

PROJETO DE DIZER: O LUGAR EM QUE O SUJEITO SE REVELA PELAS PISTAS NA ESCRITURA

PROJECT SAY THE PLACE WHERE THE SUBJECT IS REVEALED BY CLUES IN SCRIPTURE

Nathan Bastos¹

nathanbastos600@gmail.com

Fabiana Giovani²

fabiunipampa@gmail.com

Resumo: O campo da linguística da enunciação tem sido um dos que mais tem mantido diálogo com a questão do ensino, na área da linguagem. Neste texto, tomamos como ponto de partida os pilares teóricos que o filósofo russo Mikhail Bakhtin construiu em suas obras para compreender a realidade da sala de aula. É bem verdade que a obra desse teórico não é uma proposição didática, no entanto, quando se propõe uma prática de sala de aula que é focada no diálogo e que tem no encontro de vozes a sua realidade concreta, estamos embasados em sua teoria. Desse modo, procuramos refletir *na escola, de dentro da escola, pela escola*. Em outras palavras, tecemos uma discussão sobre sala de aula, estando do lado de dentro da sala de aula para que, por fim, essas reflexões sejam, também, discutidas em sala de aula. A metodologia escolhida é o paradigma indiciário, de Carlo Ginzburg. Nesses termos, traçamos um caminho interpretativo para entender os projetos de dizer de sujeitos envolvidos em uma prática de linguagem que foi aplicada em sala de aula, desenvolvida sob os pilares da linguística de enunciação dialógica.

Palavras-chave: Bakhtin. Educação. Gêneros do discurso. Projetos de dizer. Paradigma indiciário.

Abstract: The field of linguistics of enunciation has been one of those who has held dialogue with the issue of education in the area of language. In this paper, we take as starting point the theoretical pillars which the Russian philosopher Mikhail Bakhtin has built in his works to comprehend the reality of the classroom. It is true that the work of this theoretical proposition is not a didactic, however, when it proposes a practical classroom that is focused on dialogue and the gathering of voices has its concrete reality, we are grounded in his theory. Therefore, we seek to reflect *in school, within the school, by the school*. In other words, we wove a discussion about the classroom, being inside the classroom, and finally, that these reflections are also discussed in the classroom. The methodology chosen is evidentiary paradigm, by Carlo Ginzburg. In these terms, we draw a interpretive path to understand the projects say subjects involved in the practice of language that was applied to the classroom, developed under the pillars of linguistic enunciation dialogical.

¹ Graduando em Letras - Línguas Portuguesa, Espanhola e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Pampa - (UNIPAMPA).

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP de Araraquara/SP. Atualmente é professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Key words: Bakhtin. Education. Speech genres. Projects say. Evidentiary paradigm.

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo - estou possuído pelo outro.
(Mikhail M. Bakhtin)

Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.
(Paulo Freire)

1 Introdução

A sala de aula é, por excelência, o lugar de produção de conhecimento e, já há algum tempo, alguns estudiosos da linguística têm ido a escolas problematizar o que se faz nesse ambiente. Neste texto, buscaremos fazer o questionamento do que se faz na escola, de fato. O objetivo é tecer reflexões sobre o projeto de dizer que se subjaz no processo de escritura de quatro alunos.

Deparamo-nos, ao colocar essa primeira intenção, com uma quantidade enorme de trabalhos produzidos. A Linguística Aplicada, ramo da Linguística que tem o papel de entender o uso da linguagem em sala de aula, englobando o ensino/aprendizagem e a formação de professores, está em ampla expansão depois do sem fim de cursos de pós-graduação criados nos últimos anos no Brasil (KLEIMAN; CAVALCANTI, 2007; BOHN, 2013). Mesmo assim, a finalidade deste artigo mantém-se, pois estamos, neste caso, observando dados singulares: os textos que determinados sujeitos produziram em uma determinada situação comunicativa.

Avaliamos os resultados de uma sequência didática sobre o gênero “resumo”, aplicada durante seis (6) horas-aula de prática de sala de aula em uma turma de Ensino Médio politécnico, no turno matutino, em uma escola da rede estadual de ensino situada no centro de uma cidade da campanha gaúcha. Os alunos envolvidos na experiência didática são da faixa etária entre quatorze e dezesseis anos e vêm de várias regiões da cidade para a escola.

Por fim, as partes que compõem este artigo são: na primeira seção, a revisão bibliográfica, contendo um espaço em que se fazem algumas considerações importantes sobre a formação de professores, especificamente, a constituição do sujeito do discurso. Na segunda seção, a metodologia adotada: o paradigma indiciário. Na terceira, a análise, que contém o contexto da sequência didática concebida a partir do gênero resumo e o estudo dos indícios encontrados nos textos dos sujeitos. Depois, as considerações finais.

