

Lúcia Maria Nunes Billerbeck

**Manifestações do Sujeito: uma análise discursiva de diários
dialogados em LE**

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos
da Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Linguística
Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José R. F.
Coracini

Campinas

Instituto de Estudos da Linguagem

1995

95 18417

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

B494m Billerbeck, Lucia Maria Nunes
Manifestações do sujeito: uma análise
discursiva de diários dialogados em LE /
Lucia Maria Nunes Billerbeck - - Campinas,
SP - [s.n.], 1995

Orientador: Maria José F. R. Coracini
Dissertação (mestrado) - Universidade Es-
tadual de Campinas, Instituto de Estudos da
Linguagem

1. Discursos. 2. Escrita. 3.* Diários
dialogados. 4. Subjetividade. I. Coracini,
Maria José F. R. II. Universidade Estadual
de Campinas. Instituto de Estudos da Lingua-
gem. III. Título

deste exemplar e a redação final da tese
defendida por Lúcia Maria Nunes

Bilbeck

e aprovada pela Comissão Julgadora em

28/08/95.

Prof. Dr. Maria José F. R. Coracini

Maria José F. R. Coracini

Profa. Dra. Maria José F. R. Coracini - Orientadora

José Carlos Paes de Almeida Filho

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Lineide L. S. Mosca

Profa. Dra. Lineide L. S. Mosca

Ao pai de meus filhos, por ter sido tão
mãe.

A meus filhos, Diego, Luciana e Tiago
pelo nosso crescimento.

AGRADECIMENTOS

- à Maria José Coracini, pelo desafio;
 - a meus pais, pelo apoio;
- à amiga Sandra, pelo carinho e participação nesta pesquisa;
 - aos alunos-sujeitos, pela cooperação;
 - aos amigos que confiaram, pelas luzes;
 - ao amigo Sílvio, pela presença constante;
 - à Cida, pela amizade;
 - aos amigos do IMECC, pela ajuda;
 - à Carmen e Denise, pela força nas horas de desânimo;
- àqueles, que mesmo distantes neste momento, pela presença no início desta caminhada;
- ao Conselho Nacional de Pesquisa, pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

Introdução	07
Capítulo 1 - A análise de discurso e a noção de sujeito	15
1.1 Do sujeito da ideologia	18
1.2 Do sujeito do discurso	21
1.3 Do sujeito da linguagem	27
1.4 Do sujeito heterogêneo	31
1.5 Do sujeito do discurso da sala de aula	40
Capítulo 2 - Aspectos Metodológicos	47
2.1 A história de escrita dos alunos	47
2.2 A atividade com os diários dialogados	51
2.3 Da análise do "corpus"	49
Capítulo 3 - Manifestações do sujeito	53
3.1 Momentos de sujeição	54
3.1.1 Sujeição ao texto	56
3.1.2 Sujeição à fala do professor	62
3.2 Emergências de rupturas e maior evidência da dispersão do sujeito	71
Considerações Finais	92
Referências Bibliográficas	97
Anexos	

RESUMO

A presente dissertação se coloca como um ponto de reflexão sobre o ensino da produção escrita em inglês como língua estrangeira, concebendo a linguagem como o lugar onde o sujeito se constitui.

Fizemos um estudo das manifestações do sujeito através das posições por ele ocupadas nos textos. O “corpus” foi obtido através da troca de diários dialogados entre pesquisador e alunos sendo analisados sob a perspectiva da análise de discurso de linha francesa. Esta análise nos possibilitou verificar que, gradativamente, o sujeito vai se reconhecendo através da linguagem e exercendo sua função de agente.

INTRODUÇÃO

¹Este estudo focalizará a questão da subjetividade em textos produzidos em Língua Estrangeira (LE) por alunos universitários. Tais textos são fruto de um processo de troca de diários dialogados entre o professor-pesquisador e um grupo de alunos.

Senti-me motivada a iniciar esta investigação quando ministrei um curso sobre Leitura e Escrita em LE a alunos universitários do terceiro ano do curso de Letras, em uma instituição superior de ensino público do interior do Estado do Paraná. Durante o curso, percebi que havia muita resistência do grupo quando lhes era solicitado que comentassem por escrito as atividades do curso. A maioria dos textos foi escrita em Língua Materna (LM) e os que foram escritos em inglês eram reproduções de textos lidos, sem qualquer crítica ou posicionamento.

Investigando como a escrita é ensinada nesta universidade, concluí que esses alunos não tinham quase nenhum contato com a produção escrita em LE, a não ser para responder perguntas sobre textos lidos ou para fazer resumos e descrições. Tais atividades levaram os alunos a não saberem como escrever sem modelos prévios que lhes servissem de apoio, tanto em relação ao uso de vocabulário apropriado quanto ao uso correto de estruturas gramaticais.

O programa de ensino e aprendizagem da LE adotado pela instituição é orientado para a forma em oposição aos programas orientados para o processo. Dessa maneira, o aluno aprende a repetir o já dito sem se explicitar como sujeito enunciador. Assim, a avaliação das produções escritas é baseada

¹Esta pesquisa se insere nos seguintes projetos: a) Interação em aula de leitura, componente coordenado por MJRF Coracini, do Projeto Temático FAPESP: Interação e Aprendizagem; b) Da Torre de Marfim à Torre de Babel: uma análise discursiva do ensino/aprendizagem da língua escrita em LE e LM, projeto integrado CNPq, sob a coordenação da Profa. Dra MJRF Coracini.

no uso correto de estruturas da língua. Dessa forma, como diz Staton (1983:1-7), nós transmitimos aos aprendizes nossa preocupação com a forma em detrimento do sentido e os alunos se tornam somente receptores de conhecimento ao invés de participantes de um processo produtivo de aprendizagem.

Após ter constatado estes fatos, tentei, através de uma breve revisão da literatura sobre a escrita em LE, achar uma forma através da qual o aluno pudesse pronunciar-se ao escrever.

Esta revisão revelou que, desde os anos 70, a natureza do discurso escrito assim como o processo de escrita em si têm sido alvo do interesse de pesquisadores, na área de Lingüística Aplicada e professores pelo fato de “ser esta habilidade uma das mais difíceis para alunos e professores. Estes questionam-se a respeito de quando e como começar a ensinar a escrita e ficam entre começar através de composições controladas ou livres, combinações de frases ou por algum tipo de abordagem funcional” (Walter, 1983 :17).

Cada uma dessas formas de ensinar a escrever pressupõe diferentes teorias e, conseqüentemente, o papel do escritor também diferirá. Em composições controladas, por exemplo, “o escritor é simplesmente um manipulador de estruturas da linguagem previamente aprendidas” enquanto que nas composições livres “o escritor é o centro das atenções - alguém engajado na descoberta e expressão do sentido” (Silva, 1990:13). Esse escritor é, assim, definido dentro das abordagens orientadas para o processo que se desenvolveram nos anos 80.

Nesse período, começaram as pesquisas com o diário dialogado que é definido por Kreeft (1984 :2-4) como um caderno de notas em que o aluno escreve regularmente sobre um ou mais tópicos de sua escolha e em que o professor responde, não para avaliar a escrita, mas como participante ativo de uma ‘conversa’ por escrito em que a interação professor /aluno é individualizada.

A troca de diários começou com Leslee Reed, professora do sistema de escolas públicas em Los Angeles (Kreeft, 1984 :4). Reed pediu aos alunos que escrevessem a cada aula sobre alguma coisa que tivessem aprendido ou feito. Ao longo do ano, descobriu que aquelas discussões particulares levavam os alunos a questionamentos, reclamações, pedidos de ajuda para problemas particulares e acadêmicos e a dividir sentimentos.

Segundo Staton et al. (1982), o aspecto interativo dos diários tem as seguintes vantagens:

- . a escrita é gerada pelo aluno;
- . os alunos escrevem sobre tópicos de sua escolha e ao nível de sua proficiência lingüística;
- . o professor responde individualmente e adapta-se ao nível de proficiência do aluno;
- . a escrita é interativa e funcional porque professor e aluno estão dentro de um processo comunicativo e não de forma;
- . o contexto de interação não é ameaçador e o "feedback", recebido através da escrita do professor, pode encorajar os alunos a continuarem escrevendo.

Staton (1983) utilizou os diários com alunos de primeiro e segundo graus, com o objetivo de analisar a linguagem, a fim de descrever a estrutura interacional e as estratégias utilizadas para iniciar, desenvolver e manter os diários. A pesquisa revelou que os diários possibilitaram o desenvolvimento da competência comunicativa, sendo a grande maioria dos tópicos abordados de nível pessoal. Revelou, ainda, que houve transferência de estratégias conversacionais orais para a escrita.

Sellevaag (1986:4-5) trocou diários com universitários, alunos de inglês como segunda língua e observou o processo de interação e as mudanças

ocorridas quanto à habilidade escrita. Os alunos ficaram mais fluentes, cometeram menos erros gramaticais e não escreveram sobre tópicos abstratos ou acadêmicos, mas sobre suas próprias experiências, tendo a oportunidade de refletir sobre sua escrita e sobre si mesmos como escritores.

Outro estudo em L2 foi realizado por Gutstein (1986 :47) com universitários japoneses, objetivando quebrar barreiras socio-culturais, mas o desenvolvimento da competência comunicativa tornou-se foco da pesquisa devido aos resultados positivos refletidos nos diários.

Jaffer (1983:6) examinou o papel dos diários no desenvolvimento da noção de audiência com crianças de primeiro grau e concluiu que o “feedback” dado pelo professor possibilitou essa noção e uma escrita mais contextualizada.

Utilizando uma abordagem integrada para leitura e escrita, Simpson (1986:44-51) fez uso dos diários dialogados com alunos do primeiro grau. O autor escolheu um livro de interesse para os alunos e o leu a cada aula. Após cada leitura, os alunos escreveram comentários a respeito do que ouviram. O objetivo da atividade foi o desenvolvimento da habilidade escrita e da compreensão oral.

O diário dialogado fez parte de um curso de produção escrita para universitários ministrado por Markman (1984 :5). Os alunos escreveram semanalmente sobre as atividades do curso e o objetivo do autor foi o de desenvolver atitudes mais seguras e positivas em relação a produção escrita.

Com a finalidade de levar os alunos ao desenvolvimento do pensamento crítico, Klos (1988: 51-52) usou os diários no ensino de L2 dentro de uma abordagem chamada “problem posing”. Os alunos resolviam situações-problema relacionadas com suas vidas através da escrita: descrevendo a situação, discutindo a relevância do problema, expressando sentimentos, identificando causas e sugerindo tipos de ação. A autora inspirou-se nos

trabalhos de Paulo Freire que sugere a sala de aula como o lugar onde problemas sociais e individuais devem ser discutidos de forma crítica e através do diálogo. No entender de Freire (1987:77-120), o verdadeiro diálogo não pode existir a menos que envolva o pensamento crítico, pensamento esse que vê a realidade como um processo em transformação e que não se separa da ação (op. cit. :77-120). Os diários forneceram dados considerados reais e que, na opinião da autora, preencheram a proposta educacional elaborada por Freire: libertar as pessoas, permitindo que discutam os problemas que lhes são relevantes e conscientizá-las de que são fonte de pensamento crítico e capazes de ação diante de problemas.

No Brasil, Szenezi (1991) utilizou os diários com alunos do segundo grau para investigar seus efeitos sobre a motivação e o desenvolvimento da habilidade escrita. Já Miccoli (1987) analisou a troca de diários entre universitários com o objetivo de obter 'feedback' dos alunos sobre o processo ensino /aprendizagem e concluiu que esta atividade pode estabelecer um 'canal' de comunicação entre professor e aluno. Outro estudo com universitários foi realizado por Riolfi (1991) que investigou o processo ensino/aprendizagem e as consequências da interação professor/aluno durante a troca de diários.

Os resultados das análises, de acordo com os pesquisadores citados, mostram que essa atividade favorece o desenvolvimento da competência lingüística e possibilita o uso da linguagem de forma mais natural e contextualizada. Além disso, é apontado que o uso de diários dialogados propicia o desenvolvimento do espírito crítico, a reflexão sobre a escrita e maior consciência sobre o papel do escritor.

Estes resultados me levaram a acreditar que a análise de um tal "corpus", sob uma perspectiva discursiva, poderia revelar aspectos ainda não observados no que se refere à subjetividade, pois nenhum deles discutiu a

questão do sujeito, a não ser de forma psicologizante (como é o caso dos trabalhos de Markmann (1984 :5) e Klos (1988 :51-52) referenciados neste trabalho.

A subjetividade a que nos referimos não é a postulada pelas Teorias da Enunciação, mas a que deriva de Foucault (1972). Nas primeiras, que têm como autor fundamental Benveniste (1976, cap. 20-21), o sujeito locutor aparece como fonte da linguagem. Na constituição da subjetividade, que é, segundo as Teorias da Enunciação, a propriedade principal da linguagem, o sujeito dela se apropria "definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como eu e a um parceiro como tu. Já Foucault (1972 :70) descentraliza o sujeito como origem, integrando-o no funcionamento dos enunciados e dos textos, opondo-se à possibilidade da linguagem para fixar a posição do falante como sujeito. Nessa perspectiva, o discurso não remete "nem a um sujeito individual, nem a alguma coisa como uma consciência coletiva nem a uma subjetividade transcendental" (op. cit.:152). O que ocorre, antes, é que para cada enunciado existem posicionamentos de sujeito. O sujeito é uma variável do enunciado. E são esses posicionamentos, essas posições discursivas, as que constróem o sujeito, na mesma operação que lhe atribuem um lugar discursivo. Temos ainda, que os mecanismos enunciativos são governados por formas de assujeitamento ideológicas (Orlandi, 1988 :17), o que significa dizer que o sujeito é interpelado pela ideologia assim como é também determinado histórica e socialmente.

Os estudos com o diário dialogado aqui apresentados indicam que o sujeito (escritor) é visto na origem do que enuncia. É, portanto, considerado autônomo, livre dos processos de assujeitamento históricos e ideológicos. Assim, o que esse sujeito "fala" é considerado como produto da sua individualidade. Trata-se, pois, do sujeito ideal, completo, transparente, capaz de controlar o significado do seu dizer.

Neste estudo, objetivamos descrever como o sujeito se constrói, descrevendo as posições por ele ocupadas. Para analisar essas posições os seguintes objetivos foram estabelecidos:

- estudar as posições do sujeito a partir da apreensão das condições de produção mais salientes que constituem essas posições;
- observar se existem formas lingüísticas que podem caracterizar essas posições;
- verificar se há relação entre a intervenção do professor-pesquisador e a dispersão do sujeito nos diários escritos pelos alunos;
- verificar se a dispersão do sujeito está relacionada com as diferentes situações de interlocução;
- observar se as posições ocupadas pelo sujeito podem ser relacionadas à competência lingüística do falante em LE.

Para alcançar os objetivos propostos partiremos da hipótese de que a troca de diários dialogados favorece a manifestação da dispersão do sujeito. A partir daí, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa que procuraremos responder ao longo desta dissertação;

- Existem formas lingüísticas que caracterizam as diferentes posições do sujeito?
- As posições ocupadas pelo sujeito podem ser relacionadas à intervenção do professor pesquisador?
- * A dispersão do sujeito tem alguma relação com a competência lingüística do falante e com a interferência do professor pesquisador?

Este estudo pode responder a questões relacionadas a “problemas” da aprendizagem da escrita, por acreditarmos que o “dizer” está vinculado aos lugares ocupados pelo sujeito ao tomar a palavra. Devido às formas de assujeitamento, o expressar-se não depende só do querer do sujeito, ou da

sua competência lingüística, mas do que ele pode e deve dizer dependendo do lugar de onde fala.

Segundo Foucault (1972:48), analisar as posições do sujeito significa "analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão". Se existe um "jogo", existem regras que o controlam e peças que o constituem. Neste estudo, portanto, objetivamos descrever esse jogo fazendo relações entre suas regras e peças e contribuir para uma maior compreensão do ensino e aprendizagem da produção escrita em LE.

No primeiro capítulo, que consiste no embasamento teórico deste estudo, abordaremos algumas noções de discurso, distinguindo a que adotamos, para depois falarmos sobre o sujeito e sua dispersão.

O capítulo dois consiste na descrição da metodologia aqui utilizada : os sujeitos da pesquisa, os instrumentos usados na obtenção do "corpus" e os passos seguidos na análise do mesmo.

No capítulo três serão apresentados os resultados da análise do "corpus", que mostram os diferentes momentos da manifestação do sujeito e sua dispersão.

Finalmente, nas considerações finais, mostraremos os resultados obtidos comparando-os à proposta que motivou esta dissertação.

Capítulo 1

A ANÁLISE DE DISCURSO E A NOÇÃO DE SUJEITO

Sendo este trabalho um estudo sobre os lugares ocupados pelo sujeito através de uma perspectiva discursiva, é importante que explicitemos a que abordagem discursiva estaremos nos referindo, pois muitas são as definições atribuídas pelos lingüistas ao termo discurso (Coracini, 1991:333-335) , decorrendo daí diferentes concepções de linguagem, língua e sujeito.

Segundo Coracini (op. cit :333-355), uma das abordagens coloca o discurso como sinônimo de fala concebendo a língua enquanto sistema abstrato, passível de ser analisado e sem vínculo com a história. Tal abordagem retoma a afirmação de Saussure, segundo a qual a língua é um fato social. Essa caracterização da língua como fato social, leva à separação do que é abstrato (social) e do que é concreto (individual). A língua é tomada como um produto social que exclui o processo de produção, a história e o sujeito.

Outra abordagem entende o discurso enquanto unidade superior à frase ou ainda como um conjunto de textos escritos e produções orais numa determinada área do conhecimento científico e no âmbito da comunicação, baseando-se no conteúdo da mensagem.

