

**PAULO ROBERTO ALMEIDA**

**O DIALOGISMO E A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS  
NA CONSTRUÇÃO DE UM “PROJETO DE DIZER”  
DE ALUNOS TRABALHADORES**

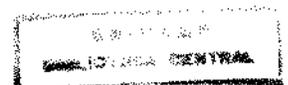
Dissertação apresentada ao Curso de  
Lingüística Aplicada do Instituto de  
Estudos da Linguagem da Universidade  
Estadual de Campinas como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Lingüística Aplicada na área  
de Ensino-Aprendizagem de Língua  
Materna.

Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Raquel Salek Fiad

**UNICAMP**

**Instituto de Estudos da Linguagem**

**1998**



3820040

UNIDADE	EL
N.º CHAMADA:	11/10/98
V	Ex
VENC	BC/35332
PROC	395/98
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	03/10/98
N.º CPD	

CM-00117750-6

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

AL64d

Almeida, Paulo Roberto

O dialogismo e a constituição de sujeitos na construção de um "projeto de dizer" de alunos trabalhadores / Paulo Roberto Almeida. - - Campinas, SP: [s.n.], 1998.

Orientador: Raquel Salek Fiad

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Intertextualidade. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

*Raquel Salek Fiad*

Profª Drª Raquel Salek Fiad - Orientadora

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

*Ingedore G. Villaca Koch*

Profª Drª Ingedore G. Villaca Koch

*Maria Augusta Bastos de Mattos*

Profª Drª Maria Augusta Bastos de Mattos

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por PADLO ROBERTO ALMEIDA

e aprovada pela Comissão Julgadora em  
27 / 08 / 98.

*Raquel Salek Fiad*

Este meu dizer é constituído pela trama de muitos e densos fios dialógicos. Entre tantos outros fios que o constituíram aqui estão e sempre estarão entremeados:

\*meus pais: *fios de vida a (des)velarem caminhos pela vida afora;*

\*Anas (Lúcia e Carolina): *fios laçados e tecidos: vidas entrelaçadas;*

\*alunos trabalhadores: *bichos da seda a produzirem preciosos fios, para si e para nós outros;*

\* Raquel Salek Fiad: *fios que indiciam, desatam e atam os nós para a tessitura; fios do paradigma de desvelo e enlevo;*

\*Ingedore G. Villaça Koch: *fios coesos da sensibilidade, paciência e dedicação, marcas sempre coerentes em seu dia a dia;*

\*João Wanderley Geraldi: *fios que abrem caminhos e novas passagens pelos seus portos, em busca de novos portos;*

\*Sirio (e/ou sério) Possenti: *fios possantes que engendram outros novos fios;*

\*Paulo Freire: *mestre na arte de tecer os fios da resistência, da utopia, do devir;*

\*Amigos: *fios do incentivo e alegria nos (des)caminhos de todos os dias;*

\*Funcionários do IEL: *fios que guiam os passos pelos labirintos;*

**Fios tecidos, entretecidos e entrelaçados que aqui estão e que sempre estarão em minha memória.**

*Lo que brilla com luz propia  
Nadie lo puede apagar  
Su brillo puede alcanzar  
La oscuridad de otras costas.*

(Pablo Milanés e Chico Buarque)

## SUMÁRIO

<b>1 - RESISTIR PARA DIZER</b>	<b>01</b>
<b>2 - DIZER É RESISTIR</b>	<b>07</b>
<b>3 - O PODER DA ESCRITA/A ESCRITA COMO PODER</b>	<b>11</b>
<b>4 - O DIZER COMO PODER</b>	<b>16</b>
<b>5 - O DIZER DE UM SÓ É UM DIZER SÓ</b>	<b>23</b>
<b>6 - DA UTOPIA NO DIZER</b>	<b>32</b>
<b>7 - CRER PARA/NO DIZER</b>	<b>37</b>
<b>8 - UM OLHAR SOBRE O DIZER</b>	<b>42</b>
<b>9 - O EU E O OUTRO NUM DIZER</b>	<b>52</b>
<b>10 - O EU NO DIZER DO OUTRO</b>	<b>60</b>
<b>11 - O DIZER ATRAVÉS DE SUAS PRÓPRIAS VOZES</b>	<b>107</b>
<b>SUMMARY</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>124</b>

## RESUMO

Assumindo a noção de sujeito como um ser sócio-histórico: nem o sujeito “fonte dos sentidos”, “todo poderoso”, nem o sujeito assujeitado, “inútil”, mas um sujeito histórico que manipula com e sobre a linguagem e que, ao construir um discurso a partir de outro, imprime sua marca individual a um já-dito, o presente trabalho tem como objetivo investigar nos textos produzidos por alunos-trabalhadores de escola técnica, curso profissionalizante, período noturno, da rede pública de ensino: i) as marcas, estratégias e recursos expressivos manipulados por alunos-sujeitos em trabalho com a linguagem; ii) as marcas que apontem a dialogia com outros textos (intertextualidade) e com outros dizeres com que já tiveram contato (interdiscursividade).

Meu olhar sobre os dados desta pesquisa é norteado por um modelo epistemológico abduutivo de investigação - o paradigma indiciário - para observar, nos textos, as singularidades que adquiriram relevância para os alunos no processo de construção do seu discurso. Dentro dessa perspectiva, tomo como referencial teórico os conceitos bakhtinianos de dialogia e polifonia; intertextualidade, interdiscursividade e heterogeneidade, junto à Análise do Discurso e, ainda, conceitos básicos tomados da Linguística Textual.

Pretendo, ainda, contribuir para as discussões em torno da construção de uma prática que possibilite ao aluno construir o seu “projeto de dizer” que se traduza num ‘poder dizer’; uma prática que considere, portanto, o aluno como agente social no

trabalho social de construção de sentidos no processo da leitura e da construção de textos escritos, aluno-sujeito que constrói, sujeito que diz algo de si para si e para o outro.

**PALAVRAS-CHAVE:** 1. Dialogia. 2. Sujeito. 3. Projeto de dizer

## 1. RESISTIR PARA DIZER

*Se para escutar não lhe cansa - sempre me alembro de um forte caso, conteúdo, que nem dos de livro, conformemente. É estória achada. E o senhor depois não vai contrariar comigo que, do que se vive e que se vê, a gente toma a proveitosa lição não é do corrido, mas do salteado.*

(João Guimarães Rosa, *Estas histórias*)

- O senhor que está me lendo releve o meu dizer, um dizer já muito dito por outrem, um já-dito, mas não o meu dito *salteado* de descontínuas idéias rebuscadas, ainda impregnadas dentro do peito nas lembranças de uma trajetória de vida; é *estória achada*, construída ao longo de uma peregrinação de mais de vinte anos por (des)caminhos, por trilhas tortuosas qual Ulisses em viagem de regresso a enfrentar mitológicos monstros que tentam impedir-lhe a ventura de alcançar a amada Ítaca. Trilhas tortuosas pelos (des)caminhos da sempre turbulenta jornada pelos infindáveis labirintos e meandros da educação, da nossa educação brasileira.

Os acontecimentos se entrelaçam no fio do tempo. O passado pode ser apenas passado. Processo concluído, remoto. Mas pode ser processo inacabado que fere, prolonga-se, insere-se no presente e interfere em um futuro.

-O senhor há de concordar comigo que não é possível refletir sobre o processo educacional sem pensar num passado (ainda inconcluso); sem investigar a estreita relação entre um contexto sócio-histórico e a política educacional que se insere em nosso presente - *nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social* (cf. Nosella, in: Manacorda, 1995:1), revelando intensamente um de um passado inconcluso, não muito distante.

Por isso, o meu narrar procura desfiar o fio dos acontecimentos *do que se vive e que se vê* e atá-lo com o nó da reflexão sobre a ação do Estado na vida social, sua política educacional e as implicações subjacentes na concepção de educação, fatores fundamentais para uma compreensão da concepção de ensino, língua e linguagem que permeia a instituição escolar de nossos dias.

Década de 70. Ecoam ainda estridentes e monotonais vozes: **Eu te amo, meu Brasil!...**, em meio a graves vozes, ferozes vozes **Brasil, ame-o ou deixe-o!**. Vozes outras silenciosas (ou silenciadas) -muitas para sempre- renitentes, a proclamar sua forte presença, desafiantes, diante do silenciamento e anulação do ser.

Em meio ao caos social da ordem unida, tem início o meu percurso dentro do magistério ainda na graduação, convidado a substituir um professor de Português numa escola pública de uma pacata cidadezinha nas imediações de Araraquara.

Sala de aula. Primeiro dia. Embaixo do braço alguns volumes, páginas marcadas com poemas de Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes. Titubeante, diante de curiosos olhares, abro um dos livros e ponho-me a ler “E agora, José?”, esperando que a partir da leitura alguma coisa acontecesse e a aula fluísse, diante das contínuas interrogações do poeta. Nesse momento, martelavam-me as palavras do diretor da escola e de um professor mais velho, mais experiente, dias antes de iniciar, quando em reunião, teço alguns comentários sobre algumas idéias para o desenvolvimento de trabalho de exploração de texto com os alunos: “Cuidado com o que você vai falar para os alunos!”...E agora, José?

*A escalada repressiva do Governo [...] disseminava-se por toda a sociedade, feria de morte a liberdade de expressão ao instituir a censura prévia à imprensa e ao*

*ampliar o controle político-ideológico das universidades e demais instituições educativas, mediante a edição do Decreto-Lei 477 de fevereiro de 1969* (Germano, 1992:68), decreto este que proibia atividades políticas nas escolas e facultava à direção das escolas a suspensão dos estudantes que, no seu entender, desrespeitassem a proibição.

Onde a escola dos atuantes Grêmios Estudantis, com seus festivais de música e teatro e inflamados debates? Substituídos pelos alienantes Centros cívicos, proclamadores de comemorações ufanísticas e laudatórias, com poemas e hinos pátrios, músicas fabricadas sob encomenda, manifestações conduzidas pela então disciplina Educação Moral e Cívica, introduzida à grade curricular de 1º e 2º graus, com intuito de neutralizar qualquer tentativa de posicionamento crítico dentro das escolas.

Triste tempo de tristes homens solitários. Viver era preciso. Mas viver significava também resistir. Opor-se era, portanto, resistir à palavra de uma ordem caótica, ao silenciamento. O querer dizer. Naqueles dias, naquelas circunstâncias, entre tantas incertezas, entre questionamentos e buscas, o como ensinar, a incerteza maior: o que significava ensinar? O que significava educar? O que significava ensinar 'português'? E naquele momento, 'batismo de fogo', entre o fogo cerrado do querer dizer e o poder dizer, entre a leitura de "Garota de Ipanema", "Felicidade" (triste ironia!), "Soneto da Fidelidade" do 'poetinha', eis que bato os olhos numa outra página e surge o polêmico, provocante, incitador "Operário em construção"... a romper com... a corromper... a libertar, mesmo que momentaneamente, na explosão do dizer - o resistir.

*(...) também as histórias não se desprendem apenas do narrador, sim o performam; narrar é resistir.* (Guimarães Rosa, *Estas histórias*). O que narro aqui são acontecimentos fragmentados, mas era uma época fragmentada, de vidas fragmentadas e

fragmentado eu me sentia; são aqui, fragmentos que “performaram” momentos de vida. O querer dizer que aqui se desprende reflete as inquietações, as incertezas, os conflitos e a incredulidade diante das profundas transformações estruturais sofridas pelo país, que se refletiam drasticamente no universo escolar, universo por mim vivenciado em diferentes épocas, em diferentes perspectivas, de estudante a professor.

**Ninguém segura esse país!** O slogan reflete a maciça propaganda instituída pelo delírio de uns poucos privilegiados com o projeto de um ‘milagre’ econômico, caracterizado por uma ilusória idéia de que o país havia se transformado em uma grande potência. Difundia-se a falsa imagem de ‘Brasil Grande’, com a construção de obras faraônicas como a rodovia Transamazônica, a ponte Rio-Niterói, a Ferrovia do Aço e o Programa Nuclear, e, paradoxalmente, em meio a um crescente endividamento externo, uma crescente concentração de renda, uma crescente transferência de riquezas pelas empresas multinacionais para uma crescente e acentuada desigualdade social.

Segundo Kucinski (1981:81) *As mais espetaculares conseqüências desse processo foram as grandes epidemias de meningite, encefalite, paralisia infantil: o aumento na violência urbana, no número de favelados e de crianças abandonadas, lado a lado com a opulência dos novos bairros burgueses e a majestade dos edifícios-sede de multinacionais nas grandes avenidas - estilo nova-iorquino - de São Paulo e do Rio de Janeiro.*

É em meio a um clima, ao mesmo tempo, de medo da repressão e de euforia por um processo acelerado de industrialização concentrado na região Sudeste (que estimula um processo migratório do campo para as cidades, principalmente de nordestinos) e de incentivo promocional a um contingente da classe média para o consumo desenfreado de

bens duráveis, que, de acordo com Germano (op.cit.), o governo começa a promover uma reforma do ensino Primário e Médio (1971), sem a participação da sociedade civil, mas com um discurso eloqüente de valorização da educação com reformas que *tinham a pretensão de atender a uma demanda efetiva e a uma carência real de segmentos da sociedade excluída dos privilégios concedidos pelo centro do poder*. (idem: 104). Mas na prática 'esbarra' na escassez de verbas para a educação pública, pois, implicitamente, a sua prioridade real é empregar o montante de recursos em setores vinculados ao investimento e acumulação de capital. Segundo Offe (apud Germano, op.cit.:165-166) *a política educacional é, entre todas as outras políticas setoriais, talvez o exemplo mais patente de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidades e com isso de uma neutralidade em relação às classes no que concerne às suas próprias funções, quando na verdade o status social e as oportunidades de vida dos indivíduos estão ligados ao movimento de uma economia regulada pelo lucro*.

Nesse contexto de crescimento acelerado e crescimento da concentração de renda, o governo se antecipa às reivindicações sociais e amplia a escolaridade obrigatória (junção do primário com o ginásio), procurando demonstrar a intenção de proporcionar uma igualdade de oportunidades.

*Consiste, portanto, numa medida que, por palavras e atos, se apresenta como uma busca de equidade num momento em que se aguçavam as desigualdades sociais. Tratava-se, assim, de desmentir evidências e manter intocável o mecanismo responsável pela manutenção e ampliação das desigualdades*. (cf. Germano, op.cit.:166).

Descomprometendo-se, gradativamente, de alocar os recursos para a educação pública, repassa, ainda assim, verbas para as escolas particulares, o que concorre

decisivamente para a crescente desqualificação da escola pública, contribuindo sobremaneira para ampliar a distância entre as classes sociais.

Narrar e resistir. Narrar é resistir, resistir para narrar as adversidades, num constante aprender diante *do que se vive e do que se vê*, dos acontecimentos que me *performaram*, em diferentes momentos, em encontros e desencontros, ano após ano, como professor da rede pública e da rede privada, como professor e coordenador de área em 'escola-padrão', como assistente pedagógico na delegacia de ensino de Rio Claro e professor da Escola Técnica Estadual "Prof. Armando Bayeux da Silva" (CEETEPS). Infundáveis desafios em um processo inconcluso, em meio às constantes adversidades constitutivas do turbulento processo educacional brasileiro, um percurso atravessado por um passado ainda inconcluso, passado que se insere no nosso presente, num 'neo-milagre' travestido com novas formas e novas roupagens, com velhos novos personagens e um novo velho discurso de pós-modernidade: o 'milagre' do poder absoluto, da distribuição de privilégios para uma mesma minoria contrapondo-se ao 'milagre' da sobrevivência de uma sempre crescente maioria de excluídos dos privilégios, excluídos do emprego, da habitação, da terra, da saúde e, sobretudo, do direito à educação.

É assim que ao longo desse percurso, digladiando-me entre as contradições que de forma difusa marcam e me constituem ao longo de uma trajetória escolar, enredo-me num fio de posições conflitantes desde a década de 60. Primeiramente, como 'privilegiado' aluno pobre de uma rica escola pública para uma rica clientela, desde o curso primário, passando pelo ginásio até o clássico, enfrentando seus mecanismos de exclusão -exame de admissão, ameaça de jubramento, a pressão de reprovação por décimos não atingidos, em maquiavélico sistema de avaliação de cunho elitista. Depois, nas inquietações de minha

prática docente agora dentro de uma 'nova' escola, uma escola que foi conquistada pelas camadas populares *em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola* (cf. Soares, 1992:9).