2 Aporte teórico

É certamente problemático olhar para a escola e propor formas genéricas de como desenvolver capacidade X ou Y, de trabalhar com a gramática, com o texto, com a literatura e afins. Acontece que, na área das ciências humanas, os métodos aplicáveis são diferentes para diferentes situações. Mesmo assim, parece existir a necessidade de regras a serem seguidas; igualmente, a escola impõe isso, portanto regras são dadas. De forma geral, a tarefa do professor de língua portuguesa é ensinar a língua padrão ao aluno que chega à escola, processo que é iniciado sem que se conheçam os sujeitos com quem se está lidando. É preciso, primeiramente, e de forma geral, nesse caso, tentar conhecer qual é a realidade que esses sujeitos trazem: qual sua relação com leitura, escrita e análise da língua. Como proceder frente a uma turma extremamente heterogênea de sujeitos, cada um com uma relação com a disciplina e com o que se aborda nela? Acreditamos serem essas perguntas pertinentes, por isso tentaremos deixar clara a resposta no decorrer do texto.

3 Algumas considerações importantes para a formação de professores: a constituição do sujeito do discurso

A formação de professores da área também é fato crucial, tanto nas virtudes quanto nas vicissitudes do que se nota em sala de aula. Professores graduados há bastante tempo e que deixaram de lado a formação continuada acabam por tornarem-se obsoletos frente à “enxurrada” de novos estudos que trazem em seu escopo o ensino de língua. Por exemplo, professores que já atuam na educação básica há dez anos ou mais e não têm formação continuada, provavelmente, estão trabalhando de forma muito fragmentária. É interessante notar que os livros didáticos têm se adaptado às emergências acadêmicas, desde a década de 1980, e o ensino via texto é uma proposta amplamente divulgada. O professor, no entanto, recupera no livro didático, de forma geral, apenas o conteúdo gramatical. (CAVALCANTI, 2010). Ainda sobre a formação de professores, é possível encontrar docentes que trabalham com a gramática em frases fora de contexto e empregando o texto como pretexto para retirar dele palavras e ensinar metalinguagem (NEVES, 1991). Esses são reflexos de uma formação docente pautada em uma concepção de linguagem que, atualmente, já não mais figura nas orientações oficiais nem mesmo nas discussões nos meios acadêmicos.

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é constitutiva dos sujeitos: faz parte de um processo de interlocução. Somente somos quem somos porque temos linguagem; sem termos

linguagem, não poderíamos ser quem somos. Separadamente da linguagem não há humano, ela é uma característica inerente a ele. Nesse aspecto, temos um sujeito que é único e não se repete; é por meio da linguagem que esse sujeito produz enunciados em um mundo em que ele somente existe, porque interage via linguagem. Geraldi (2005) afirma que a constituição do sujeito se dá via *alteridade*, via relação com o outro, via diálogo, pois construímos “nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção de sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos”. (GERALDI, 2005, p. 22). Essas relações com o “outro” que se tornam parte do “eu” são

[...] as histórias que nos fazem únicos e ‘irrepetíveis’. Unicidade incerta, pois se compreendo com palavras que, antes de serem minhas, foram e são também de outro, nunca terei certeza se estou falando ou se algo fala por mim. (GERALDI, 2005, p. 22).

A questão da inserção do texto no ensino de língua portuguesa há muito vem sendo discutida. Geraldi é um dos precursores desse movimento. Em *Os perigos do texto na sala de aula*, concebe o texto como ponto de partida para o ensino na área, esperando que os questionamentos sobre a prática docente se desloquem de

[...] “ensinar o quê” para “ensinar para quê”, pois não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca produzido [...] manuseando instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores. (GERALDI, 2010, p. 115-116).

Se, como concebido por Geraldi (2010), “cada experiência é algo nunca produzido”, podemos dizer que a palavra que era de outro ontem, que eu, enquanto sujeito, assumo, passa por um processo por meio do qual se torna minha. Então, mesmo que uma palavra seja produzida de forma idêntica duas vezes, não será a mesma, dado o contexto diferente em que se encontrar. Concluímos que cada sujeito tem um histórico de enunciados, que refaz, se apropria, reconduz a todo o momento, pensando no contexto em que está. Assim, nos tornamos *irrepetíveis* e *únicos*. Isto é, cada vez que uma palavra (unidade da língua) é posta em discurso, transforma-se em um enunciado (unidade da comunicação verbal) e, dessa maneira, ganha vida. Fora do contexto é apenas palavra dentro dele, é viva.

As relações que o sujeito mantém com o meio o tornam autor do seu discurso. Vale, nesse sentido, a contribuição de Osakabe (2011):

Ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido quanto confere uma identidade específica ao seu enunciadador. (OSAKABE, 2011, p. 26).