Quando o discurso é visto em oposição à história, considera a subjetividade na linguagem e ressalta a necessidade de se incorporarem aos estudos lingüísticos os fatos envolvidos no evento de produção dos enunciados. O sujeito se apropria da linguagem e define-se como “eu” e ao seu interlocutor como “tu”. O sujeito locutor é o centro do ato de produção e conseqüentemente origem da linguagem (Benveniste, 1976, cap. 20-21). Nesta perspectiva, o sujeito

passa a ocupar uma posição privilegiada e a linguagem passa a ser considerada o lugar da constituição da subjetividade.

No âmbito dos estudos da análise conversacional, o discurso corresponderia a toda conversação que deve ser analisada em termos de organização de falas (turn-taking) segundo o modelo proposto por Sinclair & Coulthard (1975) em sua obra *Toward a Discourse Analysis*.

Interessa-nos a noção de discurso enquanto processo em que o lingüístico e o social se articulam, objeto ao mesmo tempo social e histórico onde se confrontam sujeito e sistema (Orlandi, 1988). Essa é a concepção da Escola Francesa de Análise de Discurso (AD) que propõe uma teorização que inclua a relação do discurso com a história da formação social e com o sujeito dito da enunciação.

Daí a proposta de Pêcheux & Fuchs (1975:163) para o quadro epistemológico da AD que articula três regiões do conhecimento científico: a) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; b) a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; c) e a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Essas regiões devem ainda estar atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica.

Dessa forma, a linguagem passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, enquanto formação lingüística, mas também enquanto formação ideológica.

Assim, no dizer de Orlandi (1986:111), a fundamentação de uma teoria do discurso supõe uma mudança de terreno que faça intervir conceitos exteriores ao domínio da lingüística. Isso significa que há uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção deste dizer. Essa relação constitutiva

entre o discurso e sua exterioridade é marca fundamental da AD, pois como diz Pêcheux & Fuchs (1975 :78), “não podemos definir o discurso senão com referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso”, mecanismo esse que é chamado de “condições de produção” (CP) do discurso. Podemos adiantar, em relação ao que nos referimos acima, que: a) quanto à oposição língua/fala, a AD coloca como ruptura o conceito de discurso; b) quanto ao conceito de enunciação, propõe a descentração da noção de sujeito e c) quanto aos processos de significação, visa o caráter material do sentido, sua historicidade.

Vimos, até agora, que, para a AD, contam outros campos do saber além do conhecimento lingüístico. Assim, temos que fazer relações sócio-históricas ideológicas quando definimos ou analisamos o discurso. O sujeito desse discurso não é o seu centro, mas é determinado pela posição (ou posições) que esse ocupa nas formações ideológicas.

Para melhor compreendermos a que sujeito estaremos nos referindo, desenvolveremos alguns conceitos que servirão de subsídio para a análise da subjetividade a que nos propusemos. Distinguiremos os conceitos de ideologia em Althusser, as idéias de Foucault sobre o discurso e a elaboração desses conceitos em Pêcheux. De Althusser, a influência mais direta se fez a partir do seu trabalho sobre os *Aparelhos Ideológicos de Estado* (1970) na conceitualização do termo “formação ideológica”. De Foucault - a partir das obras *Arqueologia do Saber* (1972) e *A Ordem do Discurso* (1970) -, interessam-nos os princípios que regem os discursos e as relações do sujeito com o processo enunciativo.

Podemos antecipar que, para Althusser, o sujeito é o sujeito da ideologia e, para Foucault, ser sujeito é ocupar uma posição enquanto enunciador numa determinada formação discursiva. Pêcheux colocou-se entre o que

podemos chamar de “sujeito da linguagem” e “sujeito da ideologia”; reelabora o conceito de formação discursiva e relaciona o discurso às suas condições de produção.

Vale ressaltar que as subdivisões que se seguem não remetem a noções diferenciadas de sujeito, mas fazem parte da construção de um mesmo conceito, que entende o sujeito como sendo interpelado pela ideologia, dentro de um processo discursivo e que está sendo estudado na materialidade da linguagem.

1.1 DO SUJEITO DA IDEOLOGIA

Há vários sentidos para a palavra ideologia. Em sentido amplo, é o conjunto de idéias, concepções ou opiniões sobre algum ponto sujeito a discussão.

Quando perguntamos qual é a ideologia de um determinado pensador, podemos estar nos referindo à sua doutrina, ou à sua teoria, como organização sistemática dos conhecimentos destinados a orientar a prática.

Para Marilena Chauí (1980 :113), a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes. Pelo contrário, a função da

ideologia é a de apagar as diferenças e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social.

A autora diz, ainda, que a ideologia tem como função assegurar uma determinada relação dos homens entre si e com suas condições de existência, adaptando os indivíduos às tarefas prefixadas pela sociedade. Portanto, a ideologia assegura a coesão dos homens e a aceitação sem críticas das tarefas mais penosas em nome da “vontade de Deus” ou simplesmente como decorrência da “ordem natural das coisas”.

A ideologia universaliza idéias e valores, o que supõe um ocultamento de alguma coisa que não pode ser explicitada sob pena de desmascaramento da ideologia.

Em Lowy (1994:13) a ideologia é definida como “visão de mundo social, isto é, de um conjunto relativamente coerente de idéias sobre o homem, a sociedade, a história, e sua relação com a natureza. Esta visão de mundo está ligada a certas posições, isto é, aos interesses e à situação de certos grupos e classes sociais”.

Em *Aparelhos Ideológicos de Estado* (1970), Althusser afirma que, para manter sua dominação, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. Entra aqui o papel do Estado através de seus Aparelhos Repressores (polícia, prisões, exército) e Aparelhos ideológicos (escola, família, religião) intervindo seja pela repressão, seja pela ideologia.

Na segunda parte de seu estudo, Althusser (1970:12) conceitua o que entende por ideologia em geral. Essa seria, no fundo, a “abstração dos elementos comuns de qualquer ideologia concreta, a fixação teórica do mecanismo geral de qualquer ideologia” e, para explicá-la formula três hipóteses:

1. “A ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência”.

Para Althusser, o objeto da ideologia não é o “mundo”, mas a relação do “sujeito” com o mundo, ou mais precisamente com suas condições reais de existência e esta relação é necessariamente imaginária.

O autor não aceita a concepção simplista de ideologia como representação mecânica da realidade, pois “o imaginário é o modo através do qual o homem atua, relaciona-se com as condições reais de vida” (Althusser, 1970:80).

2. “A ideologia tem uma existência material”

Althusser nega a ideologia como um ato de pensamento individual, mas a concebe como uma relação social que tem por objeto representações.

Essa materialidade da ideologia é reafirmada quando Althusser diz que a ideologia só existe em práticas sociais inscritas em instituições concretas: “falaremos de atos inseridos em práticas. E observaremos que essas práticas se inscrevem no seio da existência material de um aparelho ideológico” (Althusser, op. cit.:90).

3. “Não existe ideologia senão através do sujeito e para sujeitos”.

Essa tese enuncia a teoria da interpelação do sujeito, que é a contribuição original de Althusser à teoria da ideologia: “Toda ideologia tem por função “construir” indivíduos concretos como sujeitos” (op.cit. :90).

Nas palavras de Althusser (op.cit.:94),
a categoria de sujeito é uma “evidência” primeira.(...)
Com todas as “evidências, inclusive as que fazem
com que uma palavra “designa uma coisa” ou
“possua um significado” (portanto, inclusive as

evidências da “transparência da linguagem ”, (...) é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar.

Como vimos, de acordo com Althusser, não existe sujeito que não seja interpelado pela ideologia, ou seja, cujo aparecimento não se dê senão em uma formação ideológica.

O autor postula um sujeito sem possibilidades de ruptura, isto é, totalmente assujeitado à repressão, através dos Aparelhos Repressores, e à ideologia, através dos Aparelhos Ideológicos.

1.2 DO SUJEITO DO DISCURSO

Estaremos nos referindo, aqui, aos conceitos de Foucault quanto ao discurso e ao seu sujeito, seu aparecimento e dispersão dentro de um processo enunciativo.

Foucault (1972 :38) concebe o discurso como um conjunto de enunciados em sua dispersão de acontecimentos e na instância que lhes é própria. Esse conjunto de enunciados, quando marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas “regras de formação” é chamado de “formação discursiva” (FD). A FD determina “o que deve ser dito” a partir de um lugar social historicamente determinado .

Cabe à análise do discurso definir as regras de formação que dão conta de uma FD. Essas regras não são determinadas a partir da relação direta entre as palavras e as coisas, mas sob as condições de um feixe de relações através de uma “prática discursiva”. É nesta prática que os discursos encontram o princípio de sua regularidade, não através da análise de seus produtos, mas dos processos de sua produção.

Definindo o discurso como um conjunto de enunciados que remetem a uma mesma formação discursiva, a análise dessa formação consistirá na descrição dos enunciados que a constituem.

Foucault (1972:114-125) aponta quatro características constitutivas do enunciado. A primeira diz respeito à relação do enunciado com o seu correlato, ou seja, suas leis de possibilidades, de regras de existência para os objetos que se encontram aí nomeados. Esse conjunto caracteriza o nível enunciativo da formulação.

A segunda característica refere-se à relação que o enunciado mantém com o seu sujeito. Essa relação não reduz o sujeito do enunciado aos elementos gramaticais ou ao autor da formulação, pois o primeiro é concebido como “um lugar determinado e vazio que pode ser ocupado por indivíduos diferentes”.

Dessa maneira, se o sujeito é uma função vazia, um espaço a ser preenchido por diferentes indivíduos que o ocuparão ao formularem o enunciado, rejeita-se qualquer concepção de um sujeito uno. O discurso é, pois, atravessado pela dispersão do sujeito; dispersão decorrente das várias posições possíveis de serem assumidas por ele no discurso, que é tido como um campo de regularidades para as manifestações da subjetividade.

Foucault (1970 :15) situa-se na vertente que se opõe a uma concepção idealista do sujeito que é interpretado como o fundador do pensamento e do objeto pensado:

Poder-se-ia dizer que o tema do sujeito fundador permite elidir a realidade do discurso. O sujeito fundador (...) está encarregado de animar diretamente “com seu modo de ver” as formas vazias da língua; é ele que, atravessando a espessura ou a inércia das coisas vazias, retoma,

intuitivamente, o sentido que aí se encontra depositado.

Podemos dizer que descrever um enunciado significa determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito.

A terceira característica diz respeito à existência de um domínio associado, que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulado, mas um domínio de características para outros enunciados. Assim, “não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente, mas sempre fazendo parte de uma série, desempenhando um papel no meio dos outros, apoiando-se neles e se distinguindo deles” (Foucault, op.cit.:124).

Finalmente, para que haja um enunciado é preciso que este tenha uma existência material. Este regime de materialidade é da ordem da instituição, ou seja, depende da sua localização institucional, que submete o discurso ao poder da instituição “já que ela os envolve e lhes impõe formas ritualizadas”. Por instituição Foucault (1979 :247) entende tudo o que em uma sociedade funciona como sistema de coerção, sem ser um enunciado, ou seja todo o social não discursivo.

A instituição coloca o discurso “na ordem das leis”, regula o seu aparecimento e desaparecimento e, por um processo de exclusão, determina o lugar do discurso:

*Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo,
que não se pode falar de tudo em qualquer
circunstância. (Foucault, 1970 :2)*

Assim, o discurso “não é simplesmente o que manifesta (ou oculta) o desejo: é também o que é objeto do desejo (...), não é simplesmente o

que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas o porquê, aquilo pelo que se luta, o poder cuja posse se procura". (Foucault op.cit.:2)

Dessa maneira, o discurso é controlado do exterior pela instituição, que põe em jogo o poder e o desejo e por controladores internos que lhes são próprios e controlam outra dimensão: a do acontecimento e do acaso.

Um desses controladores é referido por Foucault (Foucault, op.cit.:12) como a "rarefação dos sujeitos" falantes:

(...) ninguém entrará na ordem do discurso, se não satisfizer a certas exigências ou se não estiver, desde o início, qualificado para fazê-lo.

Isso significa que nem todas as regiões do discurso estão abertas ou à disposição de qualquer falante.

Outro controlador interno é o "ritual" que determina para os sujeitos falantes papéis convencionados. A "doutrina" funciona, também, como forma de controle, pois liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe todos os outros.

Nesta mesma ordem, teríamos que "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem com eles" (Foucault, 1970:14).

Ao pôr em questão o sistema de ensino, Foucault (op.cit.:17-18) o conceitua como constituído pelos procedimentos de sujeição acima citados:

O que é, no fim de contas, um sistema de ensino, senão a ritualização da fala; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos falantes; senão a constituição de um grupo doutrinal pelo menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus

*saberes? Que é a “escritura” (a dos escritores)
senão um sistema semelhante de sujeição?*

Depois do exposto, podemos dizer que as modalidades enunciativas são descritas a partir da posição que ocupa o sujeito em relação ao domínio de objetos de que fala. Isso significa que para descrevermos os enunciados é preciso considerar: a) quem está autorizado a usar aquela linguagem; b) quais os lugares institucionais de onde o falante obtém seu discurso e qual o seu ponto de aplicação; c) qual a posição que o sujeito pode ocupar na rede de informações.

Essas modalidades enunciativas não remetem à função unificante de um sujeito, mas manifestam sua dispersão, ou seja, aos diversos estatutos, aos diversos lugares, às diversas posições que deve ocupar o sujeito quando tem um discurso, à descontinuidade dos planos de onde fala.

Após termos conceituado o discurso e seu sujeito e termos considerado, rapidamente, as características e as modalidades enunciativas, explicitaremos os princípios que regem os discursos, postulados por Foucault (1970 :17) e que devem ser considerados quando empreendemos uma análise:

- O princípio da reviravolta: o discurso deve ser considerado na ordem do acontecimento e não remetido a uma instância fundadora;

- O princípio da descontinuidade: os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas que se cruzam, se justapõem e, às vezes, se excluem;

- O princípio da especificidade: ver no discurso a sua especificidade e não algo legível a ser decifrado, encontrando, assim, sua regularidade;

- O princípio da exterioridade: determina que devemos nos dirigir, não ao núcleo do discurso em busca de sua significação, mas a partir de sua aparição e sua regularidade buscar suas condições de aparecimento histórico.

Refletindo sobre estes princípios, o sujeito do discurso assim concebido é aquele do acontecimento, não importando o lugar do seu nascimento, mas a raridade e as possibilidades do seu aparecimento.

Nas palavras de Foucault (op.cit. :23), a análise do discurso, assim entendida, não revela a universalidade de um sentido; ela põe à luz o jogo da raridade imposta, com um poder fundamental de afirmação, e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante.

Ao contrário de Althusser, Foucault (op.cit.:17) parece acreditar em um sujeito que, apesar de sofrer coerções, pode minar a força dos assujeitamentos e “pôr em questão sua vontade de verdade”.

Na medida em que estas manifestações da subjetividade constituem o eixo deste estudo, as idéias de Foucault, aqui referenciadas, colocam diretrizes para a análise que será apresentada neste estudo.

Como Foucault (1979:247) não objetivou procedimentos lingüísticos, a concretização destas diretrizes será abordada através dos conceitos propostos por Pêcheux & Fuchs (1975:30) que, tendo como referência a ideologia, introduz o sujeito enquanto efeito ideológico elementar, coloca o discurso entre a linguagem e a ideologia, tratando de discernir as relações entre a “evidência subjetiva e a “evidência do sentido” (Pêcheux & Fuchs, op. cit.:34). Para tanto, propõe uma análise que parta da superfície lingüística para chegar aos processos discursivos, procurando atingir o modo pelo qual a ideologia está presente no sujeito da produção do discurso.

1.3 DO SUJEITO DA LINGUAGEM

Como afirmamos anteriormente, Pêcheux & Fuchs (1975 :163) preconizam um quadro epistemológico geral da análise do discurso que engloba três regiões do conhecimento: o materialismo histórico, a lingüística, e uma teoria do discurso, sendo essas três regiões atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. Articula, dessa maneira, a concepção de discurso de Foucault e uma teoria materialista do discurso.

O materialismo histórico envolve a teoria das ideologias, modalidade particular da instância ideológica que se convencionou chamar interpelação, ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma determinada classe social.

Por formação ideológica concebe-se, então, um complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente com as posições de classes em conflito umas com as outras.

Colocando a questão da relação entre discurso e ideologia, Pêcheux & Fuchs (1975:166) não identificam ideologia e discurso (o que seria uma concepção idealista da ideologia como esfera das idéias e dos discursos), mas vêem o discurso como um dos aspectos materiais do que chama de materialidade ideológica. Por essa via, as formações ideológicas comportam uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de

lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. Diremos, então, que toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas.

Ao afirmarem que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos (lei constitutiva da ideologia), Pêcheux & Fuchs (op.cit:160-167) ressalta que ela nunca o faz “em geral”, mas sempre através de um conjunto complexo determinado de formações ideológicas que desempenham, no interior deste conjunto, em cada fase histórica da luta de classes, um papel necessariamente desigual na reprodução e na transformação das relações de produção.

Situando-se na linguagem e parafraseando Althusser, o autor diz que é a ideologia que fornece as evidências pelas quais todo mundo sabe “o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chama o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

Se a ideologia não interpela os indivíduos em sujeitos “em geral”, mas através de um conjunto determinado de formações ideológicas, e, se é a ideologia que evidencia o sentido das palavras, vale dizer que o caráter material do sentido depende das formações ideológicas e que as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. Isso equivale afirmar que as palavras recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas e que os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes (cf. Pêcheux & Fuchs, 1975:161).