Batismo de fogo superado, em pleno fogo cerrado da década de 70, em meio às reformas educacionais, cursos de treinamentos, palestras, objetivos e métodos de ensino, *as chamadas 'inovações pedagógicas', enlatadas e vendidas por gurus de fala grossa, circulam pelos desertos do magistério conforme as estações da moda: neste semestre, esta proposta; no semestre que vem, aquela abordagem. Nesse veste-desveste de propostas, teorias, abordagens, inovações, etc., etc., os professores se sentem eternamente como seres desnudos e desmucados.* (cf. Silva, 1992: 25). Inovações fortalecidas amplamente em circulação pelo 'boom' de um poderoso agente, institucionalmente a serviço de poderosos grupos econômicos: o livro didático.

Não mais a escola rica de outrora, não mais aqueles mecanismos de exclusão que atemorizavam sobremaneira os poucos 'privilegiados' que conseguiam galgar algumas pedras da pirâmide; porém, ao 'incluir' os 'excluídos' definia-se uma política social no âmbito de uma política educacional que, aparentemente, se destinava aos 'carentes', mas que na realidade, implicitamente, atingia de modo diferente todas as classes sociais.

## 2. DIZER É RESISTIR

*Falar do dito não é apenas re-dizer o dito mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer.*

(Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança*)

Nesse quadro de embate ideológico aparentemente paradoxal (dependendo do ângulo de visão), impõe-se a pergunta crucial que vem me acompanhando em minha

prática docente no emaranhado de reflexões sobre o ensino de língua materna. Que expectativas, interesses, objetivos têm as camadas populares em relação à escola e ao ensino de uma língua com que vivem, convivem, que já aprenderam? (e apreenderam?) Quer como professor, quer como coordenador de área, ou como assistente pedagógico, em qualquer instância desse percurso sempre inconcluso, em um comprometimento de trabalho com sujeitos da rede pública de ensino, essa reflexão se acentua na dimensão da relação sujeito/linguagem, sobretudo diante das práticas e ações pedagógicas no processo de aprendizagem de língua materna, concernentes à leitura e produção de texto escrito.

Inúmeras reuniões e cursos, quer como professor, quer como assistente pedagógico, leituras, troca de experiências, num constante aprendizado, propiciaram-me ao longo do tempo, ainda que de forma difusa, a busca de uma prática que refletisse o comprometimento e engajamento, um projeto de resistência, num processo ensino-aprendizagem de alunos da “nova” escola pública que, paradoxalmente, ainda traduz-se, no dizer de Soares (op.cit.) não em uma escola para o povo, mas a escola contra o povo.

‘Incluir os excluídos’ tem constituído a reflexão na busca do meu “projeto de dizer”, da minha utopia. Um “projeto de dizer”, uma tentativa de realização dessa utopia, envolvendo um trabalho com alunos da rede pública de ensino, uma tentativa de resistência, numa luta contra o conformismo, procurando correr os riscos do dizer, da ruptura com a mera reprodução, refletindo sobre o passado e, partindo dele, procurando construir para/com meus alunos da rede pública o seu “projeto de dizer” diante da sua realidade social, uma vez que conforme Gadotti (1991: 21-22):

*(...) não é possível separar a educação da sociedade, no interior da qual ela se desenrola, não se pode, igualmente, dissociar a relação pedagógica daqueles com os*

*quais ela se liga. O educador não é nunca simplesmente um papel, uma função, um personagem, uma rueta residual da máquina educativa; e se assim o for é porque se demitiu como pessoa.*

Um universo constitutivamente heterogêneo, múltiplas vozes, desejos, experiências, expectativas diferentes, pressupõe conflitos, divergências e a necessidade de manifestação de posições e de participação num processo dialógico; pressupõe a construção de uma prática que possibilite ao aluno construir o seu “projeto de dizer” e que se traduza num ‘poder dizer’, que considere, portanto, o aluno como agente social no trabalho social de construção de sentidos no processo da leitura e da construção de textos escritos, um aluno-sujeito que constrói, sujeito que diz algo de si para si e para o outro, *leitor que trabalha para reconstruir este dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras* (Geraldi, 1991: 167).

Dentro dessa perspectiva, constitutiva do meu “projeto de dizer” em meu trabalho com alunos da rede pública de ensino, tomando como referência alunos-trabalhadores de 3ª e 4ª séries de curso técnico-profissionalizante, período noturno, o trabalho com essa clientela, ‘institucionalmente’ marcada por um estigma de ‘incompetentes para a assimilação de conteúdos teóricos’ e ‘incompetentes para ler e escrever’, constituiu um desafio para uma tentativa de reversão de um pré-conceito institucionalizado. Partindo do pressuposto de que a interação é um processo constitutivo da sala de aula, procurei desenvolver uma prática pedagógica que, respeitando a heterogeneidade, possibilitasse a concretude do deslocamento do papel de aluno ‘incompetente no trabalho com a própria língua materna’ para aluno-sujeito na construção de significado no processo da leitura e da

produção escrita. Os resultados obtidos constituíram forte referencial para um trabalho de investigação sobre a produção escrita desses alunos.

O objetivo de meu trabalho está voltado para a investigação das marcas e pistas linguísticas que caracterizam a atividade de um sujeito histórico (cf Geraldí, op.cit.) no seu trabalho com a linguagem, bem como as marcas e pistas construídas pelo sujeito em sua dialogia com o já falado e o já escrito, constitutivos do seu dizer e de sua *individuação* (cf. Corrêa, 1997) no processo de construção do discurso. Nessa perspectiva, dentro de um processo de investigação que leva em consideração aquilo que é surpreendente, que causa estranhamento, que produz uma expectativa, conduzindo à formulação de hipóteses, procedimentos que caracterizam um raciocínio abduativo (cf. Peirce, 1990:149), um modelo epistemológico abduativo de investigação, ou conforme Ginzburg (1990), um *paradigma indiciário*, buscarei, dentro dos textos escritos, singularidades que adquiriram relevância para os alunos-técnicos, procurando flagrar sua *preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem e que fato singular, que aspecto de contexto, de forma ou de significação linguística, ou ainda que possível combinação desses fatores pode ter adquirido saliência particular para o sujeito, colocando-se, assim, na origem de sua preocupação, na origem do problema para o qual passa a buscar uma solução, ainda que muitas vezes episódica e circunstancial?*. (cf. Abaurre et alii, 1989:11).

É inegável que a constituição de um dizer implica, fundamentalmente, que é preciso que possibilite que alguém diga e, dizendo, se constitua nesse seu dizer. Porém, nem sempre um dos lugares privilegiados desse dizer - a escola - possibilita esse dizer; ao contrário, bloqueia o falante, principalmente das camadas menos favorecidas, ao impor um só dizer - o seu dizer.

### 3. O PODER DA ESCRITA/A ESCRITA COMO PODER

*Passar forçosamente as pessoas através do túnel da educação formal significa fornecer a elas alguns parâmetros para reconhecer as posições sociais e fornecer um mapa da estratificação social com alguns diacríticos relevantes para o reconhecimento de quem é quem: um instrumento a mais para medir a desigualdade social.*

(Maurizzio Gnerre, *Linguagem, escrita e poder*)

Em sua História da Educação (1989), Manacorda, em seu passeio histórico pela educação, na relação entre a educação e a sociedade, através do estudo de textos sobre a sociedade e a educação no antigo Egito, aponta para a arte de falar e o domínio da escrita como uma técnica essencial do domínio nas relações sociais entre as classes dominantes e as classes dominadas, os primeiros possuidores exclusivos das técnicas do domínio, e os outros das técnicas de produção. Não é sem razão que Kethy II (2000 a C.), em seu *Ensino para Merikara*, seu filho, evidencia o caráter político e social da educação, expõe sua preocupação com o domínio competente da arte da palavra:

*Sê um artista (hemme) da palavra, para seres potente. A língua é a espada do homem... O discurso é mais forte do que qualquer arma.* (Manacorda, op.cit.:18)

O caráter político e social dessa educação reflete-se na preocupação com a preservação da tradição cultural a ser transmitida e a 'institucionalização' dos ensinamentos, que, segundo o autor, constituem o embrião da escola propriamente dita. O instrumento da escrita que, num primeiro momento servia aos fins da memória histórica e da administração civil, torna-se cada vez mais um instrumento para a formação do comando (para os nobres) e de ascensão social para o escriba, que aprende a falar e a transmitir ordens como mensageiro, falando a linguagem dos grandes. Função de

verdadeiro prestígio, adquirida através da aquisição de habilidades dentro de uma verdadeira escola, não existente para os demais ofícios, manifestação clara de segmentação social:

*Mostrar-te-ei sua verdadeira beleza: ela (a profissão de escriba) é a maior de todas as profissões e não existe outra semelhante a ela neste país. (idem:24)*

*Eis que não existe uma profissão sem que alguém dê ordens, exceto a de escriba, porque é ele que dá ordens. Se souberes escrever, estarás melhor do que nos ofícios que te mostrei. (idem, ibidem)*

Essa dicotomia de caráter político-social e ideológico, revelada pelo domínio da escrita na relação de poder, componente fundamental para o estabelecimento de uma ordem social determinada, pretensamente imutável, perpetua-se em nossos dias e parece ser uma constância na história de todos os povos, traz profundas repercussões na concepção de educação e de ensino da escola brasileira.

Bourdieu e Passeron (1975) consideram uma dupla função exercida pela educação em uma sociedade capitalista: através da reprodução de uma cultura (ideologia) - a capitalista - se reproduzem simultaneamente as estruturas sociais da desigualdade, ou seja, a ideologia transmitida pela escola assegura ao mesmo tempo a função de reprodução cultural (perpetuação da concepção de mundo capitalista) e, através desta, a reprodução da sociedade de classes (função de reprodução social).

Assim, num contexto de capitalismo dependente em que se insere o modelo econômico do Brasil, aprofundado pelo governo de 64, através de mudanças político-ideológicas e institucionais, a educação assume, a partir daí, uma força estratégica para a

consolidação desse capitalismo, constituindo-se em mecanismo manipulador para garantir a durabilidade do sistema.

Numa concepção de educação voltada para a reprodução das relações sociais de produção, garantidora do projeto desenvolvimentista a qualquer preço, o governo introduz uma dimensão tecnocrática à política educacional, reestruturando e redefinindo a instituição escolar para funcionar como divulgadora da ideologia dominante, agente da nova estrutura de dominação. Dando às *classes subalternas a ilusão de poderem ascender através do sistema educacional na sociedade* institucionaliza "*chances formalmente iguais, mas factualmente inexistentes*" (cf. Freitag, 1986:69), amplia a oferta de vagas nas escolas públicas, numa propalada democratização, num discurso oficial com ênfase numa política educacional de 'incluir' os 'excluídos', quando na verdade atinge diferencialmente todas as classes sociais. De acordo com Germano (op. cit.:171) *as relações capital-trabalho destróem a ficção de igualdade de oportunidades educacionais e sociais, uma vez que os mecanismos que geram a desigualdade permanecem intocáveis e contam com o respaldo do próprio Estado.*

O acesso à escola tem acompanhado, portanto, o perfil da distribuição de renda e da desigualdade social, caracterizando, ainda hoje, a política de exclusão implementada ao longo da história no processo educacional brasileiro, caracterizando uma concepção de educação voltada para a valorização de uma classe social dominante privilegiada.

Nessa perspectiva, numa sociedade marcada por diferenças de classes sociais, na instituição escolar, tipicamente uma instituição apropriadora dos saberes produzidos e herdados, paradoxal em sua função primordialmente estabelecida numa sociedade democrática como propagadora dos saberes para todos os membros da sociedade,

indistintamente, constitui-se uma sociedade de discurso em que se definem os sujeitos 'competentes' para a apropriação dos saberes herdados, limitando o número e a classe daqueles que podem proferir o seu discurso. (cf. Foucault, 1971). Ideologicamente constituída como porta-voz das instituições sociais, a escola assume uma posição de autoridade do saber, saber registrado e organizado pela escrita e acessível somente àqueles que a dominam. Segundo Bourdieu (1992: 221)

*A escola não cumpre apenas a função de consagrar a 'distinção' - no sentido duplo do termo - das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como cultura (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes.*

Instaura-se a partir disso o aprofundamento de uma dicotomia entre saberes: um saber popular e um saber erudito. O acesso ao saber erudito pressupõe o domínio da escrita, isto é, que se seja instruído. Com a função precípua de 'instruir' os sujeitos selecionados e competentes dentro de uma única camada social para a apropriação dos saberes herdados, a escola restringe o acesso da camada desprestigiada socialmente, classe dominada, ao domínio da modalidade escrita institucional, apresentada como a única possibilidade lingüística "correta" de uso e de acesso ao saber erudito, propondo uma forma padronizada de linguagem, com maior facilidade de domínio para uma classe privilegiada, por um processo de familiarização ou convivência mais ou menos

prolongada, ou ainda por um processo formal e intencional de regras explícitas de uma língua padrão. Segundo Osakabe (1982:149), no processo de apropriação e uso social que marcam sua história, a escrita,

*Mediatizada por estratégias mais tensas e sistemáticas de aprendizagem, [...] achou-se e acha-se profundamente marcada por parte das camadas sociais que, por condições de privilégio, mais a manipulam. Direito apenas de camadas favorecidas por processos particulares de educação, a escrita guarda não por essência, mas por razão estratégica, marcas dessas mesmas camadas. Além disso, convém salientar que essa apropriação da escrita por segmentos sociais favorecidos, instituiu ao longo do tempo o próprio sistema de referência para sua aprendizagem. É desse modo que se explica a afinidade entre o código dito da escrita e um padrão lingüístico socialmente dominante, e é desse modo ainda que um conjunto coeso de discursos escritos se oferece ao aprendiz como modelos implícitos dos discursos a serem proferidos*

Indissolúvelmente vinculada a essa concepção de escrita, a escola está estruturada numa concepção de língua, linguagem e ensino, que reflete e traduz as aspirações da sociedade e colabora para reforçar a manutenção da dicotomia social.

Nessa perspectiva, no interior da instituição escola, constroem-se mecanismos de controle que discriminam e impedem que todos os falantes reelaborem e projetem sua maneira de ver o mundo, de construir seu universo discursivo diante de sua realidade social. Ou ainda conforme Geraldi (1991:56):

*Assim numa sociedade de classe, a desigualdade de relações leva à formulação de universos discursivos diferenciados, antes de mais nada pela segregação que uma*

*classe impõe, através dos mais diversos mecanismos, pela articulação e retomada dos produtos herdados do passado na produção do universo discursivo do presente*

#### 4. O DIZER COMO PODER

*Quando uso uma palavra - disse Humpty Dumpty em tom escarinho - ela significa exatamente aquilo que eu quero que signifique... nem mais nem menos.*

*- A questão - ponderou Alice - é saber se o senhor pode fazer as palavras dizerem coisas diferentes.*

*- A questão - replicou Humpty Dumpty - é saber quem é que manda. É só isso.*

*(Carrol Lewis, Aventuras de Alice através do espelho)*

O processo de inculcação de um saber institucionalizado adquire proporções profundamente marcantes quando dimensionadas no universo escolar da rede pública de ensino, constituída, quase que na sua totalidade, por uma clientela oriunda das camadas populares que, através de conquista progressiva de acesso à escola, não obteve a reciprocidade na *democracia da escola* (cf. Soares, 1992) devido, principalmente, ao conflito com uma escola com uma formação discursiva própria das classes privilegiadas, os 'competentes'.

Não constitui novidade que ao chegar à escola toda criança já traz consigo um repertório lingüístico, manifestando um domínio de estruturas complexas de sua língua materna, ou seja, possuindo um saber lingüístico que deveria ser reconhecido e ampliado na escola. Para Paulo Freire

*"O menino que vem da zona do mocambo, da favela, tem uma linguagem que cresce em outra direção. Esse menino tem uma linguagem concreta. Ele aprende com seu*

*pai, com sua mãe, com os vizinhos, com seus amigos de rua, a descrever o mundo, a descrever o real, a descrever a ausência das coisas, que é, afinal, falar do concreto. A sua linguagem é o concreto e tem mesmo uma concretude enorme. Mas a escola usa, como critério de avaliação, o domínio da linguagem abstrata, e não o uso da linguagem concreta".*

Geraldi (1991:137) procura estabelecer pressupostos para a produção de um discurso oral ou escrito. Para ele é condição básica que:

- a) se tenha algo a dizer;*
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;*
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;*
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;*
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)*

Ao buscar o conhecimento escolar, a criança leva também o seu conhecimento, "tem algo a dizer", os frutos de sua incipiente, mas rica experiência, seu conhecimento prévio, produzido e reproduzido através do discurso oral; como sujeito detentor de um conhecimento prévio que quer constituir-se como agente do processo, em contato com outros sujeitos, tem "uma razão para dizer o que tem a dizer". Centra, então, sua atenção naquilo que quer dizer ("tem algo a dizer"), mais do que propriamente no "como dizer".