Segundo o autor, temos de formar um sujeito singular, irrepitível, inconcluso, imperfeito, que produz textos singulares, enunciados *irrepetíveis*. Desse modo, “compete a ele [sujeito] uma função continuamente impertinente de constituir-se a cada momento num ser pertinente” (OSAKABE, 2011, p. 26-27). Completa, dizendo que o sujeito sofre uma “crise permanente, [...] que se faz no embate contínuo contra sua própria estereotipização” (p. 27). Esse sujeito que está produzindo enunciações é incompleto por definição, ele necessita de um “outro” para se tornar pleno. Mesmo que o interlocutor seja virtual, há um interlocutor, relembrando o conceito bakhtiniano de *alteridade* (BAKHTIN, 2009; BAKHTIN, 2010).

Também cabe aqui mais uma aproximação com a obra do teórico russo: não há *monologia*, só *dialogia*, em se tratando de linguagem; é na interação que a língua é tornada real. Justamente para diferenciar o que é dialógico do que não é. Bakhtin (2009) difere unidades da língua e unidades da comunicação verbal, alegando que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2009, p. 125).

Sendo a interação verbal o que constitui a realidade fundamental da língua, suas unidades menores (fonemas, morfemas, palavras, frases etc.) não constituem enunciações, assim isoladas de qualquer contexto. Se o enunciado é a real forma de manifestação linguística, ele é irrepitível, contrapondo-se às unidades da língua que se repetem. Os enunciados são únicos, pois dependem de uma situação de comunicação, de uma relação de interlocução, de possíveis *contra-palavras* (BAKHTIN, 2009). A questão do enunciado toma maior importância na análise das produções, porque a sequência didática apresentada neste texto tem o foco de aperfeiçoar a enunciação dos sujeitos envolvidos, visto que o aluno reclama, de maneira geral e nos casos específicos que temos aqui, por não encontrar espaço nem crédito para dizer o que pensa, sendo sujeitos silenciados pela escola (OSAKABE, 2011) ou pela escolarização (MIOTELLO, 2011).

Mais profundamente na teoria bakhtiniana, deparamo-nos com a questão da teoria dos gêneros discursivos. Bakhtin (2011) coloca que os gêneros perpassam as atividades humanas de uma forma geral; assim, eles são tipos “relativamente estáveis de enunciados”, os quais obedecem a três elementos que os constituem, sendo eles o “conteúdo temático, o estilo e a construção composicional” (p. 262). Ao transpor para a prática a reflexão de Bakhtin (2011),

pretende-se tornar a sala de aula o lugar em que circulam esses gêneros, no qual interlocutores dialogam com o foco de entender a função do texto estudado e, além de lê-los, escrevem e reescrevem textos desse gênero. É necessário ressaltar que não estamos pensando em ensinar gêneros, o gênero é um dos meios pelo qual pretendemos estabelecer o contato com a língua em sua materialidade, em sua forma concreta.

Ao trabalhar com os gêneros discursivos, nós pretendemos utilizar também a proposta de sequência didática que Dolz e Schneuwly (2011) teorizaram. Os autores argumentam que as sequências didáticas devem organizar-se da seguinte maneira: uma sequência de tantos módulos quanto forem necessários, iniciada e terminada por produções do gênero. O objetivo geral da sequência didática seria dominar a produção do gênero. Para isso, a tarefa do professor é trabalhar esse gênero, dando possibilidades de produção através de leitura e de análise do texto.

É bem verdade, ainda, que na escola se têm produzido situações comunicativas falseadas, isso se amplia de forma descontrolada (GERALDI, 1997). Puderam-se presenciar inúmeras vezes, em livros didáticos, atividades que não tinham qualquer relação com o cotidiano dos alunos. Pode-se afirmar essa artificialidade no ensino de linguagem, visto que o sujeito que está escrevendo não se assume autor do que faz e sim se coloca nessa “função” de repetidor, não na função de produtor de textos (OSAKABE, 2011; BRITTO, 2011). Essa função seria a de produzir o que se espera dele, linguisticamente, mas sem haver por parte dele um comprometimento com o que diz. Sua voz está marcada pela voz do professor, da escola, das grades que o prendem a esse lugar. O apego a “tirar boas notas” parece mais importante do que “dizer o que se quer dizer”. Embora ter avaliações positivas não signifique assumir a artificialidade, mas em boa parte é o que se pode notar. Já refletindo sobre a proposta da sequência didática, resumir um romance inteiro seria desnecessário. Por isso, optamos por gêneros mais curtos e de mais influência em jovens na faixa etária envolvida.

4 O paradigma indiciário: em busca de pistas

Ao nos propormos a analisar os dados singulares de quatro sujeitos envolvidos na sequência didática aplicada, observamos os textos produzidos por eles com o intuito de identificar respostas a questões como: qual a relação desses sujeitos com a leitura e com a análise linguística e como a questão da escrita é possível inferir mediante os indícios que deixam em seus textos. Também, retomando o objetivo deste artigo, tecemos reflexões sobre o projeto de dizer que subjaz no processo de escritura desses quatro sujeitos.