Voltando à questão dos sentidos, afirmou-se que há um mascaramento dos mesmos sob a “transparência da linguagem”, o que significa

que o que se tem são efeitos de sentido que podem ser estudados a partir do que se chama de “ilusão do sujeito”. Essa ilusão pode ser observada em duas formas de esquecimento denominadas no.1 e no.2 (Pêcheux, 1988 :173).

Em relação ao esquecimento no.1, a ilusão origina-se de um apagamento: apaga-se para o sujeito o processo pelo qual uma seqüência discursiva concreta é produzida ou reconhecida como tendo um sentido. Ele recusa a inclusão necessária de toda seqüência em uma formação discursiva (e não outra) para que essa seqüência tenha um sentido (e não outro). Nessa recusa, o sujeito tem a impressão (ilusão) de que é ele próprio a fonte desse sentido, isto é, ele se representa como criador absoluto de seu discurso. Esse apagamento é um apagamento total e podemos chamá-lo inconsciente, ideológico.

O esquecimento no.2 é parcial e semiconsciente. Há uma seleção feita pelo falante, em relação aos processos de produção de uma língua determinada, em que ele vai delimitar o que diz e, conseqüentemente, excluir o que seria possível dizer, naquela situação. Esse esquecimento dá ao sujeito a impressão, a ilusão de realidade do pensamento, ou seja, o discurso se apresenta como reflexo de seu conhecimento objetivo da realidade. Nessa perspectiva, a escolha entre as várias construções é significativa. Daí resulta a definição de que o discurso não é apenas transmissão de informação, mas efeito de sentido entre locutores.

Como vimos, o sujeito e o seu dizer se constituem pelo esquecimento daquilo que os determina, pois têm a ver com as condições em que se produz e com outros dizeres, isto é, com os lugares em que ele passa. Isso supõe que é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma seqüência lingüística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao

conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção (CP).

O conceito de condições de produção (Pêcheux & Fuchs, 1975 :79-83) coloca em cena os sujeitos (A e B) do discurso como representações de lugares determinados na estrutura de uma formação social e são marcados por propriedades diferenciais determináveis.

A hipótese de Pêcheux & Fuchs (op.cit.:82) é a de que esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo como uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existe nos mecanismos de qualquer formação social, regras de projeção que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). Assim, no interior de uma instituição escolar, existe, no discurso dos alunos, representações do que é ser professor, ser aluno, ser diretor, marcadas por propriedades diferenciais. Dessa forma, todo processo discursivo supõe por parte do emissor uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia discursiva. Convém acrescentar que o referente pertence igualmente às condições de produção e que se trata de um objeto imaginário (o ponto de vista do sujeito) e não da realidade física.

Este sistema de representações imaginárias nos faz retomar o quadro epistemológico da análise do discurso, no que se refere à teoria da subjetivação de natureza psicanalítica, pois a reflexão sobre a ilusão do sujeito, produzindo efeitos de sentido e todas essas formações imaginárias criadas a partir dos lugares ocupados pelo sujeito no discurso nos possibilitam compreender que a ideologia (relação com o poder) e o inconsciente (relação com o desejo) estão materialmente ligados, funcionando de maneira análoga na

constituição do sujeito e do sentido. O sujeito falante é determinado pela ideologia e pelo inconsciente. Daí a não centralização na problemática do sujeito, mas nos sistemas de representação. Retomaremos este assunto quando abordarmos a questão da heterogeneidade.

Vale ressaltar que o conceito de condições de produção é determinante para a análise das manifestações da subjetividade, pois são essas representações, essas posições ocupadas pelos sujeitos no discurso que estaremos enfocando.

É oportuno dizer que estas representações que indicam as diversas posições ocupadas pelo sujeito no discurso, constituem um concerto de vozes que atravessam o discurso e determinam o seu caráter heterogêneo.

1.4 DO SUJEITO HETEROGÊNEO

Vimos até agora que Althusser, Foucault e Pêcheux, cada um a seu modo, denunciam o idealismo que atua na noção de sujeito e esclarecem o mecanismo de assujeitamento. A autonomia do sujeito, nas noções tradicionais é, para eles uma ilusão.

Essas noções tradicionais, de acordo com Orlandi (1988:11), deslocam a questão da subjetividade entre posições que, "ou hipertrofiam um sujeito-em-si, criativo, auto suficiente, todo-poderoso, ou então, caindo no lado oposto, enfatizam o tu, a tirania do outro. Dois extremos opostos de onipotência".

A autora acrescenta que essas posições deixam de lado a multiplicidade inscrita na noção de sujeito: o sujeito é múltiplo porque atravessa e é atravessado por vários discursos e porque não se relaciona mecanicamente com a ordem social de que faz parte. É porque o eu pode ocupar o lugar do outro

(tu) e vice-versa, que o dizer se estabelece. Esse outro não é só o seu destinatário para quem planeja, ajusta sua fala (nível intradiscursivo), mas envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo). É um sujeito que divide o espaço discursivo com o outro. A manifestação dessa heterogeneidade pode ser vista na própria superfície discursiva através da materialidade lingüística do texto, de formas marcadas que vão das mais explícitas às mais implícitas.

Authier-Revuz (1990:25-42) indica algumas dessas formas de heterogeneidade que acusam a presença do outro. Uma dessas formas é o discurso relatado.

Os discursos direto e indireto são as manifestações mais clássicas da heterogeneidade enunciativa. O discurso direto se caracteriza pela aparição de um segundo "locutor" no enunciado atribuído a um primeiro "locutor".

Uma forma de heterogeneidade mostrada é a citação. Ao examiná-la podemos perceber o grau de adesão do locutor ao que está dizendo. Pode-se dizer que o "locutor", ao citar, não garante pessoalmente a sua verdade ou que se oculta por trás de um terceiro para sugerir o que pensa sem precisar responsabilizar-se por isso. O locutor citado aparece, ao mesmo tempo, como o não-eu, em relação ao qual o locutor se delimita, e como a "autoridade" que protege a asserção. Se a autoridade invocada estivesse presente, expor-se-ia à discussão, anulando-se como tal. O valor da autoridade ligado a toda enunciação ("é verdade, porque eu digo") é geralmente insuficiente e cada formação discursiva deve apelar para a autoridade pertinente, considerando sua posição (cf. Maingueneau, 1993 :86).

Como diz Maingueneau (op. cit.), esta noção de citação remete tanto às regras, às operações, quanto aos enunciados citados. É importante aqui que se distinga intertexto de intertextualidade. Por intertexto de uma FD entender-

se-á o conjunto dos fragmentos que ela efetivamente cita e, por intertextualidade, o tipo de citação que esta formação discursiva define como legítima através da sua própria prática.

Outra forma de heterogeneidade são as formas marcadas de conotação autonímica como as palavras entre aspas. Este fenômeno polifônico se refere às palavras, sintagmas atribuídos a um outro espaço enunciativo e cuja reponsabilidade o locutor não quer assumir. As aspas designam a linha de demarcação que uma formação discursiva estabelece entre ela e seu "exterior" vindo interferir na cadeia do discurso sob a forma de um ponto de heterogeneidade: uma outra língua, um outro registro discursivo, um outro discurso, uma outra modalidade de consideração de sentido.

As aspas estão relacionadas ao implícito e constituem um sinal a ser decifrado. O sujeito que utiliza as aspas, mesmo de forma inconsciente, representa o seu leitor, oferecendo a este uma certa imagem de si mesmo, da posição de locutor que assume através dessas aspas. Poderá estar se protegendo antecipadamente.

O discurso indireto livre tem como propriedade relatar alocações fazendo ouvir duas vozes diferentes. Localiza-se precisamente nos deslocamentos, nas discordâncias entre a voz do enunciador que relata as alocações e a do indivíduo cujas alocações são relatadas. O enunciado não pode ser atribuído nem a um nem outro, pois não há uma fronteira lingüística nítida entre a fala do locutor e a do outro: as vozes se imiscuem nos limites de uma única construção lingüística.

Para propor o que chama de heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso, Authier-Revuz (1990:25-42) aborda a teoria dialógica, que tem sua origem no círculo de Bakhtin. Essa dialogização interna preconiza a representação no discurso do discurso do outro.

Usando as palavras de Bakhtin, a autora diz que “somente um Adão mítico, abordando com sua primeira fala um mundo ainda não posto em questão, estaria em condições de ser ele próprio o produtor de um discurso isento do já dito na fala de outro. Assim, nenhuma palavra seria “neutra”, mas inevitavelmente “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada”, pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada”(op. cit.:27).

Authier-Revuz (op.cit.:27) refere-se, ainda à problemática do discurso como produto do interdiscurso, “maquinaria estrutural ignorada pelo sujeito que, na ilusão, se crê fonte deste seu discurso, quando ele nada mais é do que o suporte e o efeito.

Uma outra perspectiva, apóia-se na abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem permitida por Freud e sua releitura por Lacan, através da perspectiva psicanalítica que produz a dupla concepção de uma fala fundamentalmente heterogênea e de um sujeito dividido. Pela estrutura material da língua, na linearidade de uma cadeia, escuta-se a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da “pontuação do inconsciente” (cf. Authier-Revuz, op.cit. :27).

Esta concepção do discurso atravessado pelo inconsciente se articula àquela do sujeito que não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito de linguagem: sujeito descentrado, dividido, clivado, barrado...pouco importa a palavra desde que longe do desdobramento do sujeito ou da divisão como efeito sobre o sujeito do seu encontro com o mundo exterior, divisão que se poderia tentar apagar desde que mantido o caráter constitutivo da clivagem pelo sujeito (Authier-Revuz,op.cit:28).

Um estudo feito por Goeppert (1988 :109-112) sobre o sujeito psicanalítico, aponta que Lacan toma de empréstimo, da lingüística, a categoria

de pessoa recorrendo a um trabalho de Benveniste (1958). Nestes termos, o “ego” coincide com o indivíduo que fala aqui e agora. A subjetividade baseia-se na linguagem, nas condições lingüísticas de “pessoa”. A elas pertencem não só o “eu” mas igualmente o “tu”, a pessoa a quem se fala. Firma-se, assim, uma relação de reciprocidade entre o “eu” e o “tu”, pois “eu” torna-se “tu” no discurso de quem se chama a si de “eu”. Dessa maneira, a linguagem determina a subjetividade com base na interdiscursividade. Lacan afirma, pois, com razão, que, em análise, o discurso do sujeito contém um “a quem se fala”; que o falante se constitui em falante enquanto aspecto da intersubjetividade e que a história do sujeito só pode vir a existir em meio à intersubjetividade do diálogo, única maneira possível de recompor os capítulos que faltam na referida história.

Referindo-se ao processo analítico, Lacan fala da posição ocupada pelo sujeito neste processo de interlocução:

Primeiramente, com efeito, quando o sujeito se empenha na análise, aceita ele uma posição mais constituinte, por si só, do que todas as senhas pelas quais se deixa engodar em maior ou menor grau: a posição da interlocução; e não vemos inconveniente em que este reparo deixe o audidor confundido. Pois isso nos dá ocasião de insistir em que a alocução do sujeito comporta um alocutário; por outras palavras, que o locutor nela se constitui como intersubjetividade.

Em segundo lugar, é sobre o fundamento dessa interlocução, na medida em que inclui a resposta do interlocutor, que o sentido se nos desvenda naquilo que Freud exige como restituição da continuidade nas motivações do sujeito. O exame operacional desse objetivo nos mostra, com efeito, que ele só se satisfaz na continuidade intersubjetiva do discurso

em que se constitui a história do sujeito. (Lacan, 1956 :257)

Goeppert (1988:109-110) explica que, se o discurso do paciente significa mais diferentes coisas do que aquilo que este pretende dizer conscientemente, então é mais do que claro que o sujeito do discurso, seu “eu mesmo” não se identifica com o “eu” do falante”, isto é, com o sujeito consciente do enunciado. Este retalhamento ocorre com a intervenção do significante. O desejo que se encontra expresso no pedido (“eu te peço...”) não é mais assim, o mesmo que aquele que motivara o “eu mesmo”, a alma. O verdadeiro “eu”, o “eu pessoal”, pode diferir do “eu” do discurso; pode ocultar-se por trás do “tu”, ou de um “ele”, ou de um “se”. Esta bipartição contínua e sempre nova do sujeito em diferentes “eus”, este seu alheamento com referência ao próprio discurso, tem origem na fenda primitiva que faz do filho do homem um sujeito masculino ou feminino.

Segundo Lacan (1960 in 1966 :711), a participação do sujeito se dá “de fora”; o inconsciente forçosamente existe porque a sociedade e a tradição impõem ao homem o que é simbólico, vale dizer, principalmente a linguagem, a fim de que, com referência ao mundo intersubjetivo, ele assuma um comportamento compatível com as necessidades e normas desse mundo. Com tal partição do sujeito, expressa pelo “traço de fração” que separa o significante do significado (S/s), Lacan destrona o sujeito ou indivíduo. Conduzido pelo estruturalismo de sua época, Lacan encontra no primado do simbólico, o fundamento da estrutura do sujeito. O consciente e o inconsciente “falam”, mas recorrendo a sistemas de referência diferentes. Um diz respeito ao domínio do imaginário, enquanto o outro se refere ao da sociedade, ao domínio do que é simbólico, no sentido mais estrito.

A contribuição de Lacan ao problema da linguagem e psicanálise reside, no fato de ele ter revelado, do modo claro a importância do simbólico, isto é, da estrutura formal da linguagem para a formação do sujeito e para a definição de sua estrutura; o sujeito encontra-se sempre e em toda parte vinculado à linguagem. Daí decorre, pois, a substituição de conceito clássico de sujeito pela noção de uma estrutura quadripartite, articulada por relações imaginárias e simbólicas. Sob o primado do simbólico constitui-se o inconsciente, que, por sua vez, apresenta uma estrutura lingüística. No discurso do sujeito manifestam-se seu ego consciente, a fim de que o sujeito o possa reintegrar em seu discurso consciente.

Após o que acabamos de explicitar, vale repetir as palavras de Authier-Revuz (1990 :29), segundo as quais, constitutivamente, no sujeito e no seu discurso está o Outro, reencontram-se as concepções do discurso, da ideologia, e do inconsciente, que as teorias da enunciação não podem, sem riscos para a lingüística, esquecer.

Assim, mostramos formas de heterogeneidade mostrada e constitutiva; a primeira incide sobre as manifestações explícitas e recuperáveis, enquanto a segunda aborda uma heterogeneidade que não é marcada em superfície, mas que pode ser definida formulando-se hipóteses através do interdiscurso.

Achamos importante, mostrar, ainda, a noção de polifonia desenvolvida e sistematizada por Ducrot (1987), por ser esta relevante à análise do "corpus".

Ducrot (op.cit.1987:161-218), retomando o conceito de Bakhtin e operando-o num nível lingüístico, vai mostrar, segundo a perspectiva da Semântica enunciativa, como, mesmo num enunciado isolado, é possível detectar

mais de uma voz. Para ele há polifonia quando é possível distinguir em uma enunciação dois tipos de personagens: os enunciadores e os locutores.

Por locutor entende um ser que, no enunciado, é apresentado como seu responsável. Trata-se de uma ficção discursiva que não coincide necessariamente com o produtor físico do enunciado.

Ducrot distingue “o locutor propriamente dito” (L) e “o locutor enquanto pessoa do mundo” (γ). L é definido como responsável pela enunciação e considerado apenas em função desta propriedade, enquanto γ é a pessoa que pode possuir outras propriedades além dessa.

Os traços atribuídos ao “locutor” através de sua própria enunciação dependem de L; se, ao contrário, este “locutor” fala dele mesmo enquanto ser do mundo, será γ que estará implicado. Na auto-crítica, por exemplo, L afirma-se ao desvalorizar o γ .

O enunciador representa, frente ao “locutor” o que o personagem representa para o autor. Os enunciadores são seres cujas vozes estão presentes na enunciação sem que se possa atribuir-lhes palavras precisas; na verdade, eles não falam, mas a enunciação permite expressar seu ponto de vista. Ou seja, o “locutor” pode pôr em cena, em seu próprio enunciado, posições semelhantes ou divergentes às suas.

A negação pode, também, ser objeto de uma análise polifônica. Para Ducrot, a enunciação da maior parte dos enunciados negativos é analisável como encenação do choque entre duas atitudes antagônicas, atribuídas a dois “enunciadores” diferentes: o primeiro personagem assume o ponto de vista rejeitado e o segundo, a rejeição deste ponto de vista. (Maingueneau, 1993:77)

Segundo Guimarães (1986:75-88), nessa retomada do conceito de polifonia, Ducrot exclui a noção de história que, para Bakhtin, é uma noção fundamental. A noção de historicidade em Ducrot se resume ao presente, ao

momento concreto da enunciação. Os conceitos de locutor e de enunciador constituem, entretanto, instrumentos de análise de inegável valor operacional. A proposta dos analistas de discurso, que têm a ele recorrido, é a de recuperar a noção de historicidade, presente originalmente no conceito de polifonia de Bakhtin.

Tentamos formular, até aqui, um panorama teórico que possa embasar a questão do sujeito e suas posições no discurso. Sujeito, neste estudo, interpelado pela ideologia, atravessado pelo inconsciente e que, num dado momento histórico, sob determinadas condições, surge no acaso do acontecimento, e "é mais falado do que fala. Aí, aparece disperso, querendo parecer uno, opaco e transparente; nem livre nem assujeitado; entre o um e o Outro.

Toda esta complexidade poderia ser simplificada por abordagens tradicionais, que definiriam os interlocutores do nosso "corpus" como um "emissor e um "receptor", ou como um professor e um aluno dentro de um processo de interlocução. A linguagem seria descrita na sua transparência e captaríamos de forma direta o que "o outro quis dizer". No entanto, não pretendemos simplificar, mas levantar questões a partir da complexidade do sujeito e do discurso.