"O que dizer" está, inicialmente, identificado com os valores e experiências culturais da comunidade, as quais variarão segundo o maior ou menor grau de interação social, o que nos permite refletir que as crianças de classes menos prestigiadas, embora expostas a experiências do cotidiano, estão menos expostas a uma maior variedade de situações.

Embora incompleto, o “como dizer”, ou seja, o domínio de estruturas linguísticas da língua materna já está internalizado nas crianças muito antes da idade escolar, fato demonstrado no seu desempenho linguístico na comunicação de suas experiências em construções linguísticas não-fragmentadas, na modalidade oral.

Sabendo-se que *o conhecimento apenas da modalidade oral da língua não permite, evidentemente, acesso ao que se acumulou, com o trabalho social e histórico [...] (Geraldí, 1996:36)*, a criança busca a escola, concebida como virtual mediadora no processo de construção do letramento, a partir de um processo de mediação com a oralidade, para que ela lhe possibilite que realmente se constitua um sujeito-autor “que tem o que dizer” a um interlocutor, adquirindo estratégias para a realização efetiva daquilo “que se tem a dizer”. Mesmo revelando esse potencial é menos suscetível à exposição a uma modalidade de linguagem imposta pela escola

Dentro de uma visão elitista do ensino da língua materna, impondo padrões linguísticos próprios de uma classe social privilegiada, apresentando uma modalidade como a única possibilidade linguística “correta”, a escola pública desrespeita e desvaloriza tal saber linguístico, promovendo e acentuando o preconceito e a discriminação já tão evidentes no meio social. Desrespeito, portanto, às variedades linguísticas, em que duas modalidades se digladiam, o que para Castilho (1987: 57) caracteriza um verdadeiro caso de “diglossia” ou seja, duas variedades da mesma língua escolhidas alternativamente, em função da situação em que se encontram os falantes.

Norteadas por uma concepção mentalista de linguagem (concepção esta incorporada posteriormente pelo estruturalismo) que determinará fundamentalmente o trabalho com a língua e, portanto, a concepção do processo educativo, a escola tem

concebido a linguagem como *expressão do pensamento*, que considera que se o homem organizar de maneira lógica seu pensamento, exteriorizará esse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Presume, portanto, que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. Tal concepção mentalista, que traduz uma visão monológica e imanente da língua, apresenta-se delineada nos Guias Curriculares do Estado de São Paulo, a partir de 1975, dentro dos objetivos estabelecidos pela Lei 5692/71:

*Língua e pensamento são conceitos inseparáveis, interdependentes. Enquanto se aprende língua, desenvolvem-se os esquemas mentais pela possibilidade de abstrair das coisas e do tempo que a língua permite. Processos e procedimentos lingüísticos favorecem o pensamento e sua organização. Não devemos esperar que um se realize primeiro: a partir do momento que a criança adquire a linguagem, os dois se interfluenciam. Daí a importância do ensino da língua para a simultânea evolução dos dois tipos de estrutura. O objetivo, pois, consiste, fundamentalmente, em favorecer a aquisição de língua e de pensamento e não apenas em informar. (p. 11)*

Discursivamente, tal visão modelar de ensino de língua, formulada através dos Guias Curriculares, traz algumas reflexões sobre a ação ideológica do Estado na política educacional com profundas implicações ainda nos dias atuais. Na década de 70, em plena ditadura e em pleno processo de tecnologização educacional, a concepção do processo educativo é institucionalizada através dos Guias Curriculares. Um dos sentidos da palavra guia é aquele ou aquilo que dirige, encaminha, governa. Pode-se depreender que um dos objetivos dos Guias era dirigir, encaminhar o aprendizado através de formas pré-estabelecidas que deveriam ser seguidas. Se o objetivo não era apenas informar, como

propõem, procurava-se formar dentro de uma 'fôrma', isto é, colocar na fôrma, dando forma para crescer e desenvolver segundo um padrão; 'enfôrma-se'.

Em contraposição, durante a década de 80, já em um período marcado por um processo de democratização do país, são formuladas propostas, sugestões para subsidiar a ação docente, constituindo as Propostas Curriculares. Eis como é a apresentada a *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa - 1º grau - SE/CENP-SP*, em subsídios para a reflexão curricular:

*A proposta de língua portuguesa não deve ser lida como uma solução, um receituário ou um rol de conteúdo a ser seguido; ela pretende, antes de tudo, ser um estímulo à reflexão, visando a uma mudança de ponto de vista e de atitudes em relação à linguagem e à língua e a uma consciência do papel do professor de língua portuguesa, para que seja capaz de adequar suas ações a esse papel. (p.16).*

Dentro de um 'novo' panorama político na década de 90, marcada por um neoliberalismo e ações de globalização da economia, os Guias se tornam 'neo', travestidos de pós-modernidade; são agora Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, referenciais a serem seguidos, a partir dos quais se definirão os processos para um controle a posteriori ("provões"), definindo-se, portanto, o que vai ser anterior.

A partir da concepção de linguagem como expressão do pensamento, 'imposta' através dos Guias Curriculares, institucionalizando uma concepção de língua assentada num "padrão normativo de correção", a escola institui técnicas coercivas para aquisição da variedade escrita culta, apoiadas em material fragmentado, produzindo um aluno reprodutor de frases isoladas, descontextualizadas; uma escrita mecânica destituída de qualquer significado para o educando que, embora já dominando um processo de

elaboração discursiva na modalidade oral, mas numa variedade lingüística não considerada legítima, sente-se inseguro, pois percebe o distanciamento que existe entre a língua que usa e a ensinada na escola. Hesitante, preocupa-se então mais com os aspectos formais que com a fluência de idéias. Dentro desse quadro, a escrita, o ato de escrever como *construção de um objeto simbólico a ser partilhado com outros (portanto significativo para si próprio e para os interlocutores e leitores)* (SE/CENP, 1992:40) esvazia-se em sua essencialidade.

Por outro lado, as crianças das classes dominantes já estão familiarizadas com a linguagem “legítima” usada na escola, através de participação e contatos com eventos de letramento, em atividades e técnicas formais de escolarização, “correção” da linguagem oral de acordo com os padrões da língua “legítima”, atividades típicas do ensino tradicional de língua na escola. Estudos etnográficos desenvolvidos por Street (1995) em comunidades de classe média americana apontam para um processo institucionalizado de ensino e aprendizagem de letramento, uma “pedagogização do letramento”, cuja preocupação é a construção de um modelo autônomo e homogeneizante de letramento, institucionalizado pela escola, mas similarmente adotado pelos pais, nos lares, no desenvolvimento de atividades pedagógicas correlatas à escola. Intrínseca e concomitantemente a esta concepção de linguagem e língua, subjaz um princípio geral mais amplo: a utilização do letramento como instrumento ideológico de preservação das relações de hierarquia. Assim, a linguagem considerada “legítima”, passa a ser um instrumento a mais para medir a desigualdade social, funcionando como uma forma de controle sobre as pessoas, instrumento de perpetuação da estratificação social.

De acordo com Soares (1992), procedimentos pedagógicos dessa natureza, disseminados nos lares da classe social privilegiada, repercutem fortemente no âmbito escolar, pois possibilitam às crianças o reconhecimento de regras e normas do padrão linguístico modelar, desenvolvidas de forma autoritária em seus lares. O reforço da escola em tais procedimentos tem como efeito a instituição de uma “didática do reconhecimento” que produz o aperfeiçoamento do conhecimento, isto é, o domínio gradativo da capacidade de produção e consumo; diferentemente para as crianças das camadas populares, para quem a “didática do reconhecimento” não ultrapassa seus limites, pois o reconhecer não leva a conhecer, isto é, na aprendizagem da língua, não os leva a saber produzi-la e consumi-la.

A inculcação de uma variedade única para indivíduos falantes de uma mesma língua materna, desvalorizando e desrespeitando as outras variedades linguísticas, tem como efeito o (in)justificável paradoxo - a inculcação de incompetência: crianças e jovens, falantes naturais, submetidos a fracassos e estigmatizados como incompetentes para conhecer a própria língua; um patrimônio cultural a ser partilhado e compartilhado por todos. Espanto dos espantos para Mário Quintana:

*Um dia de espantos, hoje. Conversando com uma rapariga em flor, estudante, queixa-se ela da dificuldade da língua portuguesa, espanto-me:*

*- Mas como pode ser difícil uma língua em que você está falando comigo há dez minutos, com toda a facilidade?*

*Ela ficou espantada.*

Manifesta-se então o grande paradoxo (ou mascaramento?) do sistema escolar: no bojo do plano diretor e referendados nos planos de ensino, são estabelecidos como objetivos gerais “a formação integral do educando, o desenvolvimento de suas

potencialidades intelectuais, da reflexão e da consciência crítica a respeito de sua realidade”, mas a prática reflete uma ação pedagógica que inculca, homogeneiza, esmaga potencialidades e, conseqüentemente, esmaga a formação de uma reflexão crítica.

## 5- O DIZER DE UM SÓ É UM DIZER SÓ

*Professor, sê um mestre. Há uma diferença sutil  
entre este e aquele.*

*Este leciona e vai prestes a outros afazeres  
Aquele mestreia e ajuda seus discípulos.*

*O professor tem uma tabela a que se apega.  
O mestre excede a qualquer tabela e é sempre um mestre.*

.....  
*A estrada da vida é uma reta marcada de encruzilhadas.  
Caminhos certos e errados, encontros e desencontros  
do começo ao fim.*

*Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina*

(Cora Coralina, *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*)

Tomando-se como pressuposto que *diferentes iniciativas educacionais [...] respondem a concepções de mundo, a concepções de homem e aos interesses específicos de determinada formação social* (Geraldí, 1991:85) e que as iniciativas educacionais refletem o caráter ideológico que perpassa a instituição escolar, manifestado numa intrínseca relação entre a concepção de linguagem, língua e ensino veiculada por ela, instaurando-se um discurso escolar mobilizado para os *interesses específicos de determinada formação social*, impõe-se aqui um deslocamento da análise para o interior dessa instituição, focalizando o papel fundamental de um dos agentes desencadeadores do processo de (re-)produção de conhecimentos do ensino-aprendizagem de língua materna -

o professor - em sua ação pedagógica no trabalho com a leitura e a produção de texto escrito.

Na perspectiva da construção e produção do conhecimento, Geraldi (op.cit.) reconstrói, através de Manacorda (op.cit.), as diferentes identidades do professor no percurso da história, o que nos possibilita vislumbrar e compreender com maior profundidade o processo ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Identificado, inicialmente, nos séculos XIV e XV, como um mestre produtor de conhecimentos e de saber envolvidos com seus discípulos, estes constituídos como interlocutores, também produtores de conhecimento na reflexão sobre o mundo, nos primórdios do mercantilismo assume nova identidade: não mais aquele que produz conhecimento, mas constituído por saber um conhecimento produzido que ele se encarregará de transmitir. Alteram-se a partir daí as relações no processo pedagógico, estendendo-se e aprofundando-se substancialmente em nossos dias: de um lado, de produtores de conhecimentos -mestres- a transmissores que 'ensinam' um conhecimento não produzido por eles -professores; de outro lado, de discípulos interlocutores na produção de conhecimentos a alunos meramente reprodutores de um saber reproduzido.

Refletindo sobre esse processo de aquisição e transmissão de conhecimento no contexto escolar de nossos dias, Ehlich (1986) mostra-nos que numa situação real de aprendizagem há uma distribuição desigual de conhecimento entre um grupo que possui um conhecimento constitutivo de uma sociedade e outro grupo que tem a falta de tal conhecimento e busca assimilá-lo. Para a concretização desse processo é necessário que ambos os grupos reconheçam reciprocamente as características de grupo e aceitem aqueles que os constituem.

Dessa forma, aquele que ensina deve estar preparado para transmitir um conhecimento que não é só seu, mas de uma coletividade que quer preservar-se e reproduzir-se através dos representantes do grupo que devem admitir a sua falta de conhecimento e reconhecer que aquele que ensina possui mais conhecimento e, portanto, pretendem superar a diferença de conhecimento entrando no processo ensino-aprendizagem. Segundo o autor citado, estas são as características fundamentais do discurso de ensinar e aprender, ou seja, o “discurso ensino-aprendizagem”.

Se tal processo, característico do discurso de ensinar e aprender, é uma decorrência natural na transmissão de conhecimentos e habilidades no dia a dia, fora da escola, por que não se concretiza na realidade escolar, isto é, na sala de aula, se nela compartilham de um empreendimento mútuo aquele que ensina e aquele que aprende?

Ainda segundo o autor, é que a expectativa da ação pedagógica - o professor ensina, o aluno aprende - não pode ser construída exclusivamente a partir dessa ação linear. O professor operacionaliza a transferência de conhecimento que sabe para aquele que não sabe, por meio de ações lingüísticas, organizadas adequadamente para que a transferência se proceda da melhor maneira possível, porém a realização não depende somente da verbalização do conhecimento, mas também da receptividade do aluno, principalmente quando o conhecimento adquire níveis maiores de complexidade e, portanto, exige daquele que aprende, a reorganização de seu próprio processo mental de aprendizagem.

O conhecimento de tal processo de aprendizagem do aluno, relevante para a reorganização do processo de ensino, não é conhecido imediatamente pelo professor. A busca de tal conhecimento, que deveria ser imediato, é feita através de treinamento

pedagógico, abstratamente, mas não consegue processar-se adequadamente dentro da realidade de sala de aula. A profissionalização do processo de ensino produz como consequência na realidade do processo de aprendizagem um comprometimento do discurso ensino-aprendizagem, uma vez que o professor, constituído como mero transmissor de certos segmentos do conhecimento coletivo da sociedade, apesar do treinamento pedagógico, técnico porém artificial, não consegue dominar as experiências de aprendizagem dos alunos. Estes vêem-se constituídos como aqueles que devem aprender o conhecimento coletivo imposto pela sociedade, através de seus agentes institucionais escola/professor, reprodutores de um conhecimento não partilhado, não se sentem envolvidos como agentes de um processo.

Alteradas as condições de produção de bens no mundo capitalista, alteram-se também as condições de trabalho e, segundo Geraldí, (op.cit.:92), citando Habermas, *a reflexão e a produção de conhecimentos subordinam-se a relações de interesses e também a condições de infra-estrutura técnica*. Dentro dessa configuração, uma nova ordem institucional se instaura no ato de ensinar: professores-transmissores-instrutores, mediadores de uma maneira de pensar e dizer da instituição escolar, são convocados ao 'sacerdócio': instruídos a transmitir conteúdos, subordinados a um novo e poderosíssimo instrumento institucional a serviço da transmissão do saber do qual se tornam porta-vozes: o livro didático. A aprendizagem escolar passa a constituir-se então de *indivíduos "programados" [...] dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação* que passam a constituir assim *o produto mais específico de um sistema de ensino* (Bourdieu, 1992:206).

A partir da perspectiva acima delineada, que aponta para uma concepção de construção e produção do conhecimento correspondentes aos interesses específicos de determinada formação social e de determinada formação ideológica, impõe-se nesse momento que reflitamos sobre as implicações dessa concepção sobre (-re)produção do conhecimento na prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar, no processo ensino-aprendizagem de língua materna, do ponto de vista do ensino de leitura e produção do texto escrito.

*Considerando que qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação - e por isso uma concepção de ato político - e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão - no nosso caso, a linguagem - com as atividades desenvolvidas em sala de aula (Géraldi, 1984: 121), o modo como se concebe a linguagem e a língua traz profundas implicações no como se estrutura o trabalho com a língua na prática de ensino. A instituição escolar e seus agentes institucionais (professores transmissores/instrutores, livro didático), têm orientado o ensino de língua materna a partir de basicamente duas concepções de linguagem.*

De acordo com Travaglia (1996), a primeira destas concepções vê a linguagem como expressão do pensamento: a expressão se constrói no interior da mente, exteriorizada individualmente, a enunciação não é afetada pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. Da capacidade de organização lógica do pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Para a organização lógica do pensamento e da linguagem há regras a serem seguidas, que se constituirão nas normas gramaticais do falar e escrever “bem”. A segunda concepção vê a linguagem como

instrumento de comunicação e a língua como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor; um processo que pressupõe que ambos os falantes tenham um pleno domínio do código, utilizado de maneira semelhante e preestabelecida para a efetivação da comunicação. Nessa perspectiva, para Bakhtin (1995)

*o sistema lingüístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. (p.90). Dessa forma, a língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal. (p.78).*

A partir dessas concepções, tem a instituição escolar desenvolvido uma metodologia de ensino enquanto transmissão de definições prontas, fazendo jorrar uma carga de informações e conteúdos objetivos, concebidos como verdades absolutas e inquestionáveis, numa aparente *ilusão de neutralidade [que] apenas obscurece o caráter preconceituoso presente nesta prática de ensino* (Britto, 1997:180).