O teórico Ginzburg, em vários de seus textos, apresenta o modelo epistemológico que é pautado em análises qualitativas de dados singulares, denominado por ele de paradigma indiciário. O método é um percurso interpretativo no qual o pesquisador procura pistas no objeto de estudo, partindo da descrição das singularidades para elaborar o quadro maior em que figura uma realidade complexa (BASTOS; GIOVANI, 2014).

Um exemplo do uso método é *O queijo e os vermes*, de Ginzburg (2006). Esse texto é uma interpretação feita com base no estudo de dados da inquisição. Entre os manuscritos estudados estão o julgamento, o inquérito e a sentença de um moleiro julgado, condenado e morto pela inquisição. O moleiro chamava-se Domenico Scandella, mais conhecido como Menocchio, e nascera em 1532, na Itália. Por intermédio dos manuscritos encontrados pelo autor, é narrada a história de Menocchio,

[...] a partir desses documentos, faz uma reconstrução dos fatos, da cultura, da sociedade e analisa, através das leituras realizadas por Menocchio, a grande influência da cultura oral e da “cultura popular” nas interpretações que fazia. (CAMPOS, 2011, p. 72).

Rodrigues (2005) afirma que o paradigma indiciário é um método que não é rigoroso, no sentido galileano, pois possui um

[...] rigor flexível, sensível aos sons, sabores e odores, onde rigor, sensibilidade, intuição e técnica se combinam para chegar à verdade provável; que não é nem a verdade dos positivistas, nem a impossibilidade da verdade dos céticos, nem o relativismo pós-moderno. O que então daria aos fenômenos existentes a sua consistência? *O indício*. (RODRIGUES, 2005, p. 5, grifo nosso).

A autora discute a *rigoriedade flexível* do paradigma, pois ele é um percurso interpretativo e depende também do modo como o objeto é observado. Certo pesquisador pode observá-lo e abstrair um dado totalmente diferente do de outro pesquisador. Esse *rigor flexível* seriam as possibilidades de interpretação que o método permite, claro, todas elas lastreadas em provas, pistas, indícios. Igualmente, Rodrigues (2005) traz o termo *verdade provável*, justificável, porque o processo que nos propomos a construir aqui é tecer uma hipótese sobre o que seria a resposta mais provável, a possibilidade que os indícios nos levam a entender, para o fenômeno que está sendo analisado.

Rodrigues (2005) ainda contribui com a questão da metáfora que Ginzburg criou, a qual compara as variáveis de uma pesquisa desenvolvida sob seu método abduutivo com os fios de um tapete.

Definido o campo onde se realiza a investigação [o território] o pesquisador/tecelão busca os indícios de um padrão que [re]june as informações em uma interpretação que encontra seu significado no contexto teórico sustentado pela urdidura dos fios. (RODRIGUES, 2005, p. 5).

A uniformidade dessa teia é verificada no trabalho de pesquisador quando ele percorre com os olhos em várias direções o seu objeto. Importante, nesse sentido, que o ato de tecer considerações sobre o território escolhido deve se pautar em um exame dos indícios deixados.

Em pesquisas linguísticas, como esta, há certo tempo o paradigma indiciário tem sido utilizado, por ser um modelo investigativo que permite explicar ou, pelo menos, fazer inferências sobre a natureza idiossincrática de certos dados que não se enquadram nos padrões de normalidade da língua. A singularidade caracteriza esses dados, que são exemplos atraentes e representativos de certos fenômenos linguísticos os quais permitem análises de diferentes aspectos da linguagem. (DUARTE, 1998). As singularidades linguísticas produzidas em textos que são o lugar no qual o sujeito, ao escrever, reflete sobre a língua, são, geralmente, irrepetíveis. Assim, são exemplos indiciários que devem chamar a atenção do pesquisador. É à vista do que discorremos acima que iremos trabalhar na seção seguinte para compreender esse *corpus* textual constituído de pistas que contêm a chave de decifração do mistério.

5 O contexto da sequência didática e o que as pistas revelam: análise

5.1 A sequência didática

Constituída de seis horas de prática de sala de aula, a sequência foi dividida em três módulos de atividades, sendo que no primeiro ocorreu uma atividade motivadora de leitura e escrita de resumos para que os alunos entendessem o uso do gênero no dia a dia e no seu contexto de circulação.

No módulo dois, na primeira aula, os alunos leram três resumos de temas diferentes; depois disso, foram elencadas as características dos textos, que foram anotadas no quadro-negro, processo mediado por perguntas feitas pelo professor. Na aula seguinte, a turma leu o texto “O Horácio tem os bracinhos curtos e mesmo assim você gosta dele” e produziu o resumo, depois de uma conversa sobre o texto. Na aula posterior, o professor trouxe o texto com anotações de melhorias, conversou sobre problemas que a maioria da turma evidenciou e devolveu os trabalhos, propondo sua reescrita. Na quinta aula, a turma leu o conto “O homem nu”, de Fernando Sabino, e, após conversa sobre o texto, foi proposta a escrita de um resumo.