Antes, porém, tentaremos situar estes sujeitos em relação ao que Foucault (1970:2) chama de controladores internos e externos que delimitam os seus discursos, ou seja, os sujeitos que, em função da formação discursiva na qual se inscrevem, podem jogar com as coerções que determinam os lugares, circunscrevem os temas abordáveis. Assim, olharemos o sujeito na situação de sala de aula, relacionando-o às condições e possibilidades que determinam o seu discurso.

1.4 DO SUJEITO DO DISCURSO DA SALA DE AULA

Afirmamos anteriormente que o discurso é prática do sujeito em determinadas condições de produção. Temos, então, de um lado, a forma de relação que o sujeito e as condições de produção estabelecem entre si, e, de outro, as propriedades de ambos que estão nessa relação.

Como já dissemos, o "corpus" a ser analisado se constitui de textos escritos, produzidos por alunos em interação com o professor-pesquisador. A relação de ambos é determinada pela Instituição Escolar e o discurso que está na base dessa Instituição é o discurso pedagógico. Temos, aqui, um ponto de partida, ou uma peça do jogo que nos possibilitará iniciar uma série de relações.

O sujeito fala de um determinado lugar e, a partir daí, diz o que é possível dizer. Veremos que papéis cabem ao professor-pesquisador e ao aluno dentro do discurso da instituição escolar, como desempenham esses papéis da posição que ocupam e, finalmente, como esses movimentos se materializam no discurso por eles produzido.

Dentro de uma classificação feita por Orlandi (1987 :15), teríamos o discurso pedagógico (DP) como um discurso autoritário, onde o referente está "ausente", oculto pelo dizer. Dentro do esquema proposto pela autora, temos formações imaginárias onde A (imagem do professor) ensina (inculca) alguma coisa (R) a B (imagem do aluno) na escola (aparelho ideológico X). O que pode ser representado como segue: A ensina R a B em X.

Na relação A/B, Orlandi (op.cit.,:17) não só coloca A como ensinando B, mas num processo de inculcação. Esse processo é marcado por

recursos didáticos como a motivação e a mediação. A motivação, no sentido pedagógico, cria interesse, visão de utilidade, fazendo com que o DP apresente razões do sistema como razões de fato.

A mediação faz parte das formações imaginárias, ou seja: a imagem que B deve ter da imagem que A deve ter de R. Temos aí a anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema.

O professor apropria-se do cientista e se confunde com ele. Há um apagamento, ou seja, o professor torna-se ele próprio possuidor daquele conhecimento. Dizer e saber se equivalem e a voz do saber fala no professor.

Parece-nos que Bourdieu & Passeron (1992:34) partilham desta visão quando afirmam que “desde que toda ação pedagógica em exercício dispõe por definição de uma autoridade pedagógica, os emissores pedagógicos são logo, de imediato, designados como dignos de transmitir o que transmitem, e por conseguinte autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas”.

Desta maneira, dentro do DP o aluno é idealmente B (imagem social, o que está na escola para aprender), e o professor é idealmente A (imagem social, aquele que possui o saber e está na escola para ensinar). Portanto, o professor diz algo que sabe e o aluno está autorizado a dizer que aprendeu.

Entre a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber legitimado pelo sistema de ensino) há uma distância que é preenchida pela ideologia.

O DP é definido por Orlandi (1987 : 28) como um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola.

A visão de Orlandi, como vimos, sobre o DP é a de que este é autoritário e, portanto, perpassado pelo poder. Esse poder parece estar nas mãos do professor e, conseqüentemente, relacionado ao saber que este detém. Dizendo de outro modo, o processo pedagógico corporificaria relações de poder entre professor e aprendizes. Dessa maneira, teríamos o discurso do professor como dominante, onde não haveria espaço para a voz do dominado (o aluno).

O discurso pedagógico, visto e aceito desta maneira, reflete todo um processo histórico, que determinou o papel do professor e do aprendiz.

Em “*The genealogy of urban schoolteacher*”, Dave Jones (1990:57-77), constrói a imagem e a função do professor que vai se transformando através dos tempos: do trabalho voluntário e caritativo a de inculcador de hábitos e moralidades. Entre uma postura e outra o professor passou por treinamentos, anulando-se como sujeito, personificando uma imagem despojada e humilde que deveria ser imitada. Era a imagem materna que garantia à escola a continuação do modelo familiar. Ao professor foi designado o papel de transformador da sociedade.

Freud (em Bourdieu & Passerom, 1992:33) fala dessa imagem:

Nós compreendemos agora nossas relações com nossos professores. Esses homens que não eram pais eles mesmos, tornavam-se para nós substitutos paternos. Eis porque nos pareciam tão maduros, tão inacessivelmente adultos, mesmo quando eram ainda muito jovens. Nós transferíamos para eles o respeito e as esperanças que nos inspirava o pai onisciente de nossa infância, e fazíamos uma

imitação de nós mesmos ao tratá-los como trataríamos nosso pai em casa.

Com as mudanças sociais, advindas da necessidade da competitividade no mercado de trabalho, passa-se a exigir do professor uma postura de força e autoridade. "Adotam-se, então, mecanismos de punição como a disciplina: o espaço escolar passa a ser uma máquina de ensinar, de vigiar, de hierarquizar e de recompensar" (Foucault, 1975:134).

O poder disciplinar utiliza-se de um procedimento específico: o exame. Foucault (1975:166-8) refere-se à escola como um aparelho de exame ininterrupto que acompanha o cumprimento da operação do ensino. Este garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado ao mestre, colocando os indivíduos num campo de vigilância, numa rede de anotações escritas, numa engrenagem de disciplina.

Tudo o que acabamos de ver faz parte das inscrições, inconscientes ou não, que são representadas no discurso do professor e no do aprendiz em sala de aula até os dias de hoje, caracterizando o discurso pedagógico.

Neste momento, caberiam certas perguntas: é possível romper com tudo isso? Não está o professor sujeito às determinações da instituição e autorizado por ela a reproduzir comportamentos e a manter a hierarquia estabelecida? E as atividades pedagógicas ditas libertadoras? O aluno tem poder para romper com o instituído ou é também ultrapassado pelo ideológico (inconsciente) e está fadado à posição de objeto (sem desejo) assujeitado ao professor?

Acreditamos num sujeito sócio-histórico ideológico que, no entanto, se confronta com o sistema. Isto significa que existe um poder-saber

que permeia a relação professor/aprendiz, mas este poder não pertence a determinadas pessoas que o exercem. Foucault (1979:75), ao pronunciar-se a esse respeito, diz:

Quem exerce o poder? Onde o exerce? (...) Sabe-se muito bem que não são os governos que o detêm. (...) Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é propriamente falando, seu titular; e, no entanto ele se exerce. (...) Não se sabe ao certo quem o detém, mas se sabe quem não o possui.

Nesta visão, parece-nos, que o poder não estaria ligado à posição ocupada pelo professor ou pelo aprendiz, numa relação entre dominador/dominado, opressor/oprimido, mas, como diz o autor, “trata-se de demarcar as posições e os modos de ação de cada um, as possibilidades de resistência e de contra-ataque de uns e de outros”.(Foucault,1979:226)

Em *Vigiar e Punir* (1975:30), o autor admite que “o poder produz saber, que poder e saber estão diretamente implicados, que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. Diz, ainda, que não é a atividade de um sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

Isso nos faz acreditar que professores e aprendizes são sujeitos de poder e saber, e suas ações estão sempre implicadas nas próprias relações sobre as quais e no interior das quais eles agem. Se existem práticas disciplinadoras para os alunos, essas são também verdadeiras para os

professores, pois educar é sujeitar professores e alunos a poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação, visto que ambos são analistas e analisados, como diz Barthes (em Decon & Parker, 1992:104):

A relação de ensino é o “reverso” da relação entre psicanalista e paciente: embora seja verdade que o professor é a pessoa analisada (...) e que (...) nessa exposição é mais certamente nomeado do que tendemos a pensar, não é o conhecimento que é exposto, é o sujeito.

Quando há pouco nos perguntávamos se é possível para o sujeito romper com todo um complexo de comportamentos estabelecidos, responderemos fazendo nossas as palavras de Foucault (1972:153):

Todas as minhas análises são contra a idéia de necessidades universais na existência humana. Elas mostram a arbitrariedade das instituições e mostram quais espaços de liberdade podemos ainda desfrutar e como muitas mudanças ainda podem ser feitas.

Concordamos com essa possibilidade de mudanças através de momentos de resistência e de conflitos que emergem dentro da própria formação discursiva e acreditamos que nos “espaços de liberdade”, tanto o professor quanto o aprendiz podem constituir-se em sujeitos, ou seja, saber e falar a respeito dos seus desejos. Essa é a única forma de minar o domínio da autoridade estabelecida e tida como inquestionável.

Existem hierarquias, existem poderes que se estabelecem que determinam discursos diferenciados, formando uma rede de associações que não se excluem, mas que podem garantir, tanto ao professor quanto ao aluno, um lugar em sujeitos enunciadorees na situação de sala de aula (cf. Coracini 1991).

Assim, o discurso pedagógico, definido como autoritário, pode vir a ser um discurso polêmico quando o professor deixa espaço para que a fala do aluno não seja somente a representação da sua própria. O aluno, por sua vez, deve ter a possibilidade de descobrir que no dizer do mestre outros dizeres se fazem ouvir e que existe lugar para a discordância.

Este capítulo objetivou construir os conceitos que justificam e embasam teoricamente a análise da subjetividade materializada no “corpus” desta pesquisa.

Situamo-nos dentro dos conceitos postulados pela Análise de Discurso de linha francesa, que concebe o discurso enquanto processo onde o lingüístico, o social e o histórico se articulam e a linguagem é estudada enquanto formação lingüística e ideológica. O sujeito, por sua vez, não é fonte do sentido, mas descentrado, disperso e determinado pelas posições que ocupa nas formações ideológicas. Essas posições são determinadas pelas condições de produção do discurso que constituem as formações imaginárias.

O sistema de representações imaginárias reflete a ilusão ou o esquecimento, por parte do sujeito, daquilo que o constitui. Dessa maneira, o discurso mascara seu caráter heterogêneo, ou seja, a multiplicidade dos sujeitos que dividem o espaço discursivo com o outro.

Todas estas noções serão relacionadas ao discurso do sujeito da educação, ou mais precisamente, ao discurso da sala de aula. Poderemos, então, verificar, a partir da sala de aula, quais os papéis desempenhados pelos sujeitos quando nas posições de professor e aprendiz.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os aspectos metodológicos desta pesquisa foram determinados pelo objetivo da mesma e pela orientação teórica escolhida para a análise do "corpus".

O "corpus" da pesquisa, que visa o estudo das manifestações da subjetividade na escrita em LE, foi obtido através da troca de diários dialogados, durante encontros semanais por um período de quatro meses junto a sete acadêmicos do terceiro ano do Curso de Letras de uma instituição de ensino superior do Estado do Paraná. A opção por este grupo deve-se ao fato de termos tido contato com o mesmo em momento anterior à pesquisa, durante um curso extra-curricular, por nós ministrado, sobre Leitura e Escrita em LE. Nesta ocasião, detectamos problemas relacionados à produção escrita dos alunos que resistiam à idéia de escrever em LE por se sentirem sem condições para tanto.

2.1 História de escrita dos alunos

Antes de iniciarmos a pesquisa, procuramos saber, através de alguns professores do Curso de Letras e das ementas das disciplinas ministradas, que abordagem de ensino havia norteado, até então, o ensino de LE (inglês neste caso), particularmente no que se refere ao ensino das habilidades de escrita. Verificamos que os objetivos do curso (pelo menos os formalmente explicitados) pautavam-se numa abordagem estruturalista do ensino de língua, como demonstra um dos objetivos mais recorrentes nas ementas das disciplinas: formar

professores de LE com competência lingüística e comunicativa. Na prática, este objetivo significa que os alunos deveriam ser capazes de utilizar de forma correta as estruturas formais para a comunicação escrita e oral.

Devemos apontar que as aulas do curso não são ministradas só em LE, sendo que a LM é utilizada para tradução de textos, vocabulário e para a explicitação de regras gramaticais. A produção escrita é sempre ensinada a partir da leitura e reprodução de textos escolhidos pelo professor ou de composições controladas, sendo a avaliação baseada nos “erros e “acertos” relativos às regras gramaticais. Dessa forma, o aluno não se sente autorizado a extrapolar o texto que representa a sacralização da palavra escrita.

Além dessas informações, outras foram obtidas através de um questionário (Anexo 2) aplicado no início da pesquisa. Nosso objetivo foi depreender alguns dos conceitos que os alunos têm sobre a produção escrita em LE.

Cabe apontar que as informações obtidas revelaram um estado bastante alto de ansiedade no que se refere à produção escrita. Todos os alunos, ao responderem à primeira pergunta (“Como você se sente quando tem que escrever em inglês?”), apontaram “medo”, “receio”, “insegurança”, “ansiedade”, aliados às dificuldades que se referem a falta de vocabulário, à dúvidas quanto ao uso de estruturas da LE e à coordenação de idéias.

Quer-nos parecer que todas essas dificuldades advêm do fato destes alunos relacionarem o ato de escrever ao uso correto de estruturas lingüísticas; isto ficou evidente nas respostas à quarta pergunta (“Quais são suas maiores preocupações ao escrever?”). Alguns alunos afirmam deixar de expressar suas idéias por se sentirem inseguros em relação à correção das formas a empregar.

Sem dúvida alguma, tais sentimentos, provenientes destas vivências, fazem parte das condições de produção do discurso do aluno e servem para esclarecer as inter-relações que se estabeleceram entre os alunos e os textos. Com base nestas informações, escolhemos uma metodologia que propiciasse aos alunos oportunidades de escolha e de expressão mais espontânea, bem como não estivesse baseada no uso correto de formas lingüísticas e nem fosse avaliada segundo as regras gramaticais; por isso optamos pelo uso dos diários dialogados.

2.2 A atividade com os diários dialogados

Como já foi explicitado na introdução desta dissertação, o diário dialogado é uma atividade em que professor e aluno “conversam por escrito” sobre assuntos que variam entre o cotidiano dos interlocutores, suas atividades acadêmicas e determinações contextuais possibilitadas pelas situações de interlocução que vão sendo geradas durante o processo de troca dos diários.

No caso desta pesquisa, o trabalho com os diários dialogados fez parte das aulas da disciplina de Expressão Oral e Escrita como uma atividade extra, ocorrendo no final das aulas do professor da referida disciplina. Vale ressaltar que o professor trabalhou com a leitura de textos, por ele escolhidos, que foram discutidos oralmente através de perguntas e respostas. Além das leituras, atividades tais como sessões em vídeo, audições de músicas, apresentações orais feitas pelos alunos sobre temas de livre escolha e debates sobre acontecimentos do cotidiano, serviram para que os alunos tivessem à disposição uma quantidade razoável de material temático que poderia ser discutido e comentado por escrito e soluções lingüísticas que poderiam subsidiar a produção escrita dos alunos.

No primeiro dia de trabalho, o pesquisador entregou aos alunos um caderno de notas, (que passou a ser chamado de "diary") com uma carta (Anexo1), na qual introduziu a atividade e solicitou aos alunos que escrevessem manifestando sua opinião sobre o assunto. A partir daí, em encontros semanais, o pesquisador passou a estar presente, como observador, entregando os diários que haviam sido recolhidos no encontro anterior. Dessa forma, o pesquisador participou das discussões escritas travadas no âmbito dos diários, questionando, fazendo comentários e sugestões, tendo tido a oportunidade de fazer as mesmas perguntas e solicitações para todos os participantes, o que possibilitou uma análise comparativa das posições ocupadas pelos sujeitos.

Não determinamos um tempo fixo a ser utilizado para a produção escrita, mas, normalmente, os alunos escreviam durante os trinta minutos finais das aulas.

Não foi feita correção formal (assinalada nos textos) pelo pesquisador que se limitou a reescrever na própria carta, dirigida a cada um especificamente, o que lhe pareceu "incompreensível" no que diz respeito às limitações referentes ao conhecimento lingüístico dos alunos. Coube-lhes, então, perceber tais modificações.

Alguns alunos foram entrevistados, informalmente, pelo pesquisador quando surgiram dúvidas relativas à compreensão do que fora escrito nos diários. Foi importante saber quando o aluno não conseguiu se expressar por falta de conhecimento lingüístico ou quando não o fez por não se sentir autorizado a fazê-lo. As dúvidas dos alunos, na sua grande maioria, foram em relação ao sentido de palavras desconhecidas utilizadas pelo professor-pesquisador.

Como nosso objetivo não foi o estudo do desenvolvimento lingüístico, mas a questão das manifestações do sujeito no sentido discursivo,

permitimos que os alunos usassem a LM quando não soubessem como expressar suas idéias somente através da LE. Desse modo, acreditávamos que os alunos com problemas quanto ao vocabulário, sentir-se-iam menos cerceados.

O nosso “corpus” de análise se constitui, pois, de dez textos produzidos por cada um dos sete alunos, perfazendo um total de setenta textos integrados aos textos do professor.

2.3 Da análise do “corpus”

O processo de análise deu-se no âmbito do que é proposto pela análise do discurso, isto é, trabalhamos com a materialidade da linguagem, considerando o seu duplo aspecto: o lingüístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que o significam.

Logo, as manifestações da subjetividade puderam ser evidenciadas ao fazermos relações, procurando no que foi dito o que deixou de sê-lo, interpretando as formas lingüísticas como marcas do processo ideológico e buscando um campo de regularidades para as diversas posições do sujeito.