Em que pesem as distinções teóricas entre as duas concepções, em última instância, desconsideram o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua, *excluem a participação do sujeito falante/escrivente - ouvinte/leitor e a concretude da comunicação verbal, homogeneizam as diferenças lingüísticas, estéticas e sociais, através da imposição de conceitos abstratos e "misteriosos": a língua, a cultura, a leitura, a literatura* (Magnani, 1989:32).

A prática da sala de aula do professor de língua materna tem sido sustentada numa concepção de discurso que não atenta para as experiências individuais de aprendizagem de cada um dos alunos (Ehlich, 1986). Apoiado *numa concepção de saber lingüístico*

*desvinculada do uso da linguagem* (Kleiman,1993:17), o processo ensino-aprendizagem de leitura e produção de texto tem sido mediado quase que sistematicamente pelo livro didático.

Dentre algumas das práticas sustentadas, legitimadas e perpetuadas pela escola, a autora expõe os conceitos de texto e leitura em que tais práticas estariam apoiadas. O texto é visto como um conjunto de elementos gramaticais, utilizado pelo professor como pretexto para o desenvolvimento de atividades gramaticais, ou ainda, como um conjunto de palavras cujos significados devem ser conhecidos um por um para se chegar à idéia principal do texto.

A leitura é concebida como decodificação, em que a “interpretação” do texto é conduzida por meio de propostas de exercícios fragmentados, em atividade que *compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário* que, para a autora, *trata-se de uma tarefa de mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto* (idem:20), atividade mecânica que, por sua própria natureza, nada acrescenta a um efetivo processo de leitura.

Paradoxalmente, num universo constitutivamente heterogêneo, o processo de ensino-aprendizagem de leitura é desfigurado, pois institui-se um discurso homogeneizador que veicula *um saber institucionalizado* (Orlandi, 1987), uma atividade mecânica que converge para um sentido unívoco, reproduzido pelo professor para ser reproduzido para todos os alunos, ou seja, *trata-se de aprender/ensinar as explicações já produzidas e fazer exercícios para chegar a respostas que o saber já produzido havia previamente fornecido* (Geraldi,1991:92).

O aluno aceita passivamente o professor como autoridade institucional, detentor do saber inquestionável e limita-se a transferir para si a voz daquele que sabe, legitimando-a como autoridade. O seu apagamento como interlocutor, leva-o à internalização de uma inculcação de incompetência para produzir conhecimentos, pois, para ele, quem sabe é o professor que traz o livro 'com as respostas certas'; cabe a ele, aluno, reproduzi-las.

Assumindo tal postura metodológica, a escola e, particularmente, a escola pública, enquanto instituição popular, através de seu porta-voz - o professor, constrói uma atitude que, segundo Osakabe (1989), revela-se *estigmatizante* por cristalizar tensões e diferenças, busca a todo custo como resultado a padronização e, conseqüentemente, o estereótipo. E, para o autor, *todo enunciado estereotipado (lugar-comum) comete um ato antilinguagem do mesmo modo que uma educação uniformizante contraria a natureza mesma da própria educação, se admitida como processual e precária como a linguagem* (p.8).

Considerando-se, ainda, essa perspectiva monológica da linguagem assumida pela instituição escolar, podemos aproximá-la das reflexões de Bakhtin (1995), examinando a crítica que faz à investigação lingüística perpetrada por uma das correntes de estudo da linguagem de maior prestígio do início do século. Ao considerarem a língua como um conjunto de enunciados ou formas imutáveis e monológicas, os objetivistas abstratos desvinculam-nas de seus aspectos histórico-sociais e, portanto, as formas lingüísticas constituem-se para os falantes como simples sinais que designam um objeto ou acontecimento preciso e imutável, sinais que são reconhecidos, identificados, mas não são signos variáveis e flexíveis, constituídos de valor ideológico.

*Se a assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão* (Bakhtin, op.cit. 95), para os falantes de uma língua materna o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente apagados, pois *a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial* (idem), servindo aos propósitos imediatos da comunicação em uma situação concreta dada. Por outro lado, num aprendizado de língua estrangeira, esta posição é invertida: a sinalidade e o reconhecimento manifestam-se até o momento em que haja a compreensão e, portanto, a língua se torne língua.

Nessa perspectiva, considerando a língua como um sistema abstrato, imutável, separando o sujeito da linguagem, anulando-o em suas experiências individuais no processo de aprendizagem, assim como estigmatizando as variedades lingüísticas<sup>1</sup>, a instituição escolar, contraditoriamente (ou uma aparente contradição, visto que atende aos interesses de uma formação social que impõe aquela visão ortodoxa), subverte a reflexão proposta por Bakhtin: a língua materna passa a constituir-se como uma língua estrangeira para seus falantes nativos, uma vez que as formas lingüísticas, desarticuladas e descontextualizadas de uma situação comunicativa concreta, são reconhecidas apenas como sinais, não signos, destituídas portanto de um valor lingüístico.

Impossibilitando assim a concretude do deslocamento do papel de aluno reprodutor para aluno-sujeito produtor de seu conhecimento no processo da leitura, transformando a leitura num mero exercício mecânico, propicia a escola que um texto represente somente pontos pretos, sinais apenas reconhecidos, porém não compreendidos,

---

<sup>1</sup>Segundo Osakabe (1989:9) *a estigmatização das variedades lingüísticas revela uma atitude profundamente antilinguagem, já que a variação é nuclearmente, estruturalmente, a condição que dispõe a língua para a mudança, a substância de sua própria vitalidade.*

não *descodificados*, portanto desprovidos de sentido. Inevitavelmente, tal procedimento inviabiliza também para o aluno um processo efetivo de produção de seu próprio texto, isto é, a produção de seu próprio dizer. Diante disso

*o aluno se vê impossibilitado de construir 'posições' para si próprio (e para os outros), porque não se vê nem é visto como enunciador, como alguém capaz de, por um lado, assumir a sua própria aprendizagem e, de outro, de refletir, criticar, se posicionar diante de um fato, em confronto com a sua estrutura cognitiva, suas representações, suas experiências, enfim, com o seu 'ser'. E essa 'inanição' e 'ausência de criticidade', ele as carregará pela vida afora... (Coracini, 1991:176).*

Resta dizer então que seu dizer só poderá ser legitimado se for um dizer autorizado, um só dizer; o dizer legitimado pelas instituições sociais, o que implica o dizer de um só - o dizer da instituição escola.

## 6. DA UTOPIA NO DIZER

*A sociedade que não é capaz de produzir uma utopia para o mundo, e de sacrificar-se por ela, está ameaçada de esclerose e de ruína. A sabedoria para a qual não existem quaisquer fascinações aconselha-nos uma felicidade **dada, acabada**; o homem rejeita esta felicidade, e é justamente essa rejeição que faz dele uma criatura histórica, ou seja, um partidário da felicidade **imaginada**.*

(E. M. Cioran)

Com o intuito de investigar a dimensão da relação sujeito/linguagem no processo de aprendizagem da leitura e produção de texto escrito em língua materna, tenho enfatizado a intrínseca relação existente entre a concepção de educação, ensino, linguagem

e língua que manifesta e reforça o processo de homogeneização do sujeito e a relação de poder, presentes na constituição do universo escolar.

A escola aí está. Uma escola que ao incluir exclui e ao excluir inclui-se como mais um algoz (em meio a tantos outros) de uma população cada vez mais excluída, transformada em massa amorfa, moldada por um deliberado e avassalador processo político social-econômico de exclusão que, subrepticiamente, transveste-se, travestindo as mais diferentes formas, roupagens e nomes de manipulação e homogeneização.

Ao propor a língua como expressão do pensamento ou mero instrumento de comunicação, constituindo-se um sistema de referência uno, pronto e acabado, a escola assume uma perspectiva baseada num excedente de visão de que no processo ensino-aprendizagem da língua materna esse objeto estático, abstrato, atemporal e acabado pode e deve ser aprendido e apreendido. Atravessada pela assunção de um excedente de visão (pre)concebido de que sujeitos ideais e ‘acabados’, privilegiados, estão prontos a receberem uma língua modelar padrão, procura impor uma linguagem considerada ‘legítima’, através de atividades e técnicas formais de escolarização e “correção” dos desvios, dentro de um processo de construção de um modelo autônomo e homogeneizante de aprendizagem. Assim, as instituições sociais e a instituição escolar, ideologicamente constituída como seu porta-voz, esta inculcadora de um modelo de aprendizagem baseado numa concepção de língua e linguagem única, padronizada, constituem-se martelo e bigorna que de tanto baterem e moldarem o ferro em brasa<sup>2</sup> - sujeitos desprivilegiados e

---

<sup>2</sup> *Entre o martelo e a bigorna somos um ferro em brasa que de tanto lhe baterem se apaga.* (Saramago, J. *História do cerco de Lisboa*, 1989, p.22. Cia das Letras, SP)

discriminados socialmente - acabam por apagá-los - instrumentos de perpetuação da estratificação social.

Conservar o ferro em brasa, incandescente, apesar do martelo e da bigorna? Utopia? Talvez. Mas sempre é preciso tentar, é preciso tentar sempre, conforme Szacki

*há sempre uma profunda dissonância entre a utopia e a realidade. O utopista não aceita o mundo que encontra, não se satisfaz com as possibilidades atualmente existentes; sonha, antecipa, projeta, experimenta. É justamente este ato de desacordo que dá vida à utopia. Ela nasce quando na consciência surge uma ruptura entre o que é, e o que deveria ser; entre o mundo que é, e o mundo que pode ser pensado (1972:12).*

Dentro de um universo constituído pelo martelo e a bigorna das pressões sociais que apagam o ferro em brasa e que, ao apagá-lo, anulam-no, matéria inerte, é preciso considerar que, apesar do martelo e da bigorna, há a coexistência de forças contrárias, movimentos de resistência, que, num outro viés, procuram manter sempre o ferro em brasa, força viva a crepitar. Num jogo dialético que caracteriza um processo histórico, no interior de uma microfísica do poder (cf. Foucault, 1975), instaurada na rede de relações institucionais que se materializam numa concepção de educação, ensino, língua e linguagem que se instaura e articula de forma tenaz e sutil, “ad aeternum”, na vigilância e preservação dos bens culturais de uma classe social dominante, instauram-se forças vivas que, num movimento de resistência, procuram criar *um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua*. Sem saírem do lugar onde têm que viver e que lhes impõe uma lei, instauram dentro dele pluralidade e criatividade (cf. Certeau, 1990:92).

Este trabalho constituiu-se a partir dessa utopia: a construção de um projeto de dizer que procura traduzir uma tentativa de subversão de uma 'ordem natural das coisas'. Entre tropeços, encontros e desencontros, um movimento de busca: outras trilhas, outras veredas, a diversidade em meio à unidade. Em meio à diversidade de concepções, técnicas e procedimentos, a busca de uma forma de trabalho com o ferro em brasa que possibilitasse não apagá-lo; a busca, por um outro viés, de uma prática docente transformadora no ensino de língua materna, uma prática que concebe a leitura como processo de construção de sentidos e o texto escrito como materialização imediata dessa construção.

*Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens [...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua (Freire, 1992:91-92).*

Esse meu dizer é, assim, fruto de um processo em constituição em torno de uma sempre inacabada aprendizagem política de comprometimento com a educação de alunos das classes populares, um dizer constituído de tensão entre denúncia e anúncio; denúncia diante de uma educação que busca sempre subjugar para anular; anúncio de um 'fazer

com' na construção de um dizer (ainda que incompleto, inacabado) de sujeitos historicamente constituídos.

Um dizer constituído a partir de um querer-dizer de alunos egressos de escolas da rede pública de ensino de 1º grau, sujeitos constituídos pela linguagem, constituidores e constituídos pela língua materna, a qual dominam com competência nas situações comunicativas (sem espantos ou bloqueios). Sujeitos que ao longo desse período sempre tiveram algo a dizer, servindo-se da língua, portanto, para suas necessidades enunciativas concretas (cf. Bakhtin). Um dizer de jovens-adultos trabalhadores prematuramente inseridos no mercado de trabalho, buscando um curso técnico-profissionalizante de 2º grau, período noturno, com a perspectiva de ascensão como técnicos em Mecânica ou Eletroeletrônica.

Assim, esse meu dizer só pode (pôde) ser anunciado porque constituído de um dizer anunciado por outrem:

*Quando apreendo, por minha vez e por conta própria, a realidade do que outrem exprime, não faço nada mais do que explicar outrem, desenvolver e realizar o mundo possível correspondente. É verdade que outrem já dá uma certa realidade aos possíveis que envolve: falando, precisamente. Outrem é a existência do possível envolvido. A linguagem é a realidade do possível enquanto tal. O eu é o desenvolvimento, a explicação dos possíveis, seu processo de realização no atual. (Gilles Deleuze, in Tournier, 1972-Posfácio).*

## 7. CRER PARA/NO DIZER

*É preciso encontrar saída onde não tem porta.*  
(Camponês anônimo)

*Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A mágica presença das estrelas!*  
(Mário Quintana)

Verdadeiros “alpinistas sociais”, vêm-se tais sujeitos, alunos-trabalhadores, na contingência de busca de uma escola técnica, curso noturno, que lhes possibilite uma promoção no mercado em que estão inseridos ou o ensejo de conquista de uma vaga nesse mesmo mercado, sem outra expectativa ou perspectiva de aspiração senão o de tornar-se um profissional especializado. Com isso, procuram ampliar sua (muitas vezes ilusória) perspectiva de conquista de uma fatia no mercado de trabalho, um posto em empresa ou indústria de pequeno porte, sem vislumbre ou sonho de ascensão social através de um ensino superior, mas única e exclusivamente como condição de sobrevivência.

Mas enfrentam um forte obstáculo para sua futura formação como técnicos: ao mesmo tempo em que o próprio desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, marcado pela expansão dos meios de comunicação, pela informática, pela urbanização, vai exigindo cada vez mais um maior domínio de conhecimentos sobre sofisticada tecnologia industrial, a escola, que o prepara para sua futura ascensão para esse universo, defasada e desatualizada, não consegue (e não conseguirá jamais) acompanhar tal processo de convivência, comprometendo o próprio processo de formação profissional, portanto, o objetivo para a qual foi destinada.

Além disso, defrontam-se com um paradoxo: alunos de um 2º grau profissionalizante de curso noturno desprivilegiados por uma estrutura escolar que, supostamente dirigida a alunos das classes sociais desprivilegiadas para a formação de técnicos, institucionaliza um processo de discriminação, mantém algumas privilegiadas escolas ditas técnicas, verdadeiros ‘oásis’, para alunos de classe social privilegiada ‘sedentos’ de ascensão social, verdadeiros trampolins para o ingresso em carreiras do curso superior.

Em meio à perplexidade desse quadro, o desafio diante da inevitável indagação que sempre me acompanhou em minha trajetória: Por que e para que ensinar língua portuguesa na escola? Se é para fazê-lo, como fazê-lo? A questão crucial mantinha-se em sua essência, deslocada para outros sujeitos, uma nova perspectiva impondo-me um novo desafio: Como fazê-lo para alunos trabalhadores e estudantes de um curso técnico de período noturno? Após um longo tempo de escolaridade, quais eram suas expectativas em relação ao estudo de sua própria língua, marcada pelo estigma de terror e reprovação, pelo estigma do desprezo e desconhecimento: “Eu não gosto de português” / “Eu não sei português...Eu não sei aquelas coisas de objeto direto, complemento nominal, subordinada” “Eu já estudei isso e não sei nada disso”<sup>3</sup>

E mais questões se impunham, prementes: como conciliar um processo de escolarização voltado para uma grade curricular recheada de disciplinas ditas técnicas a um processo de aprendizado de língua materna voltado para um trabalho com a leitura e produção de textos? Como instrumentalizar esses alunos em sua futura atuação como técnicos, levando-se em conta, sobretudo, cidadãos ‘em constituição’ em uma sociedade

---

<sup>3</sup> Frases de alunos da ETE “Prof. Armando Bayeux da Silva”-Rio Claro-SP.

que não os respeita como tais? Cidadãos, principalmente do curso de Mecânica, considerados no meio escolar irreverentes, rebeldes e “incompetentes” para o aprendizado nas disciplinas ditas teóricas, que exigiriam deles maior grau de abstração, incluídos e estigmatizados, portanto, como “aqueles que devem desenvolver um ‘alto grau de aprendizado’ para o trabalho de aperto de parafusos e torneamento de peças!