No módulo três, como produção final, os alunos reescreveram o resumo do conto, a partir das observações dadas pelo professor.

5.2 Decifração dos mistérios

Para este estudo, levaremos em conta a produção final de quatro sujeitos, doravante, S1, S2, S3 e S4. Os resumos produzidos por esses quatro sujeitos, depois de passarem pelo processo de reescrita, são analisados aqui. Foram escolhidos justamente estes quatro textos por apresentarem características comuns a muitos dos outros textos. Ainda que o que se observa é a singularidade dessa produção *única e irrepetível*, passamos agora à análise dos textos escritos por eles.

Vejamos o primeiro exemplo:

Figura 1: texto produzido por S1.

A história conta sobre um homem. Era fim de semana e o cobrador iria cobrar, mas ele não tinha pegado o dinheiro para pagar o cobrador e ele resolveu ficar em casa bem quieto para não alertar o cobrador. Ele foi ao banheiro, mas a sua mulher estava lá, o homem já estava nu, ai ele resolveu pegar o pão lá fora, mas ele ficou trancado no elevador, batia na porta da casa dele e a mulher não abria, logo depois quando passou um tempo a mulher abriu e descansou e bateram na porta, pensou que fosse a polícia, mas era o cobrador.

Fonte: S1.

A partir do que S1 escreveu, podemos depreender algumas questões, como a atenção que dá à primeira frase do texto – embora incompleta – para criar o contexto do resumo. O que chama bastante atenção no resumo que S1 produziu é que ele narra o conto todo de forma mais curta. É, inclusive, semelhante a uma narrativa oral, pois notamos o uso da expressão “ai” comumente utilizada pelos alunos em situações em que deviam narrar a história. Esse indício nos faz acreditar que esse sujeito fez essa escolha porque, a cada vez que o professor pedia a leitura de um texto, o começo da conversa pós-leitura era mais narrativo, para depois chegar a um nível mais abstrato de análise. É provável, igualmente, que as frases do resumo deste aluno sejam tão longas justamente por apresentar esse caráter de narrativa oral. Comprova essa ideia a repetição de “e” na penúltima linha do texto. Apesar disso, alguém que não tenha lido o conto consegue entender o resumo feito pelo aluno, o que é um ponto positivo.

Em outras palavras, no projeto de dizer deste sujeito é possível identificar uma preocupação com manter o aspecto narrativo do conto, o que torna seu resumo um texto

intergenérico, que relaciona dois tipos de capacidades de linguagem (a saber, segundo as definições de Schenewly e Dolz (2011), expor e narrar). O resumo constitui apenas um parágrafo, o que pode ser entendido como uma apropriação da forma dos resumos lidos durante as aulas que precederam a produção.

Outro exemplo interessante é o texto a seguir:

Figura 2: texto produzido por S2.

Num certo dia, o homem se lembrou que estava no dia de pagar a conta da TV. E se lembrou que não tinha nenhum dinheiro para pagar. Foi na área de serviço para apanhar o pão deixado pelo padeiro e quando mandou sua mulher fechar a porta e se esconder. A esposa do homem vestiu-se, ele pensou que fosse a polícia e se vestiu ligeiro e quando abriu a porta era o cobrador da televisão.

Fonte: S2.

No texto de S2 não existe a primeira frase, que contextualizaria o resumo, como fez S1. Podemos observar o uso mais frequente de pontuação; no entanto, além de ser bastante narrativo como o outro resumo, suas frases apresentam-se sem conexão entre si. A leitura que este sujeito fez do conto foi em busca de frases "importantes". Ele as retirou de lá, transformou-as um pouco e inseriu-as no resumo. Isto é, fazer um resumo, segundo os indícios que o texto permite afirmar, é retirar trechos e juntá-los. O professor notou isso na primeira escrita e indicou esse problema para uma mudança na reescrita. Ainda assim, o aluno apenas reescreveu o texto e corrigiu os problemas gramaticais que havia cometido. Possivelmente, o sujeito acreditou que a tarefa mais importante era a revisão gramatical, deixando de lado a revisão textual.

A última frase do texto, situada nas três últimas linhas, está bastante complicada: parece que as frases foram *retiradas* do conto e *jogadas* no resumo. A falta de pontos finais deixa o problema maior, parece constituir uma única frase, é ambígua e dificulta o entendimento do resumo. A frase que a antecede comprova o que foi dito antes: são *extraídas partes* importantes do conto e elas servem para escrever o resumo. Aquele é o trecho, no conto, em que a personagem sai do apartamento do casal e fica presa no corredor, sem roupas, e, então, se dá toda a narrativa. Esse fato não consta no resumo. Seria impossível para um leitor entender o conto sem ter lido o original, isto é, o resumo não traz todas as informações necessárias.