Ressaltamos que a análise envolve, também, as falas do professor- pesquisador/analista que, evidentemente, é um sujeito não neutro, com seu histórico, seu embasamento teórico e inscrito na realidade sócio-ideológica que o constitui. Esse sujeito observador, certamente, representou-se no seu discurso e influenciou os alunos. Esta influência é explicada pela posição de mais saber que o professor ocupa na instituição de ensino e que faz parte do imaginário discursivo dos alunos e dele próprio.

No capítulo seguinte, mostraremos como definimos as regularidades que evidenciaram as manifestações do sujeito e os conceitos de que nos servimos para tanto.

CAPÍTULO 3

MANIFESTAÇÕES DO SUJEITO

Como já foi colocado, o objetivo desta dissertação é o estudo das manifestações do sujeito no discurso produzido pelos alunos durante a troca de diários dialogados em LE.

Sendo assim, estaremos analisando a fala de sujeitos inseridos num processo de ensino e aprendizagem, o que significa não estarmos nos referindo a qualquer sujeito, que fala de qualquer lugar, mas ao sujeito da educação, que vai caracterizar-se por uma série de relações de saber e poder, nos interstícios das quais vai se constituindo. Este sujeito pode ser simultaneamente alvo de discursos (seu objeto) e veículo de discursos (seu sujeito e agente); ao mesmo tempo efeito e criador de relações de poder e saber.

Isto nos leva à noção de sujeito múltiplo, cindido, porque se constitui de outros sujeitos e porque atravessa e é atravessado por vários discursos, ocupando diferentes posições. (cf. Authier Revuz, 1990). Interessamos, pois, verificar, nos textos produzidos, que posições foram ocupadas e o que estas revelam.

Para o estudo das posições do sujeito servimo-nos do conceito de polifonia de Ducrot (cf. capítulo 2 (2.4)) que nos possibilitou distinguir as vozes das instâncias enunciativas que coexistem em todo discurso e se manifestam nas e pelas formas lingüísticas: os locutores e os enunciadores.

Lembramos que o locutor é aquele que assume a responsabilidade pela enunciação realizada e pode representar-se como eu e o enunciador é a posição do sujeito que estabelece a perspectiva da enunciação. São as vozes trazidas pelo locutor que se expressam através da enunciação.

A análise do “corpus” evidenciou dois momentos do processo de constituição do sujeito. O primeiro parece caracterizar-se pela sujeição ao referente, ou seja, o enunciador representa-se, inicialmente, sob a voz de textos lidos e, posteriormente, sob a fala do professor-pesquisador. Gradativamente, vão surgindo outras vozes que nos levam a perceber momentos de emergências de rupturas ou, como diria Foucault, de resistência, configurando um enunciador menos atrelado ao poder do sistema de ensino - lugar de onde fala- e que traz para o seu discurso a voz do outro e a voz do seu próprio desejo, evidenciando sua dispersão.

Estes momentos foram por nós denominados como: (1). Momentos de sujeição e (2) momentos de emergências de rupturas em que se tem maior evidência da dispersão do sujeito.

No primeiro momento, mostraremos a sujeição aos textos e ao professor pesquisador. No segundo, estaremos analisando situações em que o enunciador explicita resistência, recusa a posição de obediência, traz o inesperado, mostrando que pode minar a força dos assujeitamentos e “pôr em questão sua vontade de verdade” (Foucault, 1970:17).

Vale ressaltar que estes momentos não foram delimitados por um desenvolvimento sequenciado ou progressivamente estabelecido, mas por um conjunto de evidências encontradas nas produções dos sujeitos.

3.1 MOMENTOS DE SUJEIÇÃO

A instituição de ensino, assim como qualquer outra forma institucionalizada de poder, constitui-se através da produção de saber numa máquina de assujeitamentos. Assujeitamentos esses naturalizados e socialmente

aceitos que fixam posições a cada um de seus membros. Estas posições, por sua vez, determinam o que o sujeito pode e deve dizer (cf. Foucault, 1972).

Interessa-nos, aqui, a posição ocupada pelo aluno e pelo professor, ambos sujeitos a poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação que os constituem como objetos de conhecimento e sujeitos que conhecem.

Da relação professor/aluno, normas e regras foram, ao mesmo tempo, estabelecidas e internalizadas ideologicamente, cristalizando conceitos e posturas raramente questionados.

Assim, é o contexto institucional que determina as regras: "o aluno é o que não sabe e está na escola para aprender e o professor é aquele que possui o saber e está na escola para ensinar" (Orlandi, 1987:21). Neste jogo ideológico, as imagens que o aluno faz de si mesmo e do objeto de conhecimento vão estar dominadas pela imagem que ele faz do lugar do professor. Então, o discurso do aluno (oral ou escrito) vai, de alguma maneira, representar sua posição e o seu grau de sujeição diante do referente e diante do professor.

Nesta análise, observamos que as primeiras produções escritas dos alunos mostram um sujeito enunciator que se representa, quase que exclusivamente, da perspectiva de algum texto lido em sala de aula. É como se os enunciados fossem atravessados por uma única voz: a voz do texto.

Numa etapa posterior, as produções começam a ser fortemente marcadas pela interferência do professor-pesquisador, em resposta aos diários.

Daí subdividirmos os momentos de sujeição em : sujeição ao texto e sujeição à fala do professor.

3.1.1 SUJEIÇÃO AO TEXTO

Esta forma de assujeitamento apareceu de forma predominante no início da pesquisa, mais especificamente, nos primeiros textos produzidos pelos alunos.

Achamos importante, neste momento, explicitar alguns fatos que fazem parte das condições de produção e que foram considerados relevantes para a análise: os alunos receberam (após a aula do professor da disciplina) os cadernos-diários com uma carta do pesquisador (Anexo 1) propondo a atividade com os diários-dialogados e solicitando um pronunciamento a respeito da mesma.

Surpreendemo-nos ao perceber que nenhum dos pesquisados mencionou a carta recebida, mas todos se referiram apenas ao texto que foi trabalhado durante a aula pelo professor ("Love recognizes needs").

Retomando as informações obtidas através do questionário respondido pelos alunos (Anexo 2) e as fornecidas pelo professor da disciplina, foi-nos possível levantar questões que, a nosso ver, justificam o procedimento dos pesquisados.

Assim, depreendemos dos textos por eles escritos e da observação às aulas, que, para eles, escrever significa, em primeiro lugar, não cometer erros, ou seja, existe uma grande preocupação com a forma, com a correção gramatical. Esta preocupação, que habita alunos, professores, escola e a própria sociedade, como afirma Coracini (1991:188), "parece advir, de um lado da visão mecanicista, herança da psicologia behaviorista e, de outro, da aplicação direta da lingüística estruturalista...". Isto se aplica aos alunos desta pesquisa, pois o contexto educacional em que se inserem caracteriza-se por um abordagem positivista do conhecimento e, portanto, por uma concepção de aprendizagem

que remete ao reprodutivismo, ou seja, à repetição dos modelos apresentados pelo professor.

O modelo, no caso, são textos do livro didático ou fornecidos pelo professor. Estes textos definem-se por seu caráter informativo, e são utilizados para a apreensão de vocabulário, estruturas gramaticais e, normalmente, seguidos de perguntas diretas que não levam à reflexão ou a um posicionamento do enunciador.

A idéia de texto é, portanto, a que se refere a um tipo específico: o acadêmico, visto como essencialmente informativo, fechado em si mesmo, fonte de um sentido único, fixo e imutável, deixado pelo autor e que o leitor vai buscar.

Compreender ou ler envolveria, portanto, a descoberta e o resgate daquilo que o autor quis dizer. Ao leitor cabe, apenas um papel filial e passivo, um papel essencialmente respeitador e protetor dos desejos autorais que estariam intencionalmente “inseridos” no texto. Esta concepção de leitura provém, mais uma vez, de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma (Coracini, 1989:87).

Concluimos que o pronunciamento escrito do pesquisador não caracterizou um texto para o aluno, e, portanto, não foi objeto de qualquer comentário.

Seguem alguns exemplos que mostram como se materializou a sujeição ao texto através das posições dos enunciadores:

Exemplo 1

The text is about physycal and emotional needs. And love for being love really has to recognize these needs.

When love does not recognise these needs he is like a tree that has her branches far from the sun.

Observamos que a posição do locutor (L) é de afastamento, como se transferisse a responsabilidade dos enunciados para o texto-base ("The text is about..."). Constitui um enunciador (E) não explicitado, mas que se desvela através do modalizador "really" assumindo o ponto de vista das asserções.

O afastamento de L e a tentativa de ocultamento de E têm como efeito o apagamento de ambos, o que evidencia a voz do texto-base como única, dando a impressão de homogeneidade, de sentido único e transparente. Vale ressaltar que a voz de L está sempre presente, mesmo que "apagada", pois ao dizer "The text is about...", caracterizando um certo tipo de discurso relatado que, segundo Authier-Revuz (1990), acusa a presença do outro (o mesmo poderá ser observado no exemplo 2 e 4).

Assim, o enunciador parece acreditar que resgatou o que o autor quis dizer, conferindo ao seu discurso a voz da autoridade, a voz do saber instituído.

Exemplo 2

The text is about important things in our life that we forget. It had an important meaning for me because I understood other things that I thought important.

Neste caso, o enunciador é explicitado, não só apreendendo a importância do referente do seu ponto de vista, mas de forma abrangente: "The text is about important things in our life that we forget."

A última asserção - "It had an important meaning for me, because I understood other things that I thought important" - revela a importância do caráter

informativo do texto, ou seja, o enunciador concede-lhe valor e autoridade, porque este foi fonte de saber.

No primeiro exemplo, o enunciador afasta-se sujeitando-se ao saber do outro, enunciando-se através dele. Neste segundo, a presença explicitada do enunciador não abranda sua condição de sujeição, pois o grau de aceitação e de submissão ao referente nos pareceu o mesmo.

Exemplo 3

Man has physical and emotional needs. Man has a need to be seen heard and fondled. Love recognizes these needs.

Neste exemplo, L permanece afastado e representa a perspectiva de um enunciador universal que se apropria literalmente das palavras do texto-base generalizando a verdade das asserções. Ao citar o texto, L não se compromete pessoalmente com sua verdade e não precisa responsabilizar-se por isso. O texto aparece, ao mesmo tempo, como o não-eu, em relação ao qual L se delimita, e como a autoridade que protege a asserção. (cf. Maingueneau 1993 :86).

Como a fonte das asserções não é refenciada, a voz do locutor, do enunciador e a voz do referente assimilam-se, monofonizando, ao menos na aparência, a polifonia enunciativa, pois ao “plagiar” o enunciador cala a voz do outro, nega sua identidade, tomando o lugar do autor.

Exemplo 4

*The text explained the basic necessities for survival.
The man needs to eat, to drink, to use hot clothes
and he needs to love and be loved.
Our necessities must be understood.*

Mais uma vez, a posição do locutor é de afastamento referenciando o texto ("The text explained...") para fundamentar-se, numa atitude de pouco comprometimento. A perspectiva do enunciador só é explicitada na última asserção ("Our necessities must be understood"), postulando uma verdade universal de forma impositiva, porque "acredita" na autoridade do referente.

Sobre este momento de sujeição ao texto podemos dizer que os exemplos apresentados caracterizam um dos objetivos da instituição de ensino: formar sujeitos passivos, obedientes, assujeitados ao saber e que produzem discursos que pretendem representar somente a voz do referente.

Sabemos que os sujeitos desta pesquisa praticam a escrita reproduzindo textos ou tendo-os como modelo. Concordamos que a leitura pode fornecer a matéria prima: o que escrever e como escrever. Isto não se constituiria um limitador se essa relação entre leitura e escrita não fosse mecânica, como no caso dos textos analisados, onde o aluno parece ter que retratar, o mais fielmente possível, o texto lido. Por um lado, pareceu-nos que esta fidelidade ao texto modelo é o que se espera de um "bom" leitor e de um "bom" escritor e, por outro lado, deve estar relacionada à representação de escrita internalizada via escola: escrever bem é usar corretamente as formas lingüísticas. Assim, recorrendo ao "já dito", além de estar respaldado pela autoridade do texto, o aluno julga correr menos "riscos" quanto ao uso incorreto das formas da língua.

Ao ter que trazer para o seu discurso a voz de um único modelo o aluno parece acreditar que deve captar um sentido único e dar-lhe credibilidade. Esta noção de sentido único advém do conceito de leitura como mero gesto de decodificação.

Dessa maneira, ao reproduzir a leitura, tendo o texto modelo, como autoridade soberana, abre-se uma lacuna entre o saber e o sujeito. Essa

lacuna esconde a voz do sujeito enunciador que não se percebe como fazendo parte da construção de sentidos, mas atravessado por outra voz que não é a sua ou que, pelo menos, provoca o efeito de sentido da objetividade, camuflando ou opacificando o sujeito enunciador.

Percebemos, nos exemplos 1, 3 e 4, que o enunciador ocupa uma posição de afastamento e fala da perspectiva do texto base: serve-se dele para fundamentar-se e aceita suas asserções como verdadeiras: "The text explained the basic necessities for survival"(cf. exemplo 4).

Mesmo quando o enunciador aparece explicitado lingüisticamente (exemplo 2), aproxima-se para confirmar a relevância do caráter informativo da leitura: "It had an important meaning for me because I understood other things that I thought important".

O exemplo 3, a nosso ver, representa um enunciador completamente absorvido pela voz do texto base, pois se apropria das mesmas palavras e expressões utilizadas pelo autor, apagando a polifonia, inerente à linguagem.

Podemos, finalmente, afirmar que a sujeição ao texto não constitui uma limitação advinda de dificuldades reais do aluno, mas, antes, de limites que lhe são impostos de forma mais ou menos arbitrária e pelos objetivos que o ensino tem se dado, ao produzir e cristalizar uma imagem do que o aluno deve ser.

Temos, nesta fase, a representação do sujeito, que interpelado pela ideologia, é conduzido sem se dar conta, faz parte do ritual da sala de aula, desempenha um papel e ocupa um lugar cuja existência o precede.

3.1.2 SUJEIÇÃO À FALA DO PROFESSOR

Observamos que, na fase inicial da pesquisa houve o que denominamos de sujeição ao texto, ou seja, o aluno produziu discurso assujeitado ao modelo fornecido pelo professor.

Assim, como o texto é considerado parte do saber legitimado, autorizado, ao qual o aluno se submete, a fala do professor também representa e produz efeitos de poder: o poder de intervir com eficácia e dominância sobre o aluno, podendo determinar o seu dizer.

Não se trata, aqui, de conceituar o professor como opressor e o aluno como oprimido, mas de entender essa relação, pois, a nosso ver, o processo educacional assujeita tanto professores quanto alunos que estão inseridos sob o poder da instituição à qual pertencem.

Observando a relação professor/aluno e lembrando Foucault, em *A Ordem do Discurso* (1972), vemos que a partir da posição ocupada pelo sujeito o seu dizer está determinado por ela, o que significa que não se diz qualquer coisa em qualquer lugar, visto que o sujeito é interpelado pela ideologia, pelo inconsciente. Essa interpelação evidencia o sentido das palavras que mudam segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, ou seja, depende da formação discursiva na qual os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes e que representam, na linguagem, as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Assim, tanto a fala do professor como a do aluno manifestam a posição que ocupam produzindo efeitos de sentido diferenciados.

Estes efeitos é que nos levaram a observar um momento em que a produção escrita do aluno é atravessada, sujeitada pela voz do professor-pesquisador. Este "deixar-se" atravessar está relacionado à imagem que o aluno faz do que é ser professor e da imagem que faz de si mesmo como aluno.

Os exemplos que seguem foram considerados representativos no que se refere à sujeição do aluno (A) à fala do professor-pesquisador (PP).

Exemplo 1

(PP)

() About writing in English, you said you didn't have many opportunities to do it. I think that from now on you'll do it frequently. Do not worry too much about being correct. The most important, in this first moment is to start writing. We learn doing something only by doing it. We are going to write each other every week, so when you have problems ask me. I don't know exactly what the next class is going to be about, so write about what interested you most.

(A4)

In this class we talked about our difficulties in to write in english and I think that you found really our difficulties.

I have "certeza" that from now on I will lose the afraid and I will write best.

But really what I thought most interesting in the last class was the blackout.

Observando a produção do aluno, temos a presença de um locutor que adere, concorda com seu interlocutor, argumentando na mesma direção ("...you found really our difficulties...I have "certeza"..."). Na última asserção, L muda a orientação argumentativa, levando o interlocutor a outra conclusão. Temos, assim, orações do tipo **A but B**, sendo que **A** representa o dizer de um enunciador (E1) e **B** o de outro (E2). E2 assume uma perspectiva argumentativa mais forte, estabelecendo uma escolha pessoal que é reforçada pelo modalizador "really". Entretanto, é importante apontarmos que esta asserção

é uma resposta à sugestão feita pelo professor-pesquisador ("...write about what interested you most.").

Se observarmos as instâncias enunciativas, podemos perceber que o enunciador fala de uma única perspectiva: a do sujeito-aluno. Poderíamos até dizer que parece não haver mais do que uma voz representada no texto, mas analisando o texto escrito pelo professor-pesquisador, percebemos que sua voz está implicitamente presente no texto do aluno quando este constrói o seu discurso sob a fala do outro (PP). Quando o aluno diz "...you found really our difficulties" esta afirmação está diretamente relacionada às asserções do pesquisador, principalmente a que chama a atenção do aluno para a questão da correção gramatical - "Do not worry too much about being correct...". A negação, por envolver a voz de dois enunciadores (um que afirma e outro que nega a afirmação) configura a ruptura do sujeito entre o eu e o inconsciente já colocada por Freud. Como sabemos, para Freud, no inconsciente só há afirmações. Assim, o pesquisador é traído pela voz do inconsciente (que traz sua formação estruturalista) enfatizando, mesmo sem tê-lo pretendido a questão da forma. O uso da expressão adverbial "too much" reforça essa ênfase: "preocupe-se em escrever corretamente, mas não muito". O aluno, por sua vez, parece ter ouvido somente a voz que nega a afirmação e tranquiliza-se: "I have "certeza" that from now on I will lose the afraid and I'll write best." Essa afirmação traz a imagem que o aluno tem do professor: um sujeito capaz de detectar problemas e trazer soluções.