Institucionalmente, técnicos “mecânicos”, técnicos “eletrônicos” sim, mas antes de mais nada e, acima de tudo, sujeitos constituídos historicamente, participantes de um processo histórico, que querem e devem ter o direito de construir posições em seu mundo. Mas a concretização de tal construção implica a constituição de uma relação dialógica; implica a reflexão de que a constituição de tal processo passa necessariamente por uma concepção de educação como um ato político, implica a reflexão de que

*Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o **treinamento** supostamente apenas técnico não dá. (Freire, 1992:134).*

Uma aposta numa concepção de educação comprometida com uma política de inclusão requer por sua vez *um esforço de ruptura, um esforço difícil e doloroso para se equilibrarem as coisas*, aponta Snyders (1978:320); uma tomada de posição que exige, como consequência, uma prática pedagógica apoiada numa dialética da continuidade e da ruptura (idem, idem).

Nessa perspectiva, a assunção de educação como um ato político, que se traduzia na busca da constituição de um futuro cidadão-técnico/técnico-cidadão, pressupunha a assunção de uma opção metodológica apoiada numa prática pedagógica de ruptura com um ensino meramente reprodutor (gerador de aluno reprodutor e conhecimento reproduzido), que traduzisse a construção de um projeto de ensino de língua voltado para uma proposta de leitura e escrita como práticas sociais que modificam, transformam e possibilitam a constituição de um sujeito que interage em sua realidade social.

*Assumindo que toda e qualquer interação é, antes de mais nada, uma forma de confronto entre expectativas e valores de cunho social [ e que] os graus de acordo ou desacordo advindos desse confronto determinam grande parte das “sensações” de encontro ou desencontro, satisfação ou insatisfação, experimentadas pelos falantes (Signorini, 1991:127) e que, sobretudo, um real processo de ensino-aprendizagem só se realiza numa situação de interação em que professor e aluno partilhem e compartilhem de experiências, desejos e interesses comuns, respeitando-se a heterogeneidade de concepções, a perspectiva de confronto sugeria, exigia uma ação pedagógica voltada para uma relação dialógica centrada na reflexão crítica sobre os problemas, expectativas e anseios em sua formação profissional, uma ação que possibilitasse, portanto, que o aluno pudesse se constituir como sujeito no processo de seu conhecimento*

Buscando assim a constituição de um aluno-leitor na sala de aula, um leitor real (na sala de aula e fora dela), procurei desenvolver uma ação pedagógica que possibilitasse aos alunos o contato e envolvimento com textos variados (incluindo textos técnicos, quadrinhos, contos, crônicas, poemas), explorando vários eixos temáticos de reflexão

sobre a realidade social, estimulando-os a considerarem a leitura como reflexão sobre sua experiência, sua visão de mundo e, através das pistas do dizer do outro, procurassem construir o seu próprio “projeto de dizer”, materializado na produção de seu próprio texto escrito.

A constituição de tal projeto de leitura e escrita que, implicitamente, possibilitou a constituição desse meu “projeto de dizer”, está intrinsecamente vinculada a uma postura educacional de subversão e resistência no interior da própria instituição, construída a partir de uma prática pedagógica consubstanciada em leituras de experiências e experiências de leituras:

*É baseando-se na prática efetiva e cotidiana que os homens podem escapar às quimeras da teoria; uma prática que, ela também, deve ser baseada, coordenada, alargada, mas que indica já a direção a seguir [...] Ao mesmo tempo, a ação cotidiana, no seu caráter parcelar, dividido e inorganizado, é insuficiente, radicalmente insuficiente, simples paliativo que não atinge as causas do mal; e no entanto é ela que marca a orientação. Não se trata de tomar outro caminho, de retroceder, pois esse é o verdadeiro caminho. É sobre a prática de produção, a prática de luta e de resistência, que se edificam as ações e o verdadeiros juízos. (Snyders:op.cit.:323).*

Mas uma tal postura e uma tal prática foram substancialmente baseadas, coordenadas e alargadas por uma concepção de linguagem que a vê como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos, num ‘fazer com’ *em que o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em*

*relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento.* (Freire, 1992:47),

Traduziu-se o trabalho, então, numa busca de constituição de um aluno-sujeito que diz a sua palavra e não simplesmente *um aluno que devolve a palavra que lhe foi dita pela escola, não um aluno-função* (cf. Geraldi, 1984:122-3), mas um aluno que, usando a modalidade escrita, cria o seu texto, entendendo-se aqui texto como *todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva* (cf. Proposta Curricular de Língua Portuguesa - SE/CENP, 1992:18).

### **8. Um olhar sobre o dizer**

*[...] o que merece especulada atenção do observador, da vida de cada um, não é o seguimento encadeado de seu fio e fluxo, em que apenas muito de raro se entremostra algum aparente nexos lógico ou qualquer desperfeita coerência; mas sim as bruscas alterações ou mutações - estas, pelo menos, ao que têm de parecer, amarradinhas sempre ao invisível, ao mistério.*

(João Guimarães Rosa)

Diante do heterogêneo, um olhar que perscruta o que se constitui heterogêneo no processo de constituição da escrita, aquilo *que merece especulada atenção do observador; as bruscas alterações ou mutações.*

A consubstanciação material no processo da leitura e produção de texto escrito de alunos de 3ª e 4ª séries do 2º grau de curso técnico-profissionalizante, Eletroeletrônica e Mecânica, respectivamente, período noturno<sup>4</sup>, sujeitos deste trabalho de pesquisa,

---

<sup>4</sup> Escola Técnica Estadual "Armando Bayeux da Silva", de Rio Claro-SP, unidade do Centro Estadual de Ensino Técnico "Paula Souza", instituição vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo

desenvolvido entre os períodos letivos de 1995 a 1997, instigou-me ao desenvolvimento de um processo de investigação que leva em consideração aquilo que é surpreendente, que causa estranhamento, que produz uma expectativa, conduzindo à formulação de hipóteses, procedimentos que, segundo Peirce (op.cit.:149) caracterizam uma pesquisa abdutiva.

Adoto, então, nesse trabalho, um modelo epistemológico abduativo de investigação, um *paradigma indiciário*, caracterizado por centrar suas investigações no detalhe e nas manifestações de singularidade, ou seja, que através do exame do detalhe, do resíduo, do episódico, do singular, busca “formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através de sintomas, indícios.”, conforme projeto desenvolvido por Abaurte, Mayrink-Sabinson e Fiad (“A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita”), com base no ensaio de Carlo Ginzburg (1990) “*Sinais: Raizes de um Paradigma Indiciário*”, in “Mitos, Emblemas, Sinais”. Considerarei também como relevante para minha investigação o trabalho de Corrêa (1997) “O modo heterogêneo de constituição da escrita”, que analisa redações de vestibular também dentro do mesmo paradigma.

Uma perspectiva de trabalho de pesquisa norteada por um cunho qualitativo constituirá o meu olhar sobre os dados desta pesquisa, para observar dentro dos textos escritos por alunos-trabalhadores, as singularidades que adquiriram relevância para os alunos de 3º e 4º anos de curso técnico-profissionalizante, em seu contato com a escrita, procurando flagrar sua *preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem e que fato singular, que aspecto de contexto, de forma ou de significação lingüística, ou ainda que possível combinação desses fatores pode ter adquirido saliência particular para o sujeito, colocando-se, assim, na origem de sua preocupação, na origem*

*do problema para o qual passa a buscar uma solução, ainda que muitas vezes episódica e circunstancial*". (cf. Abaurre et alii, 1995:11).

Mas como advertem Abaurre et alii (op.cit.:11), o interesse teórico dos episódios e seus dados muitas vezes singulares são observados dentro de um *contexto de um conjunto de estudos da linguagem em que à interlocução, aos atores sociais, à micro e macro-história é atribuído um estatuto teórico específico, em virtude das perguntas que se deseja ver incorporadas por uma teoria da linguagem mais abrangente, interessada não apenas nas características formais do objeto lingüístico, mas, também, no modo e na história de sua constituição e constante mutação. Assim, interessa-nos mais, do ponto de vista teórico, flagrar o instante em que o sujeito demonstra [...] por escrito, sua preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem.* Interessa-me, assim, investigar as marcas e "pistas" lingüísticas que caracterizam a atividade de um sujeito histórico (Geraldí, 1991), as marcas de "individuação" (Corrêa, 1997), no trabalho do sujeito com a linguagem, bem como as marcas e pistas "construídas" pelo aluno-sujeito em sua dialogia com o já falado e o já escrito, presentes nos textos de alunos-trabalhadores de escola técnica-profissionalizante.

Esses textos escritos, coletados entre os alunos e que servirão de base para este trabalho de investigação, constituem o resultado de quatro momentos.

O primeiro momento é marcado pelo trabalho pedagógico na condição de professor dos alunos de 1ª série dos cursos de Eletro-eletrônica e Mecânica, período noturno, durante o ano de 1995, através de um trabalho de envolvimento e contato com diferentes textos, abordados dentro de um projeto de desenvolvimento de conteúdo programático voltado para a reflexão sobre a realidade, a partir de eixos temáticos como

Língua, Choque de gerações, Futebol, Paródia/Paráfrase. Tratava-se de um projeto integrado com os demais professores de língua materna que visava a um trabalho intensivo de leitura e produção de texto.

Dentro das limitações da estrutura curricular e carga horária pré-definidas e impostas pela coordenadoria de ensino técnico da instituição<sup>5</sup>, buscava-se possibilitar aos alunos o envolvimento com uma gama diversificada de textos<sup>6</sup>, para um trabalho de reflexão crítica sobre a realidade social, a perspectiva de um maior contato com a língua escrita e o domínio gradativo de uma outra variedade lingüística, sem espantos ou bloqueios. Os textos produzidos nesse momento não se constituíram como corpus da dissertação.

Em decorrência das constantes alterações no processo de atribuição de classes que marca o início de cada novo período letivo, em virtude de uma burocracia escolar, em 1996 um outro professor assume as classes agora de 2ª séries, procurando dar continuidade ao projeto de trabalho pedagógico. Como consequência dessas alterações, constitui o segundo momento um envolvimento pedagógico com alunos de 3ª série do curso de Mecânica do período noturno. Ressalto que por tratar-se de um projeto integrado, o trabalho pedagógico com tais alunos por outro professor na 2ª série (1995) foi desenvolvido dentro da mesma proposta (conteúdo programático a partir do estudo de eixos temáticos: Amor, Desigualdades sociais, Mulher, Televisão). Assim, esse segundo momento é constituído pela continuidade de um trabalho junto aos alunos do curso de

---

<sup>5</sup> CEETEPS (Centro Estadual de Ensino Técnico Paula Souza - São Paulo)

<sup>6</sup> Em decorrência das limitações, principalmente quanto à carga horária semanal destinada à disciplina (03 aulas), objetivou-se o trabalho com textos curtos (crônicas, contos, editoriais, poemas, letras de música etc.), conforme Plano de ensino anexo.

Mecânica, através da exploração dos eixos temáticos Trabalho, Jeitinho brasileiro, Seca e reforma agrária e Liberdade, somente durante o primeiro semestre de 1996.<sup>7</sup>

Buscando sempre uma reflexão crítica sobre a realidade social, o trabalho de leitura e produção de textos, posteriormente parte do corpus desta pesquisa, foi desenvolvido em torno do eixo temático TRABALHO, através dos textos propostos no Plano de ensino e ampliado com outros: “Tuca” (Lygia Bojunga Nunes), “A tecelã” (Mauro Mota) “Primeiro de maio” (Milton Nascimento e Chico Buarque de Hollanda), “João sem terra” (Cassiano Ricardo). Portanto, uma parte do “corpus” dessa dissertação foi selecionado em função do resultado obtido com esse trabalho desenvolvido a partir do texto “João sem terra”. À luz dos acontecimentos à época, em torno do movimento dos sem-terra pela reforma agrária e, devido à grande repercussão em torno do grande número de mortos e feridos no confronto entre policiais e trabalhadores sem terra em Eldorado dos Carajás, Pará), propus a leitura do texto “João sem terra” (Cassiano Ricardo), seguido de uma proposta de produção de texto escrito sobre o problema social enfocado pelo autor.<sup>8</sup>

O terceiro momento é constituído a partir de uma pesquisa de campo, realizada no 2º semestre de 1997, na condição de pesquisador, com os ex-alunos de 1ª série do curso de Eletro-eletrônica, período noturno, agora cursando a 3ª série. Meu objetivo era verificar junto a estes alunos, com o mesmo nível de escolaridade dos alunos do curso de Mecânica, o nível de desenvolvimento alcançado ao longo da etapa escolar no trabalho com a leitura e produção escrita no propósito de constituição de um sujeito produtor de

---

<sup>7</sup> A partir do 2º semestre de 1996 solicitei afastamento das atividades docentes, em função da bolsa de estudos concedida pelo programa de pós-graduação.

<sup>8</sup> O desdobramento desse trabalho será detalhado no item 9.

conhecimento que reflete de forma crítica sobre a sua realidade social. Na condição de futuros técnicos e cidadãos, propus inicialmente uma reflexão sobre o sentido da leitura e da escrita, através de uma entrevista por escrito diante da questão “Qual a função da leitura e da escrita para você, aluno de escola técnica?”

Posteriormente, dentro do trabalho de leitura e produção escrita, à luz dos acontecimentos envolvendo a trágica e cruel morte do índio pataxó Galdino Jesus do Santos, no dia 19/04/97, por cinco estudantes, em Brasília, propus, num primeiro momento, a leitura de uma coletânea de textos extraídos do jornal Folha de São Paulo, solicitando, em seguida, que os alunos manifestassem por escrito sua opinião sobre o assunto em evidência. Na etapa seguinte, considerando as condições de produção dentro de um contexto ainda (e sempre?) presente, vivido pelos trabalhadores sem-terra e, visando verificar o nível de desempenho dos alunos no processo de aprendizagem de leitura e produção escrita desenvolvido ao longo de três anos, propus a leitura do texto poético “João sem terra”, orientando para um trabalho de reflexão e produção textual, anteriormente proposto aos alunos de Mecânica.

Semente que brota, apesar do distanciamento, de uma maneira geral, não se caracterizou uma ruptura no processo de construção da escrita, uma vez que manifestaram-se favoravelmente à dinâmica da pesquisa, envolvendo-se no empreendimento de leitura e construção de texto escrito. Pode-se dizer, portanto, que a coleta de dados realizou-se dentro de um ambiente natural de aula dos alunos. Os textos produzidos nesse momento com o texto poético compõem a outra parte do “corpus”. Este

é constituído por seis textos: dois textos do segundo momento e quatro textos do terceiro momento.

Finalmente, o quarto momento, no 1º semestre de 1998, caracterizou-se por uma entrevista audiogravada com alguns alunos, sujeitos dos textos, comentando e refletindo sobre o processo de construção e constituição do universo textual.

Em que pese a subjetividade presente no desenvolvimento deste trabalho, pois implica a minha participação como professor/pesquisador, num ‘fazer com’, é fundamental *empreender-se um esforço teórico do material, em que a subjetividade, embora presente, não transforme o trabalho em mero relato de experiência.*(Grillo, 1995:23) Nesse sentido, de acordo ainda com Grillo, apoiando-se em Smolka (1993), tal *metodologia só é possível dentro de uma abordagem qualitativa, em que a separação entre objeto de pesquisa e pesquisador é relativizada, sendo a pesquisa encarada como um trabalho histórico e construtivo.*

À luz dessa reflexão metodológica, articulada a uma reflexão teórica na compreensão dos usos e funções sociais da escrita e do fenômeno do letramento como um processo social, meu olhar sobre os dados estará debruçado sobre a busca das marcas textuais, isto é, a busca das marcas de intertextualidade e de interdiscursividade imprimidas pelos processos sociais no material linguístico. Constituirá o meu querer-dizer o rastreamento das ocorrências das marcas textuais que apontam a singularidade de recursos intertextuais e interdiscursivos nos textos de alunos-trabalhadores, cuja história de vida é marcada, concomitantemente, ao longo de onze/doze anos, por um trabalho de produção de bens dentro da comunidade social, em suas mais diversas formas, e submetidos a um ‘trabalho’ de reprodução de bens culturais nas atividades de leitura e

produção escrita na comunidade escolar. Um querer dizer que só se constitui com outros 'quereres', outros 'dizeres' que caminham e constituem-me nesta lida. - *O próximo, coluna vertebral do meu universo...*(Tournier, 1985:47), ao mesmo tempo em que se (re)constituem em minha (re)enunciação dentro de um universo discursivo:

*Nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos de que participamos expressões/compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intra-individual o que é interindividual. Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se apreende com as mediações próprias do que antes já fora apreendido. (Geraldí: 1996:98)*

Mediam-me eles nessa (re)articulação dialógica entre o já apreendido em anos de uma prática de produção, prática de luta e resistência, em leituras de experiências, experiências de leituras diversas<sup>9</sup> desenvolvidas em minha atuação como professor, coordenador de área e coordenador pedagógico e a constituição de um 'apreender' aprendido e empreendido no entrecruzamento de várias vozes como aluno especial e, posteriormente, aluno regular do programa de pós-graduação. Enredado, assim, num universo de discursos que passa pela Análise do Discurso, pelas vozes de Foucault, Pêcheux, Maingueneau, Bakhtin, Ducrot, Authier-Révuz... e por conceitos teóricos como heterogeneidade, intertextualidade, interdiscursividade, polifonia, dialogia, interlocução, conceitos básicos da Linguística Textual, contribuirão eles para a constituição deste meu dizer.