Vejamos outro exemplo:

Figura 3: texto produzido por S3.

É a história de uma mulher que não estava com dinheiro para pagar a prestação da televisão. Ela se escondeu no banheiro e o homem ia tomar banho, já estava nu e aí decidiu tomar um café e foi até a porta de serviço para apanhar o pão e aí a porta bateu e se fechou e causou todo o transtorno.

Fonte: S3.

Como o primeiro sujeito, S3 cria o contexto para o resumo, dizendo do que trata o seu texto. Instigante seria entender por que esse aluno decidiu reescrever o enredo do conto que narrava os “apuros” de um homem que ficou preso no corredor do prédio em que morava, totalmente nu. No resumo, a personagem principal é a mulher, não o homem, o que revoga o próprio título do conto “O homem nu”.

O caráter narrativo do resumo produzido leva-nos a reafirmar as relações intergenéricas, novamente, de caráter expositivo e narrativo ao mesmo tempo. Mantida a distância cautelosa que o resumo nos incita – já que modifica o eixo narrativo trasladando o foco para a ótica da mulher – S3 decide não chegar até o momento em que acontece o desenlace. É um indício da provocação ao leitor, isto é, deixa-se curioso o outro sobre o desenrolar da narrativa, uma espécie de convite à leitura.

A ideia de tornar-se autor do seu discurso é uma concepção que foi levada a sério em sala de aula, sendo que entre a escrita e a reescrita do texto, o professor leu o texto produzido e indicou mudanças para tornarem-no melhor. Uma delas foi de colocar-se frente ao texto com as suas palavras para resumi-lo; colocar-se realmente na posição de escritor de um resumo e não na de repetidor do texto original. Acreditamos que a intenção de S3 foi colocar-se nessa posição, contudo, ao modificar inclusive o nó da narrativa, que estava centrada em uma personagem masculina, há uma “invasão autoral” no texto. Isto é, essa “invasão” muda o sentido do texto resumido, tornando o que deveria ser um resumo um reconto, ou uma revisão do conto.

As pistas deixadas nos levam a dizer que as ideias do texto original aparecem de forma limitada nesse resumo. Da mesma forma como os últimos dois resumos, este apresenta características muito próximas de uma narrativa. Dialoga com o primeiro (texto de S1) no momento em que emprega a expressão “aí” e também repete “e” muitas vezes na mesma frase, assemelhando-se a uma narrativa oral, pelos mesmos argumentos levantados no comentário daquele texto. As relações intergenéricas estão muito latentes aqui. Ao dizer que “causou todo o transtorno”, S3 opta por não contar tudo o que ocorrera depois de o homem ficar preso no

corredor, uma escolha bastante inteligente, visto que esse aluno vinha narrando novamente o texto, e contar todos os problemas decorrentes da saída do homem de seu apartamento descaracterizaria o resumo, por serem informações desnecessárias. Por fim, este também é um resumo em um único parágrafo.

Por último, observemos mais um resumo produzido:

Figura 4: texto produzido por S4.

O texto de Fernando Sabino fala sobre um casal que se esquece de pegar dinheiro para pagar a prestação da televisão que compraram. Para não ter que falar para o cobrador da conta, eles resolvem se esconder mas, não deu certo, e no final o cobrador aparece para pegar o dinheiro.

A ideia do autor é que devemos cumprir com as nossas obrigações, que mais cedo ou mais tarde virão as consequências, no caso do texto eles fugiram tanto, arrumaram confusões desnecessárias para no final “darem de cara” com o cobrador da televisão.

Fonte: S4.

Sem ler o texto, à primeira vista, já podemos ter a noção de que se trata de um texto mais complexo, porque este sujeito faz bem a divisão dos parágrafos. Já há um indício, uma pista de que se trata de um texto com dois assuntos distintos. Na leitura, podemos constatar que é um texto produzido por um sujeito que tem uma relação diferente com a escrita e com a leitura, se comparado com os outros três trabalhos já analisados. Isso é perceptível principalmente no segundo parágrafo.

Vamos analisar inicialmente o que foi escrito nas primeiras linhas. Novamente, o contexto se faz presente: a primeira frase dá uma ideia geral do que será colocado a seguir - notemos que esse é o primeiro aluno que cita quem escreveu o texto original, antes o leitor dos resumos não conhecia o autor do conto. No primeiro parágrafo, o aluno consegue produzir o resumo conforme a comanda do professor: colocar as principais ideias do texto original de forma coesa e coerente. Além disso, faz uma análise no restante do texto (segundo parágrafo). Extrai do conto até mesmo a intenção, pista que comprova a posição desse aluno, que é, provavelmente, leitor assíduo. É sabido que aqui temos um sujeito que fez uso das memórias de outras leituras e, por isso, torna seu texto um resumo tão bem acabado.