A imagem que o aluno faz de si mesmo é a daquele que depende dos recursos oferecidos pelo professor.

Essas imagens foram reforçadas pelo professor-pesquisador, que coloca seu saber à disposição, pressupondo que este será necessário: "...so when you have problems ask me". Implicitamente, esta frase traz uma afirmação

do tipo “eu, professor institucionalmente reconhecido, tenho a solução para seus problemas (quanto à língua inglesa).

Exemplo 2: o discurso do aluno e as perguntas do professor-pesquisador.

(PP)

Dear E.

I liked the text about Agatha Christie as well. I think she is a good writer, but I do not like mystery books too much. About what happen to A. Christie, I think that she just wanted to be alone.

Have you read one of her books ? Do you like reading this kind of literature ? What was the last book you have read? Can you tell me something about it ?

(A5)

Lucia,

You asked me if I had read one of Agatha Christie's books. Yes, I read some. Last book I read was: Murder in the train. I liked it, but I prefer another kind of book, for example the book of Peter Maxwell: Desvairado Amor.

It was the most beautiful story I read because in the story there are action, adventure, fiction and romance, and the book is very easy to read.

I like reading very much then I read all the books that I see in front of me.

Através do discurso indireto o enunciador retoma as palavras do interlocutor (“You asked me if I had read one of Agatha Chrítie’s books”), revelando praticamente, uma organização sequencial que se detém à ordem usada no texto do professor-pesquisador, ou seja, o jogo de pergunta/resposta

nos textos do pesquisador e do aluno, refletindo uma prática comum nas atividades de sala de aula. Observemos como as perguntas do pesquisador são respondidas no texto do aluno:

PP - "Have you read some of her books?"

A1 - "Yes, I read some."

PP - "Do you like reading this kind of literature?"

A1 - "Yes, I like it, but"

PP - "What was the last book you have read?"

A1 - "Last book I read was: Murder in the train."

Dessa maneira, L demonstra corresponder às expectativas do interlocutor, mas já há um certo posicionamento quando diz "I like it but, I prefer another kind of book...". O operador argumentativo "but", de valor concessivo, traz a voz de dois enunciadores (E1 e E2), que não se contrapõem explicitamente, mas que, na verdade, assumem perspectivas diferentes. E1 representa o aluno que cumpre o seu papel diante do professor e E2 posiciona-se expondo preferência.

Podemos dizer que, além de ter produzido discurso, tendo como referencial a fala do professor, o aluno traz outras informações ("It was the most beautiful story I read because in the story there are action, adventure, fiction and romance, and the book is easy to read") que complementam sua tarefa de apenas respondedor, o que nos pareceu ser uma forma de mostrar conhecimento e, também de não estar numa relação que, até então, se mostrava mecanizada. Evidenciamos, assim, a presença de um enunciador mais comprometido com sua fala. Estas informações, implicitamente, significam que o tipo de leitura preferida pelo aluno tem características que a leitura de sala de aula não possui ("action", "adventure", "fiction"... "and the book is easy to read"). Temos aqui uma imagem

que, a nosso ver, representa uma concepção naturalizada entre os alunos, relacionada ao interesse e a dificuldade constitutiva dos textos didáticos fornecidos pelo professor: são considerados pouco interessantes e oferecem dificuldades.

O próximo exemplo mostra que começa a se estabelecer um processo de identificação do aluno com relação ao professor que é tomado como modelo.

Exemplo 3

(PP)

Dear C.

I hope You won't be absent during the next weeks. I like being with you and I learn a lot during our meetings.

I also had a very agitated week, but I'm feeling much better.

I can understand your difficulties. You are learning a new language and it is normal to feel insecure about it. Sometimes we feel we are not learning anything, but it is only a feeling. We learn by practicing but we have to accept that "learning" does not happen as a miracle. It takes time and effort. You will never feel stimulated all the time. You said you like English very much, so you have the most important reason (or a very important one) not to feel discouraged.

Forgetting what you've learned and mixing up things is part of the learning process.

When we are conscious of our difficulties we are able to solve them. Count on me when you need any kind of help O.K.?

Today you can write about anything you want. About the class, about yourself or your doubts.

(A6)

Dear Lucia,

I agree with you, because I think that we are learning another language and this is very difficult. Nobody learns very easily.

I'll try not mixing up things.

I would like that you tell me about my writing. What do you think about it? And about your "pesquisa"? When do you finish it ? How long you'll stay with us? What do you think about our texts and our writing? And about you. Do you have children or not? What do you think about marriage? Tell me your opinion.

Neste exemplo, L representa um enunciador que se coloca numa posição de aceitação incondicional diante da fala do seu interlocutor (o professor). Representa esta posição quando concorda com o que foi dito pelo professor ("I agree with you") e, principalmente, ao fazer seus os argumentos do outro ("...because I think that we are learning another language and this is very difficult"). Este constituir-se pelo outro ou pelo que se pensa ser o outro produz um efeito de apagamento do sujeito enunciador. Isso significa precisar corresponder às expectativas ("I'll try not mixing up things"), e depender da sua avaliação ("I would like that you tell me about my writing..."). Isto nos faz lembrar as palavras de Lacan: *a condição do sujeito depende daquilo que se desenrola no Outro.*

Foi interessante observar que o aluno fez questionamentos, reproduzindo um procedimento que foi utilizado pelo pesquisador. Essa reprodução caracteriza um processo de identificação, ou seja, o locutor (aluno) outorga-se o direito de também fazer falar o interlocutor (professor). Vale ressaltar, que este questionamento mostra um deslocamento da posição do

enunciador (aluno), que começa a participar do processo dialógico de forma explícita, ou seja, não só recebendo, mas pedindo informações: começa a haver troca entre os interlocutores.

Analisando o discurso do professor-pesquisador, podemos dizer que este é extremamente persuasivo. Segundo Ducrot (1987 :188), um dos segredos da persuasão, tal como é analisada a partir de Aristóteles é, para o orador, dar de si mesmo uma imagem favorável, imagem que seduzirá o ouvinte e captará sua benevolência." Isto pode ser observado quando demonstra que pode compreender as dificuldades do aluno ("I can understand your difficulties"), solidariza-se com ele ("... it is normal to feel insecure...") e aproveita o momento para passar conceitos de aprendizagem estabelecidos institucionalmente: aprende-se praticando ("We learn by practicing"), o aprendizado não se dá milagrosamente ("...learning does not happen as a miracle..."). Este é o discurso da instituição (que pretende a adesão) que interpela o professor e que tem efeito de poder (o poder do saber) sobre o aluno.

Este efeito de poder, a imagem que o aluno faz de si mesmo e do professor representaram a posição ocupada pelo enunciador no discurso do aluno: dependente da fala do professor, mas iniciando um processo que abre espaço para a voz do sujeito enunciador.

A análise da fala dos interlocutores (professor-pesquisador e aluno) revelou que a fala do pesquisador é extremamente evidenciada nas produções dos alunos, ou seja, serviu de referencial lingüístico e influenciou nas posições ocupadas pelos enunciadores. Estes seguem o seu imaginário discursivo, isto é, a idéia que um faz do outro, e de si próprio, do que seja ser professor e aluno de LE (condições de produção, segundo Pêcheux & Fuchs 1975).

Na relação professor-pesquisador/aluno, o pesquisador ocupa o lugar de detentor do saber, de conselheiro e de suporte para o aprendizado do aluno. Esses lugares aparecem claramente no exemplo 1 e 3 quando o pesquisador explicita seus conhecimentos e sua experiência com afirmações que não permitem refutações dado o seu caráter argumentativo: (1) **"The most important** in this first moment is to start writing"; (2) We learn doing something **only** by doing it"; (3) "When you have problems ask me". Na primeira afirmação, o uso do superlativo (**"the most important"**) absolutiza a verdade da asserção; em (2) o modalizador **"only"** tem um efeito limitador que pretende a não refutação por parte do interlocutor e em (3) o enunciador permite a aproximação do interlocutor, mas marca sua posição de mais-saber.

Dessa maneira, a posição do sujeito-aluno é de aceitação ("I agree with you..."), assume a perspectiva do interlocutor, reforça sua dependência ao saber do outro ("I have "certeza" that from now on I will lose the afraid and I will write best") e toma as perguntas do pesquisador como uma tarefa a ser cumprida.

Apesar do controle exercido pela fala do professor, percebemos que o aluno consegue abrir espaço para, não só corresponder às expectativas do pesquisador (concordando, aderindo, respondendo), mas trazer sua própria voz. Podemos verificar estes momentos no exemplo 2, quando (A5) explicita preferência -"I prefer another kind of book..."- e, quando, ao justificá-la, traz outros conhecimentos -"It was the most beautiful story I read because in the story there are action, adventure, fiction and romance, and the book is very easy to read."

Outro momento, que registra maior engajamento do enunciador (aluno), aparece no exemplo 3, quando (A6) questiona o interlocutor (pesquisador) sobre assuntos pessoais -"Do you have children or not? What do

you think about marriage?"-, caracterizando um deslocamento do sujeito. Esse deslocamento nos pareceu importante, porque mostra que o aluno pode transformar situações dadas e colocar-se como sujeito enunciador, exercendo seu lugar de agente, recriando, indo além dos modelos.

3.2 EMERGÊNCIAS DE RUPTURAS E MAIOR EVIDÊNCIA DA DISPERSÃO DO SUJEITO

No momento denominado como sujeição ao texto, mostramos que o enunciador oculta-se sob a perspectiva do texto lido, sem problematizá-lo ou produzir outros sentidos, ou seja, reproduz o que já está lá produzido, realizando uma relação direta e automática com o texto. Este procedimento reflete a história de escrita e leitura dos alunos, fortemente internalizada, de modo que, apesar de inseridos numa atividade a partir de diários, ela continua predominando.

Como observamos, no momento de sujeição à fala do professor, o enunciador também ocupa uma posição de assujeitamento ao texto produzido pelo professor, mas em alguns casos, há indícios de um enunciador mais próximo e participante do processo de interlocução.

Esta participação no processo de interlocução é que vai, aos poucos, abrindo espaço para que a voz do enunciador seja ouvida e, através dela, outras comecem a representar-se, evidenciando a dispersão do sujeito e o caráter heterogêneo do discurso.

Analisando essa dispersão, percebem-se rupturas, isto é, posições que sugerem um deslocamento do enunciador que aponta para direções inesperadas.

Foucault (1972: 67) parece corroborar essa afirmação ao dizer:

As diversas modalidades de enunciação em lugar de remeter à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão.

Essa dispersão, que nada mais é do que as diversas posições ocupadas pelo sujeito, se definem pela situação que lhe é possível ocupar dentro de um feixe de relações que se encontra em jogo.

Assim, durante o processo de análise do “corpus”, verificamos que as posições ocupadas pelo enunciador no texto dos alunos começa a caracterizar-se por uma dependência menor em relação à fala do pesquisador. Tentamos, então, compreender o que possibilitou este comportamento. O exemplo que segue identifica um desses momentos:

Exemplo 1

(PP)

Dear B.,

As I could notice you like reading. You said you have read many of Agatha Christie's books. Which one was the most interesting ? Can you tell me something about it ?

I liked being in the dark as well. It was funny and we felt closer and more comfortable.

I hope you are inspired today.

(A7)

Dear Lucia,

I'm liking of this experience with writing because I can talk to some one. It's very interesting.

I stayed curious to know why you wanted to know about my signs. I do not know much about signs, but I believe that the “astros” have influence in our life.

Lucia, I hope to write better a day for you and to communicate my ideas in English.
Today I'm more inspired because I'm feeling fine.
Things are better for me this week. The time finished.
It's a pity!

Ao posicionar-se diante da atividade escrita o aluno demonstra seu envolvimento com a situação de interlocução trazendo para o seu discurso a voz do interlocutor, não para tê-la como suporte lingüístico, mas para produzir outros sentidos. Isto foi observado no segundo parágrafo, quando o aluno se refere a um comentário, feito pelo pesquisador, durante uma conversa informal fora de sala de aula. O aluno trouxe para o seu discurso um fato que não fez parte do ritual da aula. Entretanto, se observarmos a fala do professor, notamos que ele faz o mesmo quando diz “I liked being in the dark as well. It was funny and we felt closer and more comfortable”, referindo-se ao apagamento da luz, o que pode ter possibilitado a asserção do aluno.

É importante salientar que a troca de diários pressupõe o texto do aluno no do professor, isto é, os enunciados empregados em um diálogo implicam uma retomada, ou seja, tanto o texto do aluno é pressuposto no do professor- pesquisador quanto o inverso, o que não significa nem repetição termo a termo nem paráfrase, pois a retomada é parte da conversação.

Observe-se que quando o professor coloca sua expectativa - “I hope you are inspired today”- o aluno não responde de forma mecânica, como se estivesse fazendo um exercício, mas se utiliza da troca de linguagem para produzir sentidos que vão além da pergunta feita - “I'm more inspired because I'm feeling fine. Things are better for me this week”.

No terceiro parágrafo, o enunciador traz a imagem que faz de si mesmo e do professor (“I hope to write better a day for you...”) colocando-se

numa posição de menor-saber frente a seu interlocutor. Apesar desta imagem, é importante apontar que o aluno não respondeu as perguntas feitas pelo pesquisador, demonstrando ter feito escolhas quanto ao que comentar. Isso aponta para uma menor dependência do dizer do outro.

Assim, gradativamente, começam a aparecer momentos em que o sujeito explicita cada vez mais o seu desejo, recusando-se à submissão e à obediência que permeia a relação professor/aluno, como podemos observar neste outro exemplo:

Exemplo 2

(PP) - faz perguntas sobre um pesadelo descrito pelo aluno no diário anterior.

(A8)

Today I'm feeling well, because of this I do not want to talk about my nightmare.

Lucia, I didn't know if what I've written has been what you want. I would like to write about my last Easter because I was very glad for reseen my dear best friend. I haven't seen her since 1991. In this Sunday she came to my house, it was wonderful.

I consider very important to have friends, true friends.

Lucia, I don't know what else I can write. When I have to write my ideas don't come. I prefer to talk.

Notemos que, desde a primeira asserção o enunciador se posiciona, antecipadamente, - "Today I'm feeling well, because of this I do not want to talk about my nightmare."- determinando seu discurso, mesmo com dúvidas em relação às expectativas do interlocutor - "Lucia, I don't know if what I've written has been what you want, but I would like to write about my last Easter." - Sua argumentação é marcada pelo operador argumentativo "but" que orienta o

interlocutor em outra direção. A determinação do enunciador é, ainda, marcada na última asserção quando se posiciona diante da escrita: "When I have to write my ideas don't come and I prefer to talk." Percebemos que o enunciador interroga seu interlocutor quando diz "Lucia, I don't know what else I can write", evidenciando o processo de interlocução. Esta tomada de posição pode ser vista como a relação do sujeito consigo mesmo através da linguagem.

Os exemplos acima evidenciam a emergência do aluno como sujeito enunciador. Sua voz é marcada no discurso através da explicitação de desejos e escolhas. Assim, a voz do enunciador começa a interferir no processo de interlocução, ou seja, a troca de linguagem e a determinação dos sentidos não é mais dada ou conduzida só pelo pesquisador, pois o aluno assume um lugar como enunciador e muda a orientação da interlocução. No exemplo (A7), o enunciador ignora as perguntas do interlocutor, em (A8) o enunciador explicita uma recusa e determina o seu dizer. Essa recusa e determinação pode ser ainda observada nos exemplos que seguem:

Exemplo 3

(PP) - questiona sobre o debate para a eleição do reitor e sobre os tópicos discutidos em aula.

(A9)

(...)The debate about the elections of the headmaster was interesting, but for me the teacher's avaluation was more important. We could talk freely and now we started with more disposition. Lucia, I would have many things to tell you, but time is up. About the topics discussed in class I don't have to write about them now.

Exemplo 4

(PP) - pede que o aluno comente as discussões feitas em aula.

(A10)

(...) This last weeks, my days were a routine, because I worked and came to the university all days and I had some homework, but that's student's life, isn't it?

Sorry but today I'm not motivated to write. Why? I don't know. I don't have to explain it now.

Vemos em (A9), que o enunciador coloca-se impessoalmente ao referir-se à questão levantada pelo pesquisador (o debate), mas explicita-se argumentando a favor do que lhe pareceu mais importante (a avaliação do professor). O operador argumentativo (but) enfatiza sua posição e dá mais força ilocucionária à sua asserção - "...But for me the teacher's avaluation was more important."

Pareceu-nos que na posição de aluno, seu interesse está mais ligado ao que é dito pelo professor, principalmente, quando o assunto é avaliação. Ao ser avaliado, o aluno é identificado pelo professor e classificado. Essa classificação passa a fazer parte da imagem que o aluno vai construir de si mesmo.

Ao referir-se à segunda questão há uma posição de recusa - "I don't have to write about them now."

Em (A10), o enunciador assume uma posição de conformismo e aceitação diante da sua rotina como aluno, que é enfatizada pelo

uso da concessiva ("...but that's student's life, isn't it?), parecendo partilhar essa aceitação com o interlocutor.

