudantes no que se refere a uma maneira pessoal de expressar-se na língua (excluídos os excessos de purismo do ensino tradicional), novamente é importante considerar o que afirma MATTOS E SILVA (2004):

Fugindo das posições exclusivas e extremistas que defendem o purismo linguístico, ou seja, a escrita observância de uma norma ideal prescrita por incertos sabedores, ou o populismo linguístico que renega qualquer norma e admite qualquer uso linguístico como adequado a qualquer usuário, em qualquer situação de comunicação, deve-se defender que seja dada ao falante – e será esse o trabalho ao ensinar-se ao falante nativo – a possibilidade de conhecer, para poder escolher conscientemente, as formas de uso de sua língua entre as diversas formas de se manifestar que ela pode oferecer. Está implícito, portanto, o poder do indivíduo, sujeito de sua fala, de decidir sobre a seleção que fará nas diversificadas situações comunicativas e existenciais que lhe surjam no percurso da vida.

(MATTOS E SILVA, (2004), p.34)

Para atingir tais metas, segundo GERALDI (2003), a prática da linguagem deveria ser o fio condutor do processo ensino e aprendizagem, incluindo nessa prática as atividades epilingüísticas, vistas como ponte para a sistematização metalingüística. Estariam integradas no ensino atividades linguísticas, epilingüísticas e metalingüísticas, havendo o confronto entre diferentes formas de expressão incorporadas às já dominadas pelos alunos (mínimo de consciência formal da língua) que se tornam condição necessária à construção da nova variedade.

No que diz respeito à atuação dos professores e também dos sujeitos – alunos que conhecemos e com os quais tentamos interagir, sabem muito bem os professores observadores e estudiosos da realidade que elementos subtraíram-lhes (de professores e alunos) as possibilidades de manifestação da subjetividade (também conhecida como idéias próprias).

Vinte e dois anos de ditadura militar mudaram a feição da práxis educativa e condenaram as gerações subseqüentes ao não pensar e não ter o que dizer sobre a realidade que as cerca.

Ultrapassado esse período negro, o medo (como costuma acontecer) não se evadiu automaticamente, esse esvaecimento surge em lentidão progressiva e depende de condições favoráveis que estimulem o processo de desestruturação gradativa da teia compacta que se instalou nas consciências e ações. Ao mesmo tempo, outros agentes repressores surgiram em auxílio à continuidade da contenção que impedia a subjetividade de expandir-se: a

consolidação da força capitalista que privilegia os interesses patronais e as conduções que são do seu agrado e conveniência, a indústria do turismo (especialmente no Norte e Nordeste) a valorizar a entrada de dólares no mercado em detrimento do crescimento cultural, banalizando as manifestações artísticas e culturais.

O crescimento quantitativo e decadência qualitativa que aconteceram na rede pública com a (falsa) democratização do ensino, a qual se costuma medir em construções de novas escolas e salas de aula, teve seu contraponto na rede particular: à medida que a rede pública perdia qualidade, a particular foi se constituindo o ponto forte da educação no país.

Isso atraiu muitos investidores e, inevitavelmente, a concorrência se estabeleceu, transformando instituições de ensino em empresas de educação. Essas empresas, muito bem administradas nos moldes capitalistas, têm a sua qualidade medida pelo luxo das instalações e modernidade tecnológica dos equipamentos em uso. O aspecto pedagógico, a qualidade do ensino e o resultado da sua prática nos seres humanos que ali se formam precisa ser observado por estarem sujeitos às mais diversas variações.

É inegável que, desse embate, há uma possibilidade de vantagem para os estudantes: cada uma dessas instituições se propõe a ser a melhor de todas, ponto de atração para a maior quantidade de clientes – alunos. Isso pode incidir, indiretamente, na qualidade da oferta.