Se entendermos a sala de aula de ensino de linguagem como o lugar de encontro de *vozes sociais* (encontro *polifônico*), como um lugar no qual essas vozes todas se fazem escutar, dialogam, apropriando-nos de alguns conceitos discutidos por Bakhtin e seu Círculo, podemos inferir, observando os textos que produziram os quatro sujeitos, que cada um deles tem uma forma única e singular de ler e de dominar o gênero. Cada um deles expressa, de

forma singular, o que consegue entender do que fora lido. É claro, entra também em cena uma série de outros fatores, tais como: será que esses sujeitos já haviam escrito um resumo? Será que liam textos em sala de aula? Será que, se liam, escreviam suas percepções sobre os textos lidos?

Obviamente, se foi trabalhada a noção de se tornar *sujeito do discurso* (OSAKABE, 2011), e alguns alunos apenas devolveram o que lhe fora solicitado, ou, ainda, fizeram interpretações completamente diferentes da proposta, há algo por trás disso. Por exemplo, é uma hipótese forte que S1 e S2 venham de uma escola, de uma tradição de ensino de português que *engesse* o ensino apenas na transmissão de metalinguagem, o que resulta desnecessário, pois o objetivo da disciplina é trabalhar com a variedade padrão da língua (POSSENTI, 2011). Em uma concepção que trata o texto como mote central de estudos, o saber provindo de uma noção de gramática tradicional é deixado de lado, ainda que seja ensinada a gramática, mas apreendida via texto, via materialidade da língua, via aplicação. Então, mais importante seria explicar qual a função de um adjetivo dentro de um texto do que saber classificá-lo de forma descontextualizada, em frases soltas, ou pior, circulá-los em um quadro com palavras aleatórias (NEVES, 1991). Parece-nos que esses dois sujeitos (S1 e S2) entenderam que escrever um resumo consistiria em apenas retirar frases de um texto maior e torná-lo mais curto, mesmo que essas frases fiquem sem nexos entre si. Provavelmente, isso não ocorreria com sujeitos acostumados a ler, a escrever e a analisar textos, dado que são tarefas que a prática aperfeiçoa.

Se o texto fosse levado para a sala de aula, realmente como foi proposto por Geraldini (2011), no horizonte dos anos de 1980, ou pelos PCNs, mais recentemente, o aluno chegaria ao Ensino Médio com plena capacidade de trabalhar com leitura, análise linguística e produção textual.

É coerente lembrar que Bakhtin (2011) entende os gêneros do discurso como “*correias* de transmissão da história da sociedade à história da língua.” (BAKHTIN, 2011, p. 286). Nessa configuração, qual seria a possibilidade de o gênero estudado na sequência didática já fazer parte da história dos enunciados desses sujeitos? É aceitável que fizesse parte, já que, na comunicação cotidiana, se fazem resumos seguidamente, quando contamos a alguém um filme, ou o que fizemos no dia anterior e assim por diante. Na comunicação oral, temos um padrão de formalidade menor do que na escrita e, assim, o processo pelo qual os alunos envolvidos teriam de passar seria o de transpor um gênero mais ligado ao *continuum* da oralidade para um mais formal, ligado ao polo da escrita ou letramento (BORTONI-

RICARDO, 2009). Mesmo assim, constatamos a dificuldade que os alunos apresentaram ao cumprir a tarefa.

Ainda, concebendo o enunciado como projeto histórico, que recebe influências do passado do sujeito com suas relações de *alteridade* e de *ideologia*, não podemos desprezar as extremas diferenças que apresentam os textos expostos acima. Enquanto um deles mostra uma escrita (S4) e uma análise completamente condizentes com o que expusemos durante a sequência didática, outros três não apresentam (S1, S2, S3). Os indícios observados em sala de aula e retratados nos textos nos levam a interpretar que o projeto de dizer desses três sujeitos está preso às grades de um interlocutor que os faz calar frente ao objetivo da disciplina: a escola (BRITTO, 2011). Reflexo disso são as escolas em que o silêncio absoluto reina e que falar é um problema, lugar em que se domestica e não se ensina em um processo de construção. As leituras que o último sujeito (S4) fez no passado dialogaram com o texto que ele estava a resumir, o que possibilitou que o produto final fosse mais bem acabado. Não negamos que os outros sujeitos (S1, S2, S3) também tenham uma relação intrínseca com vários outros enunciados, mas o tipo de reflexão metalinguística vista nos textos por eles produzidos demonstra que tiveram um histórico mais pobre de leituras que aquele outro sujeito (S4).

6 Ao que se chega: conclusões provisórias

A posição de um professor, hoje em dia, não pode ser a de procurar manter o silêncio absoluto em sala de aula, pois a língua também é viva, é tornada viva pelos falantes que a utilizam. Como propor uma sequência didática se o aluno não tem o direito de falar, de discutir, de se posicionar? São práticas assim que fazem muitos dizerem que “não sabem português”.