No último enunciado, o aluno exerce o seu direito de dizer "não" ao professor ("Sorry, but today I'm not motivated to write. Why? I don't know. I don't have to explain it now."), sobrepondo seu desejo à obrigação que lhe é imputada, mas caracterizando a consciência de uma transgressão às regras ao desculpar-se. O sujeito da enunciação, pelo processo da antecipação (cf. Pêcheux, 1988), assume o lugar do interlocutor, tentando impedir sua reação ("Why? I don't know. I don't have to explain it now.").

Podemos dizer que os alunos fizeram uma leitura seletiva do texto do professor, ocupando posições que refletem a condição de aluno. No caso de (A9), a avaliação do professor foi considerada mais importante, porque esta é parte dos valores que a instituição de ensino repassa e que constitui o sujeito aluno ideologicamente: é a voz da instituição que fala através dele. Em (A10), a voz da instituição está implícita quando da aceitação da rotina escolar por parte do enunciador.

Como vimos, a fala dos enunciadores é determinada pela posição que ocupam, pelo lugar de onde falam e pela perspectiva que assumem ao enunciar-se. Assim, os sentidos são, conseqüentemente, dependentes das posições ocupadas pelos enunciadores.

Observe-se que os exemplos analisados, nesta fase, começam a evidenciar a emergência de um sujeito enunciador que, não só interage com seu interlocutor, mas consigo mesmo, através da linguagem. Isto pode ser percebido pelo uso de verbos e expressões que revelam a aproximação do enunciador, julgando, avaliando, refletindo ("consider", "prefer", "I'm feeling", "I'm not motivated"). Esta posição do enunciador se contrapõe à observada no início da pesquisa, quando constatamos um afastamento do locutor. Esse afastamento é

próprio do processo de aquisição da linguagem, havendo um estranhamento com relação à LE.

Os textos analisados até aqui, foram escritos a partir de leituras feitas em sala de aula ou sobre assuntos que surgiram durante o processo de interlocução. Dessa forma, houve um referencial, escrito ou oral, para a produção escrita.

Na etapa final da pesquisa, os alunos foram expostos a uma situação de escrita, orientada pela seguinte sugestão do professor-pesquisador:

You'll see a picture glued in your notebook. I think it would be interesting if you try writing about what it means for you. If you do not feel like doing it, write about any other thing.

Ao apresentar essa sugestão, nosso objetivo foi verificar qual seria a opção dos alunos e, a partir dela, como o sujeito enunciador se manifestaria.

Coincidentemente, a opção de todos os alunos foi escrever sobre a figura. Esta opção foi interpretada, por um lado, como a necessidade do aluno de apoiar-se num referencial para a produção escrita, e por outro, como parte do que a escola e o professor representam para o aluno: a escola como o lugar que fornece saber e o professor o que repassa este saber. Neste caso, o referencial foi uma imagem que, segundo Orlandi (1988 :112-114), pode ser "lida" da mesma forma que o texto escrito. Ainda de acordo com a autora, a nossa percepção é "desorganizada", ou melhor, a percepção não é fixa, não se faz de um lugar só. O olhar é móvel, atinge e se desloca por pontos (posições) diferentes.

Portanto, pode-se dizer que há várias perspectivas que o olhar assume, determinando a polifonia, na linguagem verbal, possibilitando leituras

que se encaminham em várias direções, representando as diferentes posições do sujeito-leitor.

Assim, diante de um texto, o sujeito está afetado pela sua historicidade e se relaciona com o texto por alguns pontos de entrada, que têm a ver com a historicidade do texto e com a sua. Como o texto não é transparente em sua matéria significativa, há, segundo Orlandi (op. cit.:114), um efeito de "refração" em relação à sua (leitor) história de leituras, efeito esse que é função da historicidade do texto. Assim se dá o processo de produção dos sentidos, de forma que o sujeito-leitor se apodera e intervém no legível.

Paralelamente à não homogeneidade do texto há a dispersão do sujeito-leitor e a relação entre ele e o texto não é direta nem mecânica, passando por determinações de várias espécies que são a sua experiência de linguagem.

Em função disso, acreditamos que os textos, produzidos nesta etapa da pesquisa, são representativos no que se refere à maior evidência da dispersão do sujeito, quando comparados às primeiras produções (cf. exemplos da parte 3.1.1). Nessas últimas, o sujeito enunciador relacionou-se mecanicamente com os textos lidos, caracterizando o que denominamos de sujeição ao texto.

Mostraremos, então, algumas das produções escritas, analisando as perspectivas assumidas pelos interlocutores.

Exemplo 1

(A11))

This picture is very dark and I've the sensation that it is about a murder. A man robbed a woman and killed her. The thief saw a man by the window and left. This poor girl died because of human's violence.

It's a pity that man don't realize that violence is terrible and unnecessary for our life.

Every day many people die and we are immovable, exactly as this men by the window.

Como se pode observar neste exemplo, o locutor refere-se ao objeto em questão mobilizado pelo que este lhe pareceu representar ("This picture is very dark and I've the sensation that it is about a murder")

O locutor se mantém afastado ao relatar a cena imaginada e atribui-lhe um único sentido ("A man robbed a woman and killed her. The thief saw a man by the window and left.") que é determinado por enunciados factuais, como se pretendesse não deixar dúvidas em relação ao que foi posto. Na última frase deste primeiro parágrafo, o locutor apresenta uma justificativa que aparece na voz de um enunciador genérico ("This poor girl died because of human's violence"). Observamos que esta asserção estabelece uma relação entre o que foi colocado por L e uma realidade social ("...human's violence") assumida pelo enunciador. Esta relação nos fez perceber um movimento na posição do enunciador que assume uma perspectiva crítica ("It's a pity that man don't realize that violence is terrible and unnecessary for our life")

Na última asserção, L, representando-se sob a perspectiva de um enunciador coletivo, retoma as imagens da figura, não para descrevê-la, mas para, novamente, confrontá-la com sua visão de mundo: "Every day many people die and we are immobile, exactly as this man by the window."

Observamos, neste exemplo, o uso de modalidades apreciativas ("very dark"; "poor girl"; "terrible"; "unnecessary"; immovable") que indicam atitudes subjetivas do locutor face a seu enunciado.

Podemos perceber que o sujeito-aluno, ao descrever repete um procedimento reforçado nas aulas de LE. Por outro lado, utiliza o referencial (a

figura) para trazer imagens sociais e para colocar-se de forma crítica em relação a elas. Estes movimentos do sujeito caracterizam sua dispersão.

O próximo exemplo mostra que o locutor ocupou a mesma posição de distanciamento observada no exemplo analisado acima, quando ocupou a posição de narrador.

Exemplo 2

(A12)

This is about a crime. A person looks through a window and saw a crime that happened in the street and she saw the murder of a woman. The killer went away crossing the street. This happened in a very dark night.

I got very sad with the picture, because it is real. This happens every day in our world. And it's a pity.

Como já foi dito, o enunciador permanece afastado no primeiro parágrafo, narrando um fato, sem comprometer-se. No segundo parágrafo, o enunciador passa a enunciar-se sob um ponto de vista pessoal ao dizer “I got very sad with the picture, because it's real”, assumindo a verdade do que enuncia e refletindo uma noção (social) de realidade (“...because it's real”). Generaliza seu ponto de vista, conferindo-lhe um valor de verdade de caráter universal (“This happen every day in our world.”)

Temos, assim, um enunciador impessoal que narra, um enunciador pessoal comprometido com o seu dizer e um enunciador que assume uma perspectiva social abrangente.

Exemplo 3

(A13)

This picture isn't nice. It's very dark and sad. It remembers me the awful movies of terror.
In the stories of terror the characters are always strange and bad and in the end of the film good characters always die. The police never discover who killed the good person.

Neste exemplo, o enunciador estabelece uma relação pessoal com as imagens - "This picture isn't nice. It's very dark and sad"- parecendo estar se remetendo a situações internas, experienciadas, tendo sido afetado pelo texto (imagem), ou melhor, pelo social e pelo histórico que este representa.

O enunciador faz ligações com outras imagens, outros textos ("It remembers me the awful movies of terror"), com os quais se relaciona de forma semelhante. Portanto, é nessa relação locutor/interlocutor (imagem) que os sentidos de constituem. As imagens (assim como os textos) apenas agem como um ponto de entrada que possibilita o entrelaçamento entre a história do texto e a do leitor.

Observemos que, ao referir-se a filmes de terror ("It remembers me the awful movies of terror"), o sujeito enunciador traz imagens constituídas pelo estereótipo dos filmes de terror ("...bad characters are always strange and bad (...) good characters always die. The police never discover who killed the good person"). Estes conceitos são apresentados pelo enunciador, através de afirmações categóricas, como socialmente naturalizados e aceitos, tendo sido reforçados através do uso dos advérbios de frequência "always" e "never".

O enunciador, assim, traz para o seu discurso a voz do texto (as imagens), sua própria voz e a voz do senso comum determinado pelo momento histórico, social, caracterizando as diversas perspectivas que assume.

Exemplo 4

(A14)

A long time ago when I was a child I had a dream. It was a nightmare. The dream was after my father died. I was very susceptible. Every night I had that dream. In this dream I was alone in a dark street and I felt afraid, very afraid. A man dressing black clothes and using a hat, was always looking at me, but he never told anything.

Well, I believe that I had this dream because my father had died recently. Until today I don't know its meaning.

Diferenciando-se dos textos A12 e A13, que evidenciaram a voz do texto em primeiro lugar ("This is about a crime..."- "This picture isn't nice."), neste, o locutor não fez referências à fonte de informação, apresentando uma narrativa no passado ("A long time ago when I was a child I had a dream"), relatando acontecimentos, reproduzindo lembranças e estabelecendo uma relação consigo mesmo em um espaço temporal particular ("...when I was a child..."). Assim, L instituiu um enunciador que se narra e, ao fazê-lo, divide-se entre "o eu entendido como aquilo que é conservado do passado ("a child"), como um rastro do que viu de si mesmo ("I was alone in a dark street and I felt afraid, very afraid") e o eu que recolhe esse rastro e o diz ("I believe that I had this dream because my father had died recently") (Larrosa, 1994:35).

De acordo com Labov & Waletzky (1966 :12-44), na narrativa, o falante torna-se profundamente envolvido. Em A14, L se vê como personagem central da história, sendo representado por um enunciador que assume, pessoalmente, a perspectiva dos fatos relatados.

Para os autores acima referidos, o discurso narrativo compõe-se das seguintes seções: a) orientação; b) complicação; c) avaliação; d) resolução e e) coda.

A orientação, que situa o ouvinte em relação ao tempo e lugar dos acontecimentos, corresponde, em A14, às primeiras orações. L marca, linguisticamente, o tempo e o lugar das ações ("A long time ago...after my father died... Every night,,, dark street"). A complicação compreende uma série de acontecimentos (ação complicadora) que, neste caso, se resume a duas orações: ("In this dream I was alone in a dark street and I felt afraid, very afraid. A man dressing black clothes and using a hat, was always looking at me...") que terminam na resolução ("...but he never told anything"). O último parágrafo compreende a avaliação ("Well, I believe that I had this dram because my father died recently") e a coda. Essa última, tem por função fazer retornar a perspectiva verbal ao momento presente. Esta seção é, normalmente, separada por uma juntura temporal, o que podemos observar quando L inicia o parágrafo com uma expressão adverbial ("Until today").

Podemos afirmar que cada uma dessas seções corresponde a diferentes perspectivas assumidas pelo enunciador, pois, a narração é considerada uma modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito que fala (narrador), a do personagem e a do autor, baseando-se na pressuposição de que estes são a mesma pessoa, camuflando, assim a dispersão do sujeito.

Nestes exemplos (A12, A13 e A14), a produção escrita dos alunos evidenciou leituras diferenciadas diante de uma mesma fonte (a figura): em A12, o enunciador remete-se à questão da violência e à postura das pessoas diante dela; em A13, assume uma perspectiva pessoal, diante do relato de um crime, identificando-o como uma realidade social. No último exemplo (A14), o enunciador narra-se, ocupando o lugar da personagem central.

Estas produções prescindiram de um modelo escrito e não caracterizaram meras descrições, mas revelaram enunciadores comprometidos com a exterioridade do texto (figura), configurando a heterogeneidade do sujeito nas diferentes vozes que foram trazidas pelos enunciadores.

Como já foi dito, o enunciador começa a reconhecer-se, a falar de si, a constituir-se, a ver-se através da linguagem. Isto pode ser constatado no último texto produzido pelos alunos quando, a pedido do professor-pesquisador, escreveram sobre a experiência com os diários dialogados. Nosso objetivo foi criar a possibilidade para o falar de si, o observar-se, o narrar-se através da língua estrangeira e observar que posições o sujeito ocuparia em relação à sua própria prática com a escrita, considerando as condições de produção que possibilitaram o dito e o não dito.

Para exemplificar essa situação de escrita, escolhemos um texto que, a nosso ver, reflete as posições predominantemente ocupadas pelos enunciadores (alunos):

(PP) "I would like you to write about your experience with the dialogue journal writing".

(A15)

Dear Lúcia,

When I started writing in English I didn't have motivation because I used to write for myself, not for other person to read.

Now, I changed my way of writing. I always think that there is someone that is going to read what I write, and then I must be clear so that other person will be able to understand what is written.

Since I began writing diaries I learnt many things. The most important thing that I learnt was: to put my ideas in the paper and to express my opinions.

I can say: now I am writing better than I began, but of course, I have many mistakes yet.

It is easier to reproduce texts. Than to create a new one, but I think I can express myself without doing reproductions and when I do my own text I can perceive what really I know.

I was able to recognize some of my mistakes through your responses. The first thing I did was look for what you had written different from me, and there were many things.

Assimilando-se ao locutor e, portanto, assumindo-se como o “eu” da enunciação, o enunciador constrói sua identidade através de orações ordenadas em sequência cronológica, dividindo-se entre aquele que se representa no passado (E1) e o que relata o presente (E2). Esse exemplo, assim como A14, caracteriza um discurso narrativo, predominantemente avaliativo, apresentando, claramente, certas unidades básicas da narrativa (cf. Labov & Waletzky, 1966).

Podemos observar que, no primeiro parágrafo, E1 estabelece para si mesmo e para o interlocutor uma posição definida no passado (orientação) quando afirma “When I started writing in English I didn’t have motivation”. O advérbio “when”, no início do enunciado e os verbos no passado simples enfatizam o tempo da ação (expressão de temporalidade própria da

narração). A expressão “used to” demarca o limite entre o “eu” (E1) lembrado e o “eu” (E2) que lembra.

Podemos dizer que E1 representa a perspectiva do aluno antes da experiência com os diários dialogados. Sua fala supõe uma noção de escrita que não pressupõe a presença do interlocutor (“I used to write for myself, not for other person to read”), o que nos pareceu consequência do exercício da prática escrita que objetivou a reprodução de textos. Esta mesma noção foi observada em outros textos através de afirmações como: (A16) “It’s difficult to write to another person”; (A17) “I think that writing to another people is very nice”.

O advérbio “now” traz para o enunciado a presença de E2, que vai se constituindo à medida em que se identifica e se avalia através de afirmações categóricas (“I changed my way of writing”, “I always think that there is someone that is going to read what I write”; “I must be clear”; “I learnt many things”) que pretendem estabelecer um afastamento entre o “eu” assumido por E1 e o assumido por E2. Esse último, representa o aluno que acredita estar numa outra etapa do aprendizado da escrita, que pressupõe um interlocutor e crê na transparência da linguagem, tendo a impressão de que é ele próprio fonte de sentido, criador do seu discurso (esquecimento no.1 segundo Pêcheux, 1988) fonte de sentido (“I must be clear so that other person will be able to understand what is written”).

A ligação entre E1 e E2 só é feita quando da asserção “Now I’m writing better than I began, but of course, I have many mistakes yet.” A presença da concessiva (“...but of course, I have many mistakes yet”) traz a voz de E2, dando-lhe maior força argumentativa, sem implicar o apagamento de E1. Isto é observado, ainda, quando o enunciador admite procedimentos passados (“It is easier to reproduce texts, than to create a new one”) e também a possibilidade de prescindir deles (“...but I think I can express myself without doing

reproductions..."). Esta mesma posição foi observada em outros textos: (A17) "I could express myself without having to reproduce what was in the texts, however sometimes I reproduce some texts. It's easier for me"; (A16) "I write without thinking in structures. I write only ideas and feelings."

Como já foi dito anteriormente, esta narrativa caracterizou-se como avaliativa, daí o uso de locuções comparativas e superlativas. Percebe-se, ainda, neste exemplo, maior uso de articuladores discursivos que fazem o encadeamento dos enunciados e indicam as diferentes perspectivas assumidas pelo sujeito enunciador.

Por esses exemplos, percebemos que E1 e E2 representam perspectivas que fazem parte da relação do aluno com a escrita. É a história de um mesmo sujeito que, disperso, reflete várias posições, indicando um movimento de reconhecimento entre o conhecido e o novo, entre os conceitos já estabelecidos e outros que foram mobilizados.

Nestes últimos textos, o sujeito enunciador revela a descoberta de outras possibilidades: pode-se escrever em outra língua para reproduzir leituras, para expressar e partilhar idéias, para falar de si mesmo, para reconhecer-se no discurso do outro, enfim, para reproduzir-se, assumindo vários pontos de vista.

A análise do "corpus" revelou que durante a troca de diários dialogados houve um processo de constituição do sujeito que está intrinsecamente ligado aos conceitos de ensino e aprendizagem da escrita internalizados pelos alunos e pelas condições de produção criadas durante o processo de interlocução.