---

<sup>9</sup> Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1º e 2º graus; Subsídios à Proposta Curricular-1º e 2º graus; Criatividade e Gramática e outras publicações da Secretaria de Estado da

Investigo o trabalho e constituição do sujeito no processo de construção da leitura e do texto escrito, norteado por uma concepção sócio-interacionista de linguagem - entendendo a linguagem como uma atividade constitutiva, coletiva, histórica, política e social (cf Franchi, 1988), ou ainda, a compreensão da linguagem como *trabalho constitutivo dos sistemas de referências e dos sujeitos cujas consciências se formam precisamente pelo conjunto de categorias que vão incorporando, enquanto signos, nos processos interlocutivos de que participam.* (Geraldí, 1991:14).

Na perspectiva de investigação da constituição do sujeito pela linguagem na relação escrita e mundo, essas vozes e conceitos, incorporados ao meu dizer, constituirão as minhas contrapalavras que buscarão nas contrapalavras construídas pelos alunos-sujeitos, as marcas e "pistas" lingüísticas que caracterizam a atividade de um sujeito no seu trabalho com a linguagem, bem como as marcas e "pistas" construídas por esses alunos-sujeitos em sua dialogia com o já falado e o já escrito.

Concebendo, assim, o sujeito como um ser sócio-histórico que internaliza um sistema simbólico socialmente construído que fornece formas de perceber e organizar o real, mediador na relação entre homem e mundo; ser sócio-histórico constituído, mas também constituinte desse sistema simbólico, assumo, neste meu dizer, a noção de sujeito defendida por Geraldí (1991; 1996) e Possenti (1988; 1993; 1995): nem o sujeito 'fonte dos sentidos', "todo-poderoso", nem o sujeito assujeitado", "inútil", mas um sujeito histórico que manipula com e sobre a linguagem e que, ao construir um discurso a partir de outro, imprime sua marca individual a um já-dito. A esse respeito, assim se manifestam os autores:

---

Educação de São Paulo/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, constituíram algumas dessas

*Inspirado em Bakhtin, entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica em que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros. (Geraldí, 1996:19)*

*Elegendo o trabalho dos sujeitos como fio condutor da reflexão, pretende-se afastar também qualquer interpretação que tome o sujeito como a fonte dos sentidos. Entre o tudo (produtor único dos sentidos) e o nada (assujeitamento completo a uma estrutura sem frinchas), há uma prática cotidiana em que os sujeitos não podem ser concebidos como “autômatos sintáticos” [...] (Geraldí, 1991:15-16)*

*[...] dizer que o falante constitui o discurso significa que ele, submetendo-se ao que é determinado (certos elementos sintáticos e semânticos, certos valores sociais) no momento em que fala, considerando a situação em que fala e tendo em vista os efeitos que quer produzir, escolhe, entre os recursos alternativos que o trabalho lingüístico de outros falantes e o seu próprio, até o momento, lhe põem à disposição, aqueles que lhe parecem os mais adequados. (Possenti, 1988: 59)*

*Que tipo de enunciador é o destes novos enunciados, que se constroem calcados nos outros e que deixam à vista sua estratégia de constituição?* (Possenti, 1995:53)

*[...] um sujeito que intervém ativamente e produz algo novo - e, ousado dizer, que sabe o que está fazendo. Pelo menos em boa parte.* (idem, idem:52)

### **9. O EU E O OUTRO NUM DIZER**

*O ato de escrever é, primeiro e antes de tudo, a questão do desejo. Ora o desejo de os outros se reproduzirem em nós, através das palavras, ora o nosso desejo de nos reproduzirmos, nos multiplicarmos e, mesmo, nos imortalizarmos, através das nossas palavras.*

(Gustavo Bernardo, *Redação inquieta*)

*[...] por um grande esforço de transformar pela palavra o que talvez só pela palavra possa vir a ser transformado.*

(José Saramago, *A jangada de pedra*)

Partindo-se do pressuposto de que *ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.* (Foucambert, 1994:5), o ato de ler deve ser considerado como um processo em que ambos, professor e aluno, constituem-se como leitores e sujeitos produtores de sentido. Como os sujeitos se apropriam da linguagem socialmente, não é possível desvinculá-los do contexto sociocultural e dos conhecimentos socioculturalmente partilhados. Um texto não pode ser lido fora dessas condições de produção, pois o leitor está inserido dentro de um determinado contexto social, histórico,

ideológico, um ser que é parte do processo histórico. Ignorar isso e limitar-se somente ao treino de estratégias linguísticas implicam a anulação do aluno-leitor na sala de aula como leitor real.

*A leitura e a escrita da palavra [implicam] uma re-leitura mais crítica do mundo como "caminho" para "reescrevê-lo", quer dizer, transformá-lo. (Freire, op. cit.: 42).*

Um leitor se constitui a partir de um processo dialético em que, ao ser questionado pelo mundo e por si mesmo, constrói suas próprias respostas. Nesse sentido, a perspectiva de uma abordagem que possibilitasse o contato com vários tipos de textos, envolvendo um trabalho de leitura com vários eixos temáticos, constituiu-se naquele momento a busca da 'tábua da salvação', uma primeira tentativa, que dentro das circunstâncias se me afigurava 'emergencial', um esboço de um projeto de leitura a ser desenvolvido e ampliado.

Considerando que a aprendizagem se constitui através de uma relação interlocutiva em que a ação do educador é de orientar e contribuir para a construção do conhecimento, num processo em que professor e aluno promovem a interação de pontos de vista, trocam idéias, reorganizam-nas e em que, portanto, assume o professor uma postura que reflete sobre a produção do conhecimento do aluno, promovendo a construção de novos 'saberes' e o desenvolvimento da linguagem, a minha percepção do outro para mim (cf. Bakhtin), isto é, a minha percepção sobre a produção de conhecimento gradativamente desenvolvida pelos alunos, possibilitava-me também uma expectativa de ampliação do horizonte de possibilidades no movimento de construção e transformação de sujeitos no processo de aprendizagem.

Para Vygotsky (1984), a relação do sujeito com a linguagem é mediada pela sua relação com um outro. Um ação pedagógica que pretende promover o desenvolvimento

de um aprendizado de um nível potencial para um nível proximal deve instigar um desafio, uma busca diante de uma situação de desequilíbrio. Diante disso, na dimensão dialógica do processo de construção do conhecimento, requer-se uma ação compartilhada em que a intervenção do professor constitui-se de vital importância. A mediação (interlocução para Bakhtin), desenvolvida em estratégias que possibilitem ao aluno o contato e exposição sistemática a diferentes tipos de textos, fornecimento de instruções e pistas que proporcionem a internalização de padrões e formas experienciadas com os outros, num trabalho de elaboração conjunta, cria condições para o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

Assim, os textos poéticos selecionados (“A tecelã” - Mauro Mota e “João sem terra” - Cassiano Ricardo)<sup>10</sup> constituíam nesse momento uma nova etapa a ser vencida no processo (trabalho) com a leitura e a produção escrita, constitutivos no processo de construção de conhecimento pelo aluno, como bem o demonstra RB.

*Para mim, como qualquer outra pessoa, acho que a leitura e a escrita possui um valor tão grande e essencial, tal como se fosse uma coisa vital a nós.*

*A leitura e a escrita, e quase igual como causa para a consequência, ou seja, uma está intimamente ligada a outra.*

*A leitura teria um sentido como um meio de entendimento e compreensão do que o “outro” pensa, enquanto que a escrita seria como a vontade do ser humano que é mostrada ou melhor “concretizada” para todo mundo através do papel, aonde ele pode*

---

<sup>10</sup> Textos anexos.

*demonstrar a todos o que pensa, sente e quer, ou seja, e o meio no qual a pessoa demonstra tudo o que ela sente e faz.*<sup>11</sup>

Compare-se, a título de curiosidade, esta reflexão de R.B. diante das considerações teóricas de Geraldí (1996: 70-71)

*Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir.*

A constituição de um interlocutor em locutor, *um respondente ativo*, é revelada pela internalização dos recursos lingüísticos construídos socialmente, a partir da compreensão dos signos lingüísticos de sua própria língua, ou conforme Bakhtin (1992:301) *assimilando as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas*. Tal constituição é revelada, sobretudo, através da construção de uma prática de escrita voltada para a mobilização dos recursos expressivos lingüísticos, escolhidos entre os recursos alternativos do trabalho lingüístico de outros falantes e do próprio interlocutor-locutor, colocados à sua disposição para o processo de constituição de um discurso (cf. Possenti, 1988).

Diante disso, após um trabalho conjunto de reflexão com os textos do eixo temático TRABALHO já mencionados anteriormente e, tomando por base que *um texto*

---

<sup>11</sup> Depoimento de um aluno do 3º ano de Eletroeletrônica, ex-aluno de 7ª série do 1º grau e da 1ª série de Eletroeletrônica à questão levantada como introdução no desenvolvimento da segunda fase da pesquisa: "Qual a função da leitura e da escrita para você, aluno de escola técnica?"

*consiste num conjunto de enunciados lingüísticos em que os pressupostos, as intenções, os implícitos, somados a fatores situacionais, criam um universo a ser desvelado pelo leitor [que] no entanto, ao refletir-se sobre a questão da compreensão, há um fator que se apresenta como fundamental: o conhecimento prévio, que possibilita, basicamente, ao leitor a construção do sentido e da coerência (Trevisan, 1992:14), propus a leitura do poema “JOÃO SEM TERRA” (Cassiano Ricardo)*

*Viajar para a lua?  
Complexo de quem gostaria de não ter  
nascido  
na Terra.  
Não dele, para quem a lua é rural  
Tem a forma de uma foice ou de um fruto.  
Não dele, João sem terra  
mas sujo de terra.*

*Procurar outra terra?  
Mas em outra terra a mesma lua, a mesma  
foice  
o mesmo coice,  
a mesma condição de João sem terra  
e - paradoxalmente -  
João sujo de terra, sub-João.*

*Enterro e desterro  
palavras que só se escrevem na Terra  
com terra.*

*Poderia ter nascido em outro planeta,*

*por exemplo:  
onde não houvesse terra.  
Onde não vivesse tão sujo de terra.  
Mas não;  
nasceu na Terra.  
No fundo do latifúndio os cães latindo.*

*João sem terra mas sujo de terra.  
Corroído pelo pó da terra.  
Vestido de chuva e de sol  
Girassol que erra de terra em terra.  
seu suor em flor mas para  
o senhor feudal da terra.  
Sem terra mas na Terra.  
Sem terra mas sujo de terra.  
Não o João Sem Terra  
da loura Inglaterra.*

O desenvolvimento de uma competência efetiva de leitura concretiza-se a partir de um domínio de referência intertextual, na relação com outros textos, aliado a um domínio de referência extra-textual, marcado pela ativação de conhecimento de mundo.

Embora já familiarizados com a estrutura formal de textos poéticos em versos, o texto JOÃO SEM TERRA propiciou aos alunos um certo estranhamento inicial causado por sua configuração gráfico-visual, pelo “jeito diferente de colocação das palavras” e, sobretudo, pela referência extra-textual em Não o João Sem Terra da loura Inglaterra (vv.34-35).

E, segundo os próprios alunos, os indícios e pistas linguísticas fornecidas pelo texto, sobretudo a partir do próprio título, marcado e expandido no transcorrer do texto pela expressão *sem terra*, além de outros itens lexicais (*latifúndio*, *senhor feudal*), remetiam à reflexão sobre um assunto em grande evidência na época, difundido por informações e enfoques veiculados pelos meios de comunicação na questão do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), notadamente pela intensa repercussão em torno do grande número de mortos e feridos no confronto entre policiais e sem terra em Eldorado dos Carajás, Estado do Pará.

Segundo Bakhtin (1995:93), *para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível*. Nesse sentido, “sem terra” pode ser concebido(?) como um sinal que só passa a ser compreendido e, portanto, a se constituir como signo na medida em que traz um caráter de novidade. Assim, a partir da contrapalavra do leitor, num processo de construção de sentidos, “sem terra” adquire sentido na mobilização para um contexto concreto preciso, na compreensão do MST e dos acontecimentos em Eldorado dos Carajás e, portanto, constituído como signo ideológico.

Nessa perspectiva, a proposta de leitura visava que os alunos considerassem a sua leitura como reflexão sobre a sua visão de mundo, interpretassem o dizer do outro a partir de sua própria realidade sócio-histórica, posicionando-se como sujeito da enunciação na construção do seu dizer, no processo de construção de seu texto escrito, na tentativa de *problematizar a realidade social e teorizá-la a partir da confrontação de uma resposta construída por si mesmos, com outras respostas de outros sujeitos, constituindo-se como leitores diante do mundo da escrita* (cf. Foucambert 1994:5).

A proposta de produção de texto escrito, imediatamente após a primeira leitura do texto “João sem terra”, visava propiciar a todos os alunos a oportunidade de manifestarem a sua leitura, diante de outras possíveis leituras. Considerando que *aprende-se a ler aperfeiçoando-se, desde o início, o sistema de interrogação dos textos de que precisamos, mobilizando o “conhecido” para reduzir o “desconhecido”*. (Foucault, 1994:31), que um texto é uma unidade portadora de sentidos, não de um sentido e que se pode recuperar um dos sentidos possíveis, através das pistas lingüísticas fornecidas pelo autor, a proposta levava em conta a participação dos alunos na procura de uma resposta a uma situação de desequilíbrio, sem constrangimentos ou medo.

Dentro da perspectiva bakhtiniana, no reconhecimento do outro é que o eu é constituído por diferentes vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e social. O dialogismo é assim a característica essencial da linguagem, o princípio constitutivo de todo discurso que decorre da interação verbal que se estabelece entre o eu e o tu ou entre o eu e outro.

O dialogismo é, assim, a condição do sentido de um discurso construído por diferentes vozes sociais e concretizado sempre pela linguagem, na forma de enunciados impregnados das palavras do outro; palavras do outro com as quais fundimos as nossas e passamos a ignorar a origem delas:

*As influências extratextuais têm uma importância muito especial nas primeiras fases da evolução do homem. Essas influências se envolvem na palavra (ou outros signos), e tal palavra é a dos outros, e, acima de tudo, a da mãe. Depois disso, a “palavra do outro” se transforma, dialogicamente, para tornar-se “palavra pessoal-alheia” com a ajuda de outras “palavras do outro”, e depois, palavra pessoal (com,*

*poder-se-ia dizer, a perda das aspas). A palavra já tem, então, um caráter criativo.*  
(Bakhtin, 1992:405-6);

- ou palavras com as quais reforçamos as nossas próprias palavras:

*O processo de esquecimento paulatino dos autores, depositários da palavra do outro. A palavra do outro torna-se anônima, familiar (numa forma reestruturada, é claro); a consciência se monologiza. Esquece-se completamente a relação dialógica original com a palavra do outro: esta relação parece incorporar-se, assimilar-se à palavra do outro tornada familiar (tendo passado pela fase da palavra "pessoal-alheia"). A consciência criadora, durante a monologização completa-se com palavras anônimas. Este processo de monologização é muito importante. Depois a consciência monologizada, na sua qualidade de todo único e singular, insere-se num novo diálogo (daí em diante, com novas vozes do outro, externas) (Idem:406)*

## 10. O EU NO DIZER DO OUTRO

*Assim, uma massa de elementos compostos - antigos e não tão antigos - convergiu para uma construção nova. Sobre um muro via-se um fragmento quase irreconhecível de um capitel ou o perfil semidestruído de um arco pontiagudo: mas o esboço do edifício era seu, de Menocchio.*

(Carlo Ginzburg, *O queijo e os vermes*)

Em sua interação com o texto, acionando esquemas cognitivos despertados pela leitura, como "leitor [que] trabalha para reconstruir [um] dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras" (Geraldí, 1991), o aluno AG "diz" o seu texto,

ativando seu conhecimento prévio sobre a situação dos “sem terra”, construindo um novo significado, o seu dito.