Um problema histórico no ensino de português é que a língua sempre foi ensinada como algo que está fora do sujeito, não faz parte dele. A teoria dos gêneros refuta isso, afirmando que os gêneros são tipos de enunciados que circulam na sociedade, que fazem parte dela. Postos esses dados, podemos afirmar que língua, sociedade e sujeitos formam uma tríade indissolúvel, em que a primeira atravessa e constitui a segunda e a terceira, assim como os outros dois membros da trinca e vice-versa. O papel da gramática, nesse sentido, seria o de organizar o sistema da língua, não o sistema da comunicação verbal.

Dado o contexto heterogêneo de que é constituída a sala de aula e tendo ciência de que muitas outras salas tão parecidas existem por aí afora, propomos que o professor se preste a

investigar em sala de aula. Nesse sentido, o paradigma indiciário mostra-se uma ferramenta eficaz para entender os processos educacionais, uma vez que a maioria dos *projetos de dizer* apreendidos não é tão transparente, embora pistas sejam deixadas a todo o momento. Se assumirmos o papel de investigadores, que levam cada pequeno vestígio em conta, que entendem que cada rastro, por mais insignificante que possa parecer, está carregado de informações preciosas sobre *o que, quem e quando* o emitiu. Por mais que o paradigma seja um estudo de rigor científico flexível, ele é um método que se prova, trata-se de um caminho interpretativo que o observador constrói, também baseado no seu olhar treinado.

Com o estudo de textos produzidos por alunos, podemos inferir que as concepções de ensino das quais provêm esses quatro sujeitos são distintas. No percurso interpretativo realizado, observamos com clareza que os três primeiros (S1, S2, S3) foram recentemente apresentados ao trabalho com o texto. Ainda não conseguiram, portanto, demonstrar um rendimento plenamente satisfatório, visto que esse projeto de ler, refletir e escrever textos é um processo e necessita de adaptação.

Esperamos que essas breves reflexões sejam pertinentes para trazer uma noção de ciência produzida *na escola e de dentro dela*. Também, ressaltamos a necessidade de que o cientista vá ao ambiente escolar para problematizar o que é feito lá, mas que não só o faça, que leve as respostas para o que encontrou. Universidade e escola precisam estar em constante diálogo, para que a ciência não só produza reflexões, que de cima para baixo são impostas via documentos oficiais, mas também construa de dentro da escola e para a própria escola. Enfim, retomando o trecho de Paulo Freire citado no início do artigo, como epígrafe, interessam-nos muito mais os processos, como investigadores em sala de aula, do que os produtos.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BASTOS, N.; GIOVANI, F. Dialogismo: concepção e abordagem bakhtinianas em sala de aula de Língua Portuguesa. **Antthesis**: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Occidental, Cruzeiro do Sul, v. 2, n. 3, 2013.

_____. A arquitetura do pensamento bakhtiniano e sua relação com a educação: alguns conceitos aplicados ao ensino/aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, v. 2, n. 18, p.43-56, 2014.

BOHN, H. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In. MOITA LOPES, J.P. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica - Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998b.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares) In. Geraldi, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

CAMPOS, C. T. de. **O processo de apropriação do desenho à escrita**. Dissertação (Mestrado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2011.

CAVALCANTI, J. R. O trabalho com textos na sala de aula. In. **Letra magna**, 2010. Disponível em: <http://www.letramagna.com/artigo10_XII.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2013.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. Dissertação (Mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Instituto de estudos da linguagem, 1998.

GERALDI, J. W. A linguagem nos processos sociais de construção da subjetividade. In: VAL, Maria Graça Costa (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. São Paulo: Autêntica, 2005.

_____. (org). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

_____. Os perigos do texto na sala de aula. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Os objetos de ensino em língua materna. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Tradução Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. Sinais: raízes de uma paradigma indiciário. In. _____. **Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIOVANI, F. Alfabetização: uma análise das concepções teóricas e práticas do livro didático. **E-escrita**. Revista do Curso de Letras da UNIABEU. Nilópolis, v.3, n. 3A, p. 139-155, 2012.

_____. A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (UNESP), Araraquara, 2010.

GREGOLIN, M. do R. O que quer o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de línguas e relevância social. In: CORREA, D. A. (Org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola, 2007.

KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística aplicada - suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MIOTELLO, V. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

OSAKABE, H. O sujeito do discurso. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

PIETRI, E. A constituição da escrita escolar em objeto de análise dos estudos linguísticos. In: **Trabalhos de linguística aplicada**. n. 46. Campinas, 2007.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In. GERALDI, J. W. (Org). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

RODRIGUES, Márcia. B. F. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário. In. **Dimensões** - Revista de História da UFES. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, n. 17, 2005.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In. BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, Cássia Garcia; CAVÉQUA, Márcia Paganini. **Linguagem: criação e interação**. São Paulo: Saraiva, 2005.

ANEXO 1 - CONTO “O HOMEM NU” - FERNANDO SABINO

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouvia lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o

tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.