Nos momentos que denominamos por sujeição, observamos que a produção escrita se deu inteiramente baseada nos textos lidos ou na fala do

professor-pesquisador. No primeiro caso, o enunciador ocupou uma posição de afastamento, conferindo ao texto didático um valor de autoridade e verdade inquestionáveis. Isso reflete o ensino de línguas, fortemente, centrado no método, no texto, na fixação de formas lingüísticas que possibilita, apenas, a reprodução 'literal' do já dito, como se ler não implicasse sempre e necessariamente interpretação.

No segundo caso, a voz do professor-pesquisador evidencia-se no discurso dos alunos, influenciando as posições ocupadas pelos enunciadores. O aluno adota a fala do pesquisador como modelo (referencial lingüístico) seguindo seu imaginário discursivo, isto é, a imagem que faz de si próprio, enquanto aluno, e a imagem que faz do professor. Assim, percebemos que o aluno se coloca na posição de menor saber, aceitando a perspectiva do professor, enunciando-se através da mesma. Dessa maneira, o aluno limitou-se a responder perguntas de forma sequenciada, como se estivesse executando uma tarefa.

O discurso do professor-pesquisador, por sua vez, tem um caráter persuasivo, marca sua posição de mais saber e ocupa uma posição de controle, mesmo quando esse domínio aparece ocultado sob a perspectiva de um enunciador atento às dificuldades e necessidades do outro. Neste caso, o pesquisador também segue seu imaginário discursivo que o constitui enquanto ocupando o lugar de professor: questiona, cobra comentários, sugere a temática das discussões e ao mesmo tempo, oportuniza escolhas.

Apesar da evidente influência controladora do professor-pesquisador no processo de interlocução, os textos dos alunos começam a representar enunciadores mais engajados, que vão além dos modelos oferecidos pelo pesquisador.

Começa a haver um deslocamento do sujeito enunciador que faz intervir sua voz, estabelecendo preferências, modalizando seus enunciados, caracterizando uma dependência menor em relação à fala do professor. Neste momento, surge o desejo do sujeito, que começa a fazer escolhas justificando-as (A7), a estabelecer prioridades, a argumentar e a posicionar-se diante da atividade escrita. Este deslocamento se materializou lingüisticamente pela presença de operadores argumentativos (but, because), elementos avaliativos, intensificadores e referências a outros acontecimentos.

Durante o processo de interlocução, o aluno interage questionando, definindo a orientação da interlocução (A8), determinando o seu dizer.

No final da pesquisa, o aluno começa a relacionar-se consigo mesmo através da linguagem, narra-se e ao fazê-lo identifica-se, traz outras vozes (do social, do senso comum) e assume uma perspectiva crítica (A13).

Os últimos textos configuram narrativas, nas quais o enunciador revela experiências pessoais, colocando-se como origem do seu discurso, assumindo-o como expressão criadora do seu pensamento (A15, A16, A17) ainda que isso não passe de uma ilusão (cf. Pêcheux).

Percebe-se que o aluno teve a oportunidade de produzir sentido, de representar pelo discurso o que precisou significar.

A análise da materialidade lingüística desses textos mostra marcadores temporais (when, now, since), avaliativos, comparativos e articuladores discursivos (so, and, but, then) que indicam as posições do sujeito.

Podemos afirmar, então, que a análise do "corpus" nos colocou diante de um processo de construção da subjetividade, onde o enunciador se apresentou, inicialmente, numa posição de estranhamento em relação a LE e que, gradativamente, vai se reconhecendo através da linguagem.

Vale ressaltar, que a competência lingüística dos pesquisados não representou fator determinante quanto à manifestação do sujeito, ou seja, mesmo apresentando problemas quanto ao uso “correto” das estruturas da língua, o aluno conseguiu representar-se como enunciador, manifestando pontos de vista.

Nas considerações finais, que seguem, faremos uma avaliação entre o que pretendíamos averiguar e os resultados obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados expostos e descritos no capítulo anterior forneceram algumas respostas a nossas perguntas de pesquisa iniciais que agora apresentamos sob a forma de conclusões:

- As formas lingüísticas e as posições do sujeito -

No primeiro momento de análise (sujeição ao texto), não distinguimos formas lingüísticas que determinassem explicitamente a subjetividade, visto que a posição ocupada pelo sujeito foi de afastamento. Mesmo em alguns textos, quando se observa a presença do pronome 'eu' ("I"), a perspectiva que esse 'eu' assume é a do texto lido.

À medida em que o processo de interlocução se caracteriza, mesmo dependente da fala do pesquisador, o enunciador (aluno) começa a representar-se indicando escolhas pessoais, através do uso de concessivas (but) e verbos opinativos (I think, I prefer, I consider), apesar dos problemas apresentados quanto à competência lingüística. Isso indica que essa competência não é determinante para que o aluno possa ocupar o lugar de enunciador em LE.

O uso da negação foi, também, objeto da análise polifônica, por mostrar a voz de dois enunciadores que se contrapõem. Os enunciados começam a ser encadeados por articuladores (and, so, then) discursivos, o que não se observou nos primeiros textos.

Na última fase, os textos apresentaram um caráter argumentativo mais forte, materializado pelo uso de modalizadores apreciativos, conjunções, advérbios de tempo e de frequência que determinaram as perspectivas assumidas pelos enunciadores. Percebe-se, também, um desenvolvimento quanto a

competência lingüística, o que, certamente, contribuiu para a maior explicitação do sujeito e sua dispersão. Este desenvolvimento, não pode ser atribuído, somente, à prática com os diários, pois os alunos tiveram contato com a escrita em outras disciplinas do curso.

- A intervenção do pesquisador e a dispersão do sujeito -

A participação do pesquisador foi considerada determinate, pois os questionamentos e solicitações feitas pelo mesmo levaram os alunos a produzir discurso. Inicialmente, esses discursos revelam uma apropriação da fala do professor, utilizada como modelo. A análise da fala do professor, revelou que predominou uma posição de controle e de determinação nos assuntos abordados - decorrência do imaginário discursivo que, atravessado pela ideologia, se manifesta à revelia da consciência do sujeito -, mas observamos que o aluno “quebra” esse domínio quando explicita o seu desejo, faz escolhas temáticas e reflete sobre seu processo de aprendizagem. Essa ruptura evidencia as várias vozes que atravessam o discurso, ou as várias perspectivas assumidas pelo enunciator, determinando o caráter heterogêneo do discurso.

- As Condições de produção mais salientes -

Em termos de condições de produção, no início da pesquisa, os alunos só concebiam a escrita quando possibilitada por leituras (a soberania do texto), sendo que o trabalho com os diários ampliou esta concepção. Ser compreendido pelo interlocutor passou a ser priorizado, diminuindo a distância entre o aluno e o referente (a LE). Esta aproximação é marcada pela presença

de um enunciador explicitado que assume uma perspectiva pessoal, acreditando ser o centro do seu dizer.

- Situações de interlocução e dispersão -

Quanto à relação entre as situações de interlocução e a dispersão do sujeito, observamos que, a princípio, os alunos dependiam das questões levantadas em aula e das perguntas do pesquisador para produzir discurso, representando um enunciador atrelado aos acontecimentos de sala de aula. Isso nos remete à noção de escrita limitada pelo texto e pela fala do professor.

Assim, o regime da materialidade do discurso, confirmando o que foi postulado por Foucault, será sempre da ordem da instituição (escola) que impõe formas ritualizadas e determina aos sujeitos falantes papéis ideologicamente convencionados. É preciso, então, considerar que ao escrever, o aluno representará no seu discurso (inconscientemente) o lugar que lhe foi previamente estabelecido, não pelo professor ou pela instituição de ensino, mas por todo um percurso histórico que o antecede. Não são só as condições de produção imediatas (do processo de interlocução) que contam, mas o que estas reproduzem.

Portanto, escrevendo para reproduzir, o aluno está repetindo um procedimento estabelecido, não só pelo método, ou pelo professor, mas por uma série de interesses sócio-políticos que subjazem a educação. Repetir significa não recriar, não argumentar, não compreender que os sentidos podem ser outros.

Quando o aluno se percebe através da linguagem, consegue produzir sentidos sem ser conduzido por uma série de perguntas ou por um referencial escrito (A11 à A15), estabelecendo o seu próprio espaço discursivo.

Com isso, não queremos afirmar que houve uma ruptura nos procedimentos que caracterizavam a posição inicial do aluno diante da escrita, mas uma transformação, uma ampliação na rede de significantes que constitui o sujeito e os seus atos, um acréscimo de vozes que passam a fazer parte do discurso através da relação sujeito/linguagem.

Resta-nos, ainda, fazer alguns comentários relacionados ao ensino e aprendizagem da escrita em LE e às posições ocupadas por alunos e professores neste processo.

A imagem do professor como o que detém o saber e a do aluno como mero receptor deste saber pode ser transformada numa relação de troca, ou seja, saber e poder podem e devem ter um sentido positivo, na medida em que o saber do professor não apaga o aluno como sujeito, fazendo-o repetir suas verdades (que também não são suas, mas que o constituem ideologicamente). É preciso que tanto professores quanto alunos se constituam em sujeitos com direito ao saber, às dúvidas, às perguntas, às críticas e às contraposições.

O ensino da escrita em língua estrangeira tem limitado professores e alunos à apropriação de métodos, técnicas, textos sequenciados por nível de dificuldade, apreensão de vocabulário e atividades de gramática. Essa limitação transforma a ambos em reprodutores de estratégias de ensino e aprendizagem: o aluno aprende a escrever “corretamente”, mas sem se dizer, sem produzir outros sentidos e o professor avalia sempre o mesmo.

Este reproduzir foi verificado no início da pesquisa, nos momentos de sujeição, quando o aluno se apropria dos textos lidos e da fala do professor para escrever, constituindo a perspectiva de um sujeito enunciador afastado e pouco comprometido.

Convém considerar a possibilidade de uma proposta de escrita argumentativa em LE, mesmo quando o nível de conhecimento lingüístico dos

alunos é considerado limitado. Afinal de contas, duas orações ligadas pelo operador argumentativo “mas” podem introduzir um argumento numa relação concessiva (cf. A4, A5). Isto significa, então, que é possível conceber uma escrita argumentativa, onde se fazem presentes diferentes vozes, desde o início da aprendizagem.

Analisar as manifestações do sujeito sob a perspectiva da AD significou compreender que é preciso considerar que não existe só o saber dizer e o como dizer, mas o que nos foi permitido dizer em determinadas circunstâncias (cf. Foucault).

Após o exposto, acreditamos ter confirmado nossa hipótese de que o diário dialogado favorece a manifestação da dispersão do sujeito e que essa manifestação se dá à medida em que o sujeito enunciador faz intervir sua voz, argumenta e posiciona-se diante da produção escrita.

É importante acrescentar que este estudo não pretendeu trazer soluções para os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem da escrita em LE, mas ser um ponto de reflexão, uma abertura para outras pesquisas. Pesquisas essas, não só na área do ensino da LE, mas como, também, da LM, preocupadas com o sujeito, entendido no seu descentramento, na sua inefabilidade, na sua incompletude, nas múltiplas perspectivas que pode assumir à revelia de um consciente desejoso de transformá-lo em centro, controlador do seu fazer e do seu dizer.

SUMMARY

This dissertation stands as a focus of reflexion on the teaching of written production in English as a foreign language, considering that language is where the subject builds itself.

We studied the stand of the subject through the point adopted by him in the texts. The "corpus" was collected by means of a teacher-student Dialogue Journal Writing and was submitted to analysis on the basis of the theory of French Discourse Analysis. This analysis allows for the confirmation that the subject builds itself gradually through language and performs its function as an agent.

ANEXO 1

Dear,.....

Today is March 8, and we are going to start a new activity. This activity is called "Diary Journal Writing". It is not a newspaper, it is something different. Let me explain it. A journal is a means of communication between me and you. It is something like a "class diary" where we are going to talk about many things and at the same time we will be practising the written form of English.

What do you think? Would you like to take part in this activity? If you agree, all you have to do is to buy a notebook; I would like a special one, because it is something very personal. Also, this activity will be done once a week or every four classes as we find it better. Another very important thing is that you will not be evaluated for that. That is you will not receive a grade for this activity. It is just something that we will be doing in order to learn more.

Now, I would like to know if you have understood, if you want to participate, and what you think of it.

Thank you

ANEXO 2

Caro aluno,

Antes de iniciarmos nosso trabalho com os diários dialogados, gostaríamos que as seguintes perguntas fossem respondidas:

1. Como você se sente quando tem que escrever em Inglês?
2. Quais suas maiores dificuldades?
3. Na sua opinião, quais as características de um texto “bem escrito”?
4. Ao escrever, quais suas maiores preocupações? Justifique.
 - a. correção no uso das formas da língua;
 - b. colocar suas idéias a respeito do assunto mesmo que com dúvidas quanto a correção formal.
5. Você acha importante que o texto tenha organização formal? Justifique.
6. Qual sua opinião a respeito da maneira como tem sido seu aprendizado da produção escrita em inglês?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. (1970) **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal. 2a. ed., 1985.
- AUTHIER-REVUZ, J. "**Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)**". In Cadernos de Estudos lingüísticos, 19, Campinas: UNICAMP, 1990.
- BENVENISTE, E. Problemas de Lingüística Geral. São Paulo: Nacional, 1976.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2a. edição, 1982.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. S.P.: Brasiliense, 1980.
- CORACINI, M. J. R. F. **Análise de Discurso: em busca de uma metodologia**. In D.E.L.T.A., vol.7, no.1, 1991.
- CORACINI, M. J. R. F. **Leitura: decodificação, processo discursivo?** In Anais do GEL. São Paulo: 1989.
- CORACINI, M. J. R. F. **Um Fazer Persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: EDUC, Pontes, 1991.
- DECON & PARKER. **A educação como sujeição e recusa**. In Silva, T. T. (org.) Sujeitos da Educação - Estudos Foucaultianos, Petrópolis: Vozes, 1994.
- DUCROT, O. **Esboço de uma teoria polifônica da enunciação**. In O dizer e o dito, Campinas: Pontes, 1987.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1972.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. (trad. não publicada). 1970.

- FOUCAULT, M. (1979) **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1993.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir - História da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17a. edição, 1987.
- GOEPPERT, S. et al. **Linguagem e Psicanálise**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- GUIMARÃES, E.R.J. **Polifonia e tipologia textual**. In *Linguística Textual: texto e leitura*. Série Cadernos da PUC, 22, S. P: Educ, 1986.
- GUTSTEIN, S. P. **Using Dialogue Journals to Develop a Discourse- Based Performance Measure**. In *Dialogue* 3, no.2, 1986.
- JAFFER, D. **Young Writers in Search of Audience**. In *Dialogue*, 1, no.4. 1983.
- JONES, D. **The genealogy of urban schoolteacher**. In S. Ball (ed.) *Foucault and Education*, London, N. Y., Rout Ledge, 1990.
- KLOS, L. **Dialogue Journal Entries as Problem-Solving Codes**. In *Dialogue*, 5, no.1, 1983.
- KREEFT, P. J. **What is a Dialogue?** In *Dialogue*, 2, no.1. 1984.
- LABOV & WALETZKY, J. **Narrative analysis: oral versions of personal experience**. In: Helm, H. (ed.). *Essays on the verbal and visual acts*. Seatle, University of Washington Press, 1966.
- LACAN, J. **Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse**. In *Ecrits*, Paris, 1956.
- LACAN, J. **Subversin du sujet et dialetique du désir dans l'inconscient freudien** (1960). In *Ecrits*, Paris, 1966.

- LARROSA, J. **Tecnologias do Eu e Educação**. In Silva, T. T. (org.) *Sujeitos da Educação - Estudos Foucaultianos*, Petrópolis: Vozes, 1994.
- LOWY, M. **As aventuras de Kail Max contra o Barão de Münch Hausen** (Marxismo e positivismo da sociologia do conhecimento), S. P.: Cortez, 1994.
- MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes, 1993.
- MAKMAMN, C. M. **Personalizing Composition Instruction Through Dialogue Journals**. *J Dialogue*, 2, no.6, 1984.
- MICCOLI, D. L. **Journal Writing as Feedback and as an ESL Real Issues Discussion Tools**. In *Estudos Germânicos*, 8, 1987.
- ORLANDI, E. P. **A Análise do Discurso: algumas observações**. In *D.E.L.T.A.*, no.1, 1986.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.
- ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.
- ORLANDI, E. P. et al. **Sujeito e Texto**. São Paulo: EDUC, 1988.
- ORLANDI, E. P. **Terra à Vista**. São Paulo: Ática, 1990.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- PÊCHEUX, M. & FUCHS (1975). **Análise Automática do Discurso**. In *Gadet & Task (orgs.)*, 1990.
- RIOLFI, C. **Escrever em Língua Estrangeira: a interação professor/aluno de diários dialogados**. In *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 17, Campinas: UNICAMP, 1991.

- SELLEVAAG, L. **Writing and Reflecting on Writing.** In Dialogue 3, no.2, 1986
- SILVA, T. **Second Language Composition Instruction: developments, issues and directions.** In ESL. In Krol, B., 1990.
- SIMPSON, M. K. **A Teacher a Gift: oral reading and the reading response journal.** In Journal of Reading 30, no.1, 1986.
- SINCLAIR & COULTHARD. **Towards an Analysis of Discourse.** Oxford, Oxford University Press, 1975.
- STATON, J. **Dialogue Journals: a new tool for teaching communication.** In New York Bulletin, Clearing House on Language and Linguistics 6, no.2, 1983.
- STATON, J. et al. **Analysis of Dialogue Journal Writing as a Communicative Event.** I Final Report to the National Institute of Education 1, 1982.
- SZNEZI, E. **Dialogue Journal Writing in the Secondary EFL Classroom.** Dissertação de Mestrado, UFSC, 1991.
- WALTER, L. **A Theoretical Model for Teaching Students to Write.** In Forum, XXI, no.3, 1983.