(T1) AG

(1) *Esse texto me levou a compreender que alguém, mesmo vivendo na terra, não tem seu pedaço de terra.*

(2) *Algo muito impressionante a alguém que vive na terra como muitos brasileiros, mas sem terra.*

(3) *Podemos indagar: - Será que esses, os chamados “sem terra”, estão condenados por ironia do destino? (4) Ou, será que por ter sido filho do campo estão sendo por esse campo rejeitado?*

(5) *Em lebrar do texto: “sub-João”; quantos brasileiros vivem num mundo, onde os ricos da terra estão cada vez mais rico.*

(6) *Será que nessa Pátria varonil não há lugar para esse povo, que um dia foi infantil, e que hoje descobriu que país é esse?*

(7) *Um povo humilde, vive sem terra, e espera numa mudança na política, e então, quem sabe, isso tudo acabe e tenha terra para todos?*

(8) *Já não há esperança para muitos. (9) Um texto foi escrito: “João sem terra”. (10) E quantos brasileiros vivem essa situação. (11) Brasileiros, verdadeiros brasileiros, brasileiros de São Paulo, brasileiros de Minas Gerais, e outros tantos estados brasileiros.*

(12) *Um povo sofrido que vive a merce, muitos à beira da estrada, esperando em ver a terra prometida.*

(13) *Que país é esse João sem terra? Onde tu nasceste e criastes, hoje parece que te rejeita?*

(14) *Aquele que tenha a consciência, reconheça que os sem terra precisam ser ajudados.*

Ao colocar em destaque a questão dos chamados “sem terra”, em sua caminhada interpretativa, utiliza estratégias textuais que, enfaticamente, remetem ao caráter de perplexidade diante do quadro assustador com que se defronta em sua realidade presente e muito próxima, tendo “uma razão para dizer o que tem a dizer”. Inicia seu texto apontando explicitamente um diálogo intertextual, marcado lingüisticamente pela forma remissiva em função anafórica - o pronome adjetivo demonstrativo *esse*: *Esse texto*.

No confronto com o texto dialogado, explicitado, aponta para a construção de uma resposta com base num processo de compreensão dos signos internalizados em sua leitura (*Esse texto me levou a compreender...*), o que possibilitará a construção de seu dizer, de sua contrapalavra:

*[...] a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa [...]; toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (Bakhtin. 1992:290)*

Enuncia uma construção argumentativa que vai do universal (1) *Esse texto me levou a compreender que alguém, mesmo vivendo na terra, não tem seu pedaço de terra* ao particular (2) *Algo muito impressionante a alguém que vive na terra como muitos brasileiros, mas sem terra*. Marca sua atitude diante de algo que o surpreende, realçada pela expressão modalizadora *impressionante*, intensificada pelo quantificador *muito*.

Um tom inquiridor/inquisidor perpassa todo o texto, expressando a perplexidade do aluno, diante do drama vivido não por um grupo restrito de pessoas, mas um ‘povo’ - “*esse povo*” (6) *sem terra (muitos brasileiros)*.

Mas tal perplexidade não é só sua, compartilha-a com seus interlocutores, incorporando-os ao seu discurso no deslocamento eu/nós (3). Através da interrogação retórica *Podemos indagar*, que marca o início da construção da cena enunciativa, desencadear-se-ão reiteradas interrogações que constituirão a força expressiva, marca de uma dramática perplexidade e a tônica da argumentação na sua intenção de chamar a atenção de seus interlocutores e, implicitamente, persuadi-los e fazê-los aderir à causa dos “sem terra”: (14) *Aquele que tenha a consciência, reconheça que os sem terra precisam ser ajudados*. O seu indagar assume um tom de clamor que permeará todo texto, clamor contra a paradoxal rejeição de um povo *-brasileiros, verdadeiros brasileiros-* pela sua *Pátria varonil*, dialogando com outro discurso, o Hino Nacional, através do eco de rima no enunciado (06): *Será que nessa Pátria varonil não há lugar para esse povo, que um dia foi infantil, e que hoje descobriu que país é esse?*<sup>12</sup>

A maior parte das construções interrogativas vem marcada graficamente pelo sinal de interrogação, mas não em (5), em que novamente a intertextualidade é presentificada através da forma infinitiva lembrar (aqui grafada *lebrar*, acompanhada da preposição *Em* (=Ao lembrar-me) e *de* + a forma remissiva anafórica - artigo definido *o*, na contração *de+o (do)*: *Em lebrar do texto: “sub-João”; quantos brasileiros vivem num mundo, onde os ricos da terra estão cada vez mais rico (?)*.

Numa relação dialógica de construção de sentidos, a constituição do enunciado, resultado de um confronto com a voz do texto com que dialoga AG., provoca um processo de reelaboração da palavra-alheia, que convida o leitor a um trabalho de reconstituição.

---

<sup>12</sup> Os grifos são meus.

*O texto é um tecido cheio de lacunas, repleto de não-ditos, e todavia esses não-ditos são de tal modo não-ditos que ao leitor é dada a oportunidade de colaborar para preencher esses não-ditos.* (Eco, 1984:97)

Ao enunciar (5) *sub-João*, enuncia também *quantos brasileiros vivem num mundo onde os ricos da terra estão cada vez mais rico*, uma implicatura na aparente ruptura do enunciado com o deslocamento da expressão *sub-João*, que conduz a um jogo de pressuposições, num jogo de implícitos: ao se pressupor que os ricos da terra estão cada vez mais ricos num mundo em que também vivem brasileiros (sem terra), pressupõe-se que esses brasileiros sem terra estão cada vez mais pobres e, portanto, identificados como *sub-João*.

Se a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial, como ensina Bakhtin (1995:95) a paradoxalidade apontada por Cassiano Ricardo - *João sujo de terra, sub-João* (v.15) - é não só reconhecida, mas também expandida por um processo de compreensão resultante de uma abstração ideológica no diálogo com outros discursos em circulação, constituindo um diálogo com outros discursos, ou **interdiscursividade**, que se apresenta *como séries de formulações distintas e dispersas que formam no seu conjunto o domínio da memória* (cf. Orlandi, 1992:89-90), ditos portanto históricos. Palavras carregadas de sentido ideológico habitam este percurso dos conflitos sociais, reconfiguradas na dimensão discursiva. Percurso atravessado por formulações disseminadas em discursos escolares, através de hinos e/ou poemas de exaltação à pátria: a *Pátria varonil*, mãe que abriga, protege, guarda e resguarda os direitos de seu *povo infantil* (até a rima se faz presente). Mas...*Esse povo que um dia foi infantil*, isto é, ingênuo, desprotegido, *hoje descobriu* (tomou conhecimento/tomou

consciência) que esta mesma pátria (=país) já não cumpre sua obrigação (missão). Destaque-se a oposição de tempo passado/presente marcado pela locução adverbial *um dia* e o advérbio *hoje*.

Esse povo, os chamados “sem terra” (condenados por ironia do destino e/ou paradoxalmente filhos do campo, rejeitados pelo próprio campo ?), *descobriu* (tomou consciência) *que país é esse?*. Excluídos da terra, agrupados sob o nome de Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), passam a reivindicar do governo a implantação de uma reforma agrária, a aplicação do Estatuto da Terra (previsto pela Constituição Federal) para o assentamento em terras consideradas improdutivas e pertencentes a grandes latifundiários. *Um povo humilde [que] vive sem terra* e luta para que haja *uma mudança na política e tenha terra para todos* (7). TERRA PARA TODOS constitui o slogan, a bandeira de luta dos “sem-terra” pela *terra prometida*, a Canaã bíblica, prometida por Jeová aos hebreus. Enunciados inscritos na história, re-enunciados e re-significados. Segundo Pêcheux, *o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)*. (1975:144).

O sinal de interrogação marcado em (7) *Um povo humilde, vive sem terra, e espera numa mudança na política, e então, quem sabe, isso tudo acabe e tenha terra para todos?*, através da expressão de dúvida *quem sabe* (=talvez, é provável), parece inquirir e, ao mesmo tempo, duvidar de uma possível solução (*terra para todos*) e também manifestar descrença numa transformação por ação da classe política (*numa mudança na*

*política*). As formas remissivas demonstrativas *-isso tudo-* remetem, anaforicamente, a todo o contexto anterior que norteia a estruturação do texto: a exclusão de muitos brasileiros na busca de um pedaço de terra. A tênue esperança de reversão do quadro parece desvanecer-se imediatamente em (8) *Já não há esperança para muitos*.

Para Brait (1996:108), *formas de convocação do já-dito [que] funcionam como marcas observáveis de heterogeneidade [e] que, manifestando-se sobre o fio do discurso, produzem rupturas e fornecem [...] a dimensão de outros discursos, de outros exteriores que se intrometem no interior discursivo*. Busca-se novamente o diálogo intertextual, expresso em *Um texto foi escrito: "João sem terra"* (9), voz autorizada que representa uma voz de autoridade para a reafirmação de sua perplexidade diante do paradoxal situação vivida por *Brasileiros, verdadeiros brasileiros, um povo sofrido que vive a merce*.(12)

Em sua competência comunicativa, expressa na representação que faz de sua própria prática lingüística, a constituição do fragmento *Um povo sofrido que vive à merce, muitos à beira da estrada, esperando em ver a terra prometida* revela o que Corrêa (1997) chama de modo heterogêneo de constituição da escrita. Ao enunciar *a merce* traz para o texto uma forma lingüística supostamente apropriada em contato com um padrão formal da língua, *à mercê de*: "ao sabor de; ao capricho de" (Ferreira, 1975) internalizada e colocada em circulação, através de sua prática lingüística, na forma reduzida *a merce*. Usuário da língua falada, torna-se, por intermédio da instituição escola, um usuário do código escrito, *vê sua apropriação da escrita se situar entre o que lhe foi dado conhecer sobre ela e o que acredita trazer de inédito na intervenção que faz a partir do seu jeito*

*próprio de falar* e que, segundo o autor, reflete um dado de ineditismo de sua individuação histórica (op.cit.: 100).

O uso de *a merce* no enunciado supõe *um processo de 'retro-interpretação' do movimento discursivo* (Maingueneau, 1987:179) para a reconstrução da cena enunciativa: *Um povo sofrido que vive à mercê de uma Pátria varonil, mãe que rejeita seu próprio filho; à mercê de ricos da terra e de políticos que poderiam mudar o status quo e, assim, propiciar terra para todos; um povo que vive ao léu, sem eira nem beira, *muitos à beira da estrada.*(12)*

Tomando-se por base a afirmação de Kristeva (1974:60) de que *qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto*", podemos dizer que a partir da justaposição de segmentos textuais que estruturam a orientação argumentativa do texto de AG, aluno-sujeito, diz o seu texto apoiado em processos discursivos de (1) **interdiscursividade**: remessa a outros discursos, ditos históricos em circulação recuperados por um processo de (re)construção de sentidos e de (2) **intertextualidade**, em que a presença do outro, a remissão à heterogeneidade é marcada no processo através de mecanismos lingüísticos (cf. heterogeneidade mostrada de Authier), explicitada na própria superfície do discurso pelo próprio locutor.

Estabelecendo inferências, dialogando com outros textos e, evocando um acontecimento que já foi objeto de discurso e ressuscitando *no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as 'deformações' que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido* (Pêcheux, 1969:77), através do enunciado de expressões sacralizadas ou "fórmulas dominantes" (cf. Maingueneau) como *'ironia do*

*destino*, / *'Pátria varonil'* / *'Que país é esse?'* / *'terra prometida'* / *'terra para todos'* (bandeira de luta do MST), o aluno produz uma articulação nova parafrástica.

Juntando-se a outras vozes em seu discurso, manifesta um posicionamento crítico diante das lutas de *Um povo sofrido que vive a merce, muitos à beira da estrada, esperando em ver a terra prometida* (11) e que apela para *Aquele que tenha a consciência [que] reconheça que os sem terra precisam ser ajudados.* (13). Note-se que, ao apelar, implicitamente, diante de seu contundente desagravo à causa dos sem terra, utilizando como recurso argumentativo como forma de chamamento à reflexão sobre uma da mazela social que assola esse seu 'mundo', através de um enunciado perpassado por um discurso de caráter religioso/político, interpela seu interlocutor tentando persuadi-lo a envolver-se nessa causa: *Aquele que tenha a consciência, reconheça que os sem terra precisam ser ajudados.*

Segundo Koch, a *interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade - tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões.* (1984:19)

Mobilizando seu conhecimento lingüístico, AG manipula uma hipótese de construção formal que estabeleça uma relação de pertinência entre a exposição de seus argumentos e a sua conclusão. O emprego de um paralelismo verbal na forma subjuntiva *tenha/reconheça*, expressando possibilidade/incerteza, parece reforçar sua tentativa de persuasão, numa possível ambigüidade: *Aquele que tenha a consciência*: dono de

integridade moral ou aquele que, diante do exposto, reconhece a 'verdade' nos/dos fatos? O artigo definido *a*, como mecanismo de coesão referencial, no texto exerce uma função anafórica profunda, uma vez que o referente não se encontra explícito no próprio enunciado, mas é deduzível do contexto através de inferências (cf. Koch, 1989). A presença dos outros elementos coesivos na estruturação do texto, assinalados durante a análise, contribui para a construção da continuidade de sentidos e da coerência interna na configuração textual.

Cria, assim, AG, um universo textual impregnado de denúncia e recusa ao horror da injustiça que campeia em seu país e já tão manifestada por outro brasileiro:

*Senhor Deus dos desgraçados!  
Dizei-me vós, Senhor Deus!  
Se é loucura... se é verdade  
tanto horror perante os céus..  
(Castro Alves)*

## (T2) CEV

*A primeira coisa que me desedifica, peixes, de vós, é que vos comeis uns aos outros. Grande escândalo é este, mas circunstância o faz ainda maior. Não só vos comeis uns aos outros senão que os grandes comem os pequenos. Se fora pelo contrário era menos mal. Se os pequenos comeram os grandes, bastara um grande para muitos pequenos; mas como os grandes comem os pequenos, não bastam cem pequenos, nem mil, para um só grande.(...)*

(Antônio Vieira)

**(1) Por pior que pareça, nas entrelinhas, nasce a suja e horrível mancha da desigualdade em nossa sociedade, olhando não só p/ o Brasil, mas sim ao mundo.**

**(2) Imagine e reflita...**

(3) *Uma grande porção de terra e um potinho de danone. Na terra plantada, ao centro, uma única rosa, e no potinho um pé de melancia.*

(4) *A melancia necessita desesperadamente de espaço, para sobreviver.*

(5) *A rosa, só, espaçosa e livre, não necessita de espaço mas o tem, por dizer-se “mais bela” ou “mais importante” por suas “virtudes” de flor e de enfeite. Terra de sobra, necessidade de menos.*

(6) *Olhe a melancia, urgente necessidade, aperto e desespero que lhe impedem uma vida normal.*

(7) *Mas e o responsável pela horta, qual sua ótica sobre tal caso?*

(8) *- Não esquenta, ela não passa de uma melancia?!*

(9) *Pensou? Refletiu?*

(10) *Idiota não? Cumulo de burrice, egoísmo e falta de amor ao próximo, certo? Correticimo.*

(11) *Agora olhemos nossa sociedade:*

(12) *Um monte de gente espremido em favelas, dependurados em morros, amontoados debaixo de pontes, - isso quando tem ponte pra todo mundo - e pedindo socorro de fazenda em fazenda.*

(13) *Por outro lado, um “gato pingado” de “rosas” que tem tanta terra que nem sabe quanto, e que um dia vendo televisão, por curiosidade vê uma reportagem sobre os sem terra.*

(14) *De repente o babaca do advogado liga.*

(15) *-Senhor, viu a reportagem? Viu aquela terra?*

(16) *-Vi sim! Que situação, que falta de respeito ao ser humano, gente que não tem onde morar...*

(17) *-Aquela terra é sua Senhor!*

(18) *-Minha!!! Tira aquele monte de vagabundos de lá, ladrões de terra, vandalos...*

(19) *Pronto, inventa um monte de besteiras e põe pra fora centenas de pessoas que precisavam de um cantinho de terra p/ plantar o que comer.*

(20) *Tudo resolvido, terreno limpo, e sem terra novamente sem terra e o terreno amontoado de esterco de cachorro e de vacas dos vizinhos.*

(21) *Ignorância!!!*

(22) *Bem, mas vamos finalizar com chave de ouro...*

(23) *Ninguém liga p/ Deus, mas imagine só se fosse obedecido aquele mandamento:*

(24) *“Amarás ao teu proximo como a ti mesmo...”*

(25) *Não adianta, faça quem quizer, o que bem entender p/ resolver, enquanto não entregarmos a Deus nosso mundo, tudo vai continuar do jeito que esta, e vai piorar!*

(26) *O homem é cabeça dura! E coração também, porque se não ouviria a Deus!!!!*

Ao assinalar a presença da intertextualidade com o poema “João sem terra”, manifestada através da forma *nas entrelinhas*, revela-se a presença marcante do locutor já no início da construção da cena enunciativa. A expressão modalizadora (1) *Por pior que pareça*, sinaliza o engajamento do locutor diante do processo de interlocução com o texto lido, o seu grau de comprometimento na constituição de seu texto. Procura, assim, imprimir determinada força ao enunciado para produzir no seu interlocutor determinado efeito, fruto do efeito gerado através das *entrelinhas*.

No processo de construção de sentidos, a partir da leitura do poema, V. enuncia que (1) *nasce a suja e horrível mancha da desigualdade em nossa sociedade*. Na constituição do enunciado ressalta-se a singularidade no uso do verbo nascer. Portanto, de sua leitura, nas *entrelinhas*, faz vir ao mundo, faz vir à luz, através de implícitos, sentidos escondidos, subjacentes que nascem, portanto, começam a ter vida exterior, recuperados através das marcas linguísticas estabelecidas pelo autor, mobilizando o aluno-sujeito a

marcar em seu enunciado sua atitude subjetiva e valorativa com a atribuição de expressões adjetivas *suja e horrível* ao referente *mancha*.

Koch (1992:20), referindo-se aos atos de fala, afirma que *sempre que se interage através da língua, profere-se um enunciado lingüístico dotado de certa força que irá produzir no interlocutor determinado(s) efeito(s), ainda que não aqueles que o locutor tinha em mira*. Assim, ao fazer vir à tona *a suja e horrível mancha da desigualdade*, mancha que macula nossa sociedade, o aluno-sujeito imprime à orientação argumentativa a perspectiva de análise do problema de um plano particular de *nossa sociedade - olhando não só para o Brasil*. Seu olhar se debruçará, portanto, para uma análise num plano universal, deslocando o tópico para uma visão mais abrangente do problema: olhando e refletindo sobre a mancha da desigualdade social não só no Brasil, mas no mundo. O deslocamento é constituído a partir do uso de operadores argumentativos *não só ... mas sim*, responsáveis pela orientação argumentativa do enunciado, o que implica dotar o enunciado de mais força para um maior envolvimento do interlocutor na focalização do problema. Sua preocupação com o caráter universal da *mancha* é salientada pela ruptura na previsível enunciação dos elementos da locução conjuntiva *não só ... mas (também)*, o que possibilitaria depreender-se uma adição enfática. (cf. Nicola e Infante, 1997) Mas, o uso de *mas sim* rompe uma simples adição enfática, visto que, numa hierarquia admitida pelo sujeito, adquire uma posição mais elevada dentro da escala argumentativa.

Na busca da constituição de um sujeito que diz a sua palavra, sem espantos ou bloqueios, CEV arrisca, impõe sua palavra, ou, conforme Certeau (1990), é como um usuário que utiliza uma tática bricoladora, criando para si um espaço de jogo com outras maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua. Subverte, assim, um modelo

escolar que institucionaliza o ato de escrita na elaboração de redações, transformado em mero exercício de treino, sem a vinculação a um processo de interlocução. De acordo com Geraldi

*Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.* (1984:122)

Como usuário impõe o seu dizer na produção não de uma simples redação, mas utilizando recursos de sua língua procura estabelecer uma interlocução com seu leitor, envolvendo-o em seu texto.

A configuração textual proposta por CEV aponta para uma aparente ruptura entre a proposta temática sinalizada na introdução - *a suja e horrível mancha da desigualdade em nossa sociedade* - e o seu desenvolvimento inicial. Dentro da configuração proposta para uma estrutura formal de redação escolar, dentro dos cânones estabelecidos para um texto dissertativo/argumentativo instituídos pela escola, este texto poderia estar comprometido num processo de avaliação quanto aos critérios de coesão e coerência. Contudo, segundo Koch (1989) existem textos sem recursos coesivos cujo sentido global é apreendido pela continuidade de sentidos numa dimensão macrotextual.

De acordo com Bakhtin (1992), ao construirmos nosso discurso, conservamos na mente o todo do nosso enunciado, tanto em termos de um plano correspondente a um gênero definido, como em forma de uma intenção discursiva individual

*Todo enunciado contém uma dialogia interna, fundamental na constituição dos sentidos* (Guimarães, 1987:19). CEV, em sua intenção discursiva, em sua réplica a um outro enunciado anterior, com o qual dialoga e polemiza, postula em sua organização textual uma compreensão responsiva ativa de seu interlocutor, dialogando e envolvendo-o

na cena enunciativa. Na perspectiva bakhtiniana, somente um enunciado acabado permite a possibilidade de compreender de modo responsivo. Isso implica dizer que a constituição do enunciado pressupõe um intuito discursivo que determinará a escolha do objeto, com suas fronteiras e, este intuito, elemento subjetivo do enunciado, entra em combinação com o objeto do sentido - objetivo a ser atingido pelo locutor. Dentro de seu intuito de querer-dizer com um determinado objetivo a ser alcançado, o locutor escolhe o gênero em que o enunciado será estruturado de acordo com seu objeto de sentido.

Replicando ao que já foi dito (marcado intertextualmente por CEV. - *nas entrelinhas*), em sua reação-resposta e, projetando a elaboração de um enunciado para um interlocutor, tomado como participante ativo da comunicação verbal, com o intuito de engajá-lo, comprometê-lo como respondente ativo diante da *suja e horrível mancha da desigualdade social em nossa sociedade*, CEV desenvolve seu enunciado em dois planos monolíticos, para só então sim concluir e marcar, categoricamente - com *chave de ouro*, sua posição diante do objeto de sentido. O modo como o locutor percebe e compreende seu interlocutor implicará a forma de composição, o gênero e, sobretudo, o estilo do enunciado.

Envolvendo o interlocutor num processo de compreensão responsiva, supondo uma resposta **porvir**, interpela o interlocutor num ato vocativo, através das formas verbais de 3ª pessoa do Imperativo - (2)*Imagine e reflita...* A utilização dessas formas está intrinsecamente vinculada à formulação dos dois planos de composição do desenvolvimento: na indução e apelação ao interlocutor (função apelativa da linguagem, de acordo com Jakobson, 1988). Apela ao interlocutor que *imagine*, isto é, crie imagens, evoque em sua mente a cena construída por ele, locutor, num plano alegórico, metafórico,

para que, em seguida, o interlocutor *reflita* a partir da construção de um quadro de imagens dentro de um plano do simbólico. A enunciação de *reflita* implica um contínuo diálogo com seu interlocutor, no processo de construção de sentidos; as reticências parecem sugerir suspensão temporária do pensamento, pausa para o maior envolvimento do interlocutor.

Constituída no plano imagético, em caráter alegórico, através da oposição no binômio ROSA/MELANCIA, a cena enunciativa, permeada por uma dimensão pragmática da linguagem, revela, segundo Weinrich (apud Koch, 1984) um discurso dramático, movido por uma atitude tensa do locutor diante de um mundo comentado que o afeta diretamente. Emprega para isso um tempo “comentador”, ou seja, o tempo **presente** (*necessita, tem, impedem, esquenta, passa*), que vale como *um sinal de alerta para advertir o ouvinte de que se trata de algo que o afeta diretamente e de que o discurso exige a sua resposta (verbal ou não verbal)* (op.cit.:38). A construção textual, arquitetada numa visão dialética de mundo, focalizada na antítese ROSA/MELANCIA, pragmaticamente, remete à reflexão sobre a desigualdade tão marcante nesse mundo:

ROSA	↔	MELANCIA
↓		↓
<i>*grande porção de terra</i>		<i>*potinho de danone</i>
<i>*só, espaçosa e livre</i>		<i>*aperto e desespero</i>
<i>*terra de sobra</i>		<i>*necessita desesperadamente de espaço</i>
<i>*necessidade de menos</i>		<i>*urgente necessidade</i>
<i>*vida normal</i>		<i>*impedida de uma vida normal</i>

A constituição do mundo textual, marcada pela tensão dialética, além de projetar uma dialogicidade ‘externa’, projeta também uma ação discursiva marcada por uma

dialogicidade 'interna', em que se deixam entrever outras vozes. Para Bakhtin, os elementos históricos, sociais e lingüísticos se manifestam de forma dialógica nos discursos do sujeito, revelando outras falas persuasivas por ele incorporadas. A semântica da enunciação, incorporando o conceito de polifonia de Bakhtin, postula que o sujeito se representa diversamente nos enunciados que ocorrem no evento da enunciação. Para Ducrot (1984), quando no mesmo enunciado apresentam-se enunciadorees que representam perspectivas diferentes, caracteriza-se um tipo de polifonia em que encenam-se dois enunciadorees, um primeiro (E1), responsável pelo pressuposto (geralmente o enunciador genérico ON, ou então o grupo a que o locutor e interlocutor pertencem) e o outro (E2), responsável pelo conteúdo posto, com quem o locutor se identifica.

Nessa perspectiva, no texto de CEV, marcado pela aproximação entre o simbólico e o real, ecoam comentários e falas persuasivas, manifestações subjetivas diante do objeto de sentido ROSA/MELANCIA/DESIGUALDADE, caracterizando um tipo de polifonia: a enunciação representa mais de um enunciador no enunciado. O locutor (=E1) representa-se, internamente ao discurso, como o responsável pela enunciação em que ocorre o enunciado, fazendo com que um outro enunciador (E2) manifeste um ponto de vista dentro do seu próprio discurso e a ele adere.

De acordo com Bakhtin (1992: 308) *A relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado.*

Assim, o juízo de valor assumido pelo E2, ao qual o locutor adere, é marcado pela oposição entre as categorias

\* **supérfluo** versus **essencial** (*rosa* = “mais bela”, “mais importante”, “virtudes” de flor e de enfeite / *melancia* = ‘menos bela’, ‘menos importante’, ‘fruto sem virtudes ornamentais’)

\* **desnecessário** versus **necessário** (*rosa* = “espaçosa”, “livre”; “terra de sobra”, “necessidade de menos”/ *melancia* = “necessita desesperadamente de espaço”, “urgente necessidade” [“aperto e desespero”])

**normal** versus **anormal** (*rosa* = ‘vida normal’ / *melancia* = “aperto e desespero que lhe impedem uma vida normal”)

A voz convocada de “outro” - (7) *o responsável pela horta* - para expressar seu ponto de vista - *sua ótica sobre tal caso* - no enunciado introduzido pelo operador *mas*, voz legítima e legitimada, reforça sua orientação argumentativa de desigualdade e injustiça, presentes ‘em nossa horta’.

Pressupondo uma relação dialógica em que o enunciado, desde o início, elabora-se em função de uma eventual reação-resposta, objetivo preciso de sua elaboração, CEV invoca novamente seu interlocutor, de quem espera uma compreensão responsiva ativa, conclamando-o à reação-resposta partilhada e compartilhada, através da reiteração eloqüente: (9) *Pensou? Refletiu?*

A seqüência de expressões de valor interjetivo caracteriza a expressividade do locutor diante do inevitável, marcando um processo de gradação de força crescente para expressar sua reação-resposta, supondo seu interlocutor também engajado e compartilhando de seu ponto de vista: (10) *Idiota não? Cumulo de burrice, egoísmo e falta de amor ao próximo, certo? Correticimo.*

Ao concluir a cena, expõe um juízo de valor diante da desigualdade que marca o mundo das relações humanas, fruto da *burrice, egoísmo e falta de amor ao próximo*. Exprime um juízo incontestável e irretorquível, marcado pelo uso da forma superlativa absoluta *Correticimo* diante do evento; juízo antecipado sobre a realidade humana - *falta de amor ao próximo*.

O advérbio temporal (11) *Agora* (=depois disso), em função remissiva anafórica, reconstrói e, ao mesmo tempo que marca a retomada da cena alegórica, projeta um movimento para o outro plano composicional: a sociedade humana.

A retomada para a construção do outro plano é marcada numa perspectiva diferente pelo locutor. Ao buscar a cooptação do interlocutor através da incisiva interpelação e da alegoria, infiltrando sua posição como pessoa no mundo (E2), interpelando novamente, mas como co-participante, coadjuvante, no olhar sobre a sociedade, usando a forma verbal imperativa de 1ª pessoa do plural, acompanhada do pronome possessivo - (11) *Agora olhemos nossa sociedade*: (implicitamente: agora olhemos nosso país, olhemos o Brasil). Os dois pontos sinalizam a chamada para a cena constituída no plano alegórico, consubstanciada agora numa nova configuração textual.

A 'crônica de uma cena anunciada' enunciada.

De um lado, os desprivilegiados *melancias (monte de gente) em aperto e desespero, espremidos em favelas - necessita(m) desesperadamente de espaço para sobreviver*. (Note-se, na seqüência, a construção de uma fortíssima imagem para caracterizar o *aperto e desespero que lhes(s) impedem uma vida normal* - (12) *dependurados em morros*); *amontoados debaixo de pontes*. Manifesta-se aqui uma outra voz, a voz do E2, marcando sua posição social num 'comentário', através da oração

intercalada, sinalizada por hifens -*isso quando tem ponte pra todo mundo - e pedindo socorro de fazenda em fazenda* (os sem teto e os sem terra).

*Por outro lado* marca a oposição de espaço e de protagonistas. Aqui, agora são as *rosas* (a metáfora para uns poucos privilegiados é marcada pelas aspas) - (13) *um "gato pingado" de "rosas" que tem tanta terra que nem sabe quanto (=Terra de sobra, necessidade de menos)*. A intertextualidade está presente na expressão consagrada pelo uso popular para referir-se à idéia de pouco(s), um número limitado de pessoas (no texto, privilegiados), marcada por aspas, que representam um índice de polifonia. Ao imiscuir-se num discurso conhecido, um topos corrente, artesanalmente, o enunciador-locutor manipula-o dentro de uma ação discursiva, e ao reproduzir um já-dito, produz um novo-dito, deixando a sua marca. Diz Certeau:

*Como os utensílios, os provérbios ou outros discursos, são marcados por usos; apresentam à análise as marcas de atos ou processos de enunciação; significam as operações de que foram objeto, operações relativas a situações e encaráveis como modalizações conjunturais do enunciado ou da prática; de modo mais lato, indicam portanto uma historicidade social na qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais só como quadros normativos mas como instrumentos manipuláveis por usuários.*(1990:82)

*"Gato pingado" de "rosas" - que tem tanta terra que nem sabe quanto, protegido(s) e alertado(s), por seu advogado para a invasão de sua terra, atingido(s), portanto, em seus interesses pessoais, solicita(m) a expulsão de (14) os sem terra ao babaca do advogado* (caracterizado ferinamente pela voz do E2 - marca de polifonia - através do adjetivo topicalizado *babaca* (na gíria, tolo, palerma, idiota) e nominalizado

pelo artigo o). Para Weinrich (apud Koch, 1989:34), *o artigo definido pode não só remeter a informações do contexto precedente, como a elementos da situação comunicativa e ao conhecimento prévio - culturalmente partilhado - dos interlocutores.* Ao enunciar *os sem terra*, através da forma remissiva em função anafórica, CEV evoca, intertextualmente, o texto **“João sem terra”**, remetendo a um evento culturalmente partilhado no contexto histórico-social: as invasões pelos sem terra de terras consideradas improdutivas e abandonadas (como algumas terras de um “gato pingado” de “rosas” - (20) *terreno amontoado de esterco de cachorro e de vacas dos vizinhos*), a expulsão de (19) *centenas de pessoas que precisavam de um cantinho de terra para plantar o que comer -* (“melancias” num potinho, sem espaço). Movimento cíclico da eterna luta dos sem terra, marcado pelo advérbio *novamente*: *e sem terra novamente sem terra.*

Tal situação dramática, reiterativa da *suja e horrível mancha da desigualdade em nossa sociedade* (no mundo e no Brasil), conduz à enunciação de exclamações e expressões de valor interjetivo, ‘mascaradas’ por uma outra voz (E2) e *mostram que sua enunciação foi produzida de maneira direta, “arrancada à alma” por uma comoção ou uma percepção. Elas caracterizam a fala como constrangente, como algo inevitável, não sendo, pois, suscetíveis de uma apreciação em termos de verdade ou falsidade. Na medida em que se apresentam