Aos professores cabe zelar por essa qualidade: atualizado-se, buscando um fazer pedagógico adequado aos avanços científicos (não exclusivamente tecnológico), enfim, favorecendo, inegavelmente, a instituição e sua clientela, mas, principalmente, garantindo o seu valor à força do reconhecimento e da respeitabilidade profissional, que representarão o trânsito fácil e as chances de escolha nesse mercado de trabalho e que podem garantir sua realização profissional.

Um professor com esse perfil responde e corresponde à pergunta inicial (QUE FALTA PARA ASSEGURAR AOS ESTUDANTES O DIREITO AO DIZER POR ESCRITO COM PROPRIEDADE E ADEQUAÇÃO?): ele estará apto a promover o ensino interativo da produção escrita, levar os alunos da consciência ingênua à consciência crítica e acionar neles as possibilidades cognitivas não exploradas, que permanecem em estado latente (ZDP), fatores analisados neste trabalho como necessários ao desempenho da escrita de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard.
- BARROS, D. e FIORIN, J.L., **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp.
- BASTOS, L. K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BENVENISTE, E., **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard, 1970.
- BRANDÃO, H. N., **Introdução à análise do discurso**. 2 ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004
- CASTORINA, J.A. *et alii*, **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2005.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D., **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- COURTINI, J.J., **Analyse du discours politique**. Paris: Larousse, 1981.
- DUBOIS, J., SUMPF, J., **L'analyse du discours**. Paris: Didier/Larousse, 1969.
- DUCROT, O., **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes 1987.
- FIORIN, J. L. , **As astúcias da enunciação**. 2 ed. Sao Paulo: Ática, 2002.
- FIORIN, J.L., **Elementos de análise do discurso**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- FOUCAULT, M, **Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- FOUCAULT, M., **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, P., **Educação e mudança**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P., **Pedagogia da autonomia**. 34 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

GERALDI, J. W., **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GINZBURG, C., **Mitos, emblemas, sinais** 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GOLDGRUB, F. W. , **A máquina do fantasma: aquisição da linguagem e constituição do sujeito**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.

GREGOLIN, M.R., e BARONAS, R., (orgs), **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. 2 ed. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2003.

GREGOLIN, M.R., **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos & duelos**. São Carlos, SP: Claraluz, 2004.

GUIMARÃES, E., **Texto e argumentação**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

GUIMARÃES, E. e BRUM DE PAULA, M.R. (orgs), **Sentido e Memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

GUIMARÃES, E., **Os limites do sentido**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI C., **La enunciación de la subjetividad en el lenguaje**. 2ed. Buenos Aires: Edicial, S.A., 1995.

KOCH, I.V. , **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I.V., **A interação pela linguagem**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004 (a).

KOCH, I.V., **Argumentação e Linguagem**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004 (b).

KOCH, I.V., MORATO, E.M., BENTES, A.C. (orgs), **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

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

MALDIDIER, D. , **A inquietação do discurso**. Campinas: Pontes, 2003.

MATTOS E SILVA, R.V., **O português são dois**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

OLIVEIRA, M. K., **Pensar a Educação — Contribuições de Vygotsky in CASTORINA**,1998.

ORLANDI, E, **Discurso e texto**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. , **A linguagem e seu funcionamento**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, E., **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M, **Semântica e Discurso**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP,1997.

PÊCHEUX, M., **Estrutura ou acontecimento**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PÉCORA,A., **Problemas de redação**. 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POSSENTI, S, **Discurso, estilo, subjetividade**. 2 ed; São Paulo: Martins Fontes, 2001.

POSSENTI, S., **Os limites do discurso**. 2 ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

SERAFINI, M. T., **Como escrever textos**. 12 ed. São Paulo: Globo, 2004.

VAL, M.G. , **Redação e textualidade**. 2 ed; São Paulo: Martins Fontes,1999.

VAN DIJK,T. A. , **Cognição, discurso e interação**. 6 ed. São Paulo: Contecto, 2004.

VIGOTSKI, L.S., **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L.S., **Psicologia Pedagógica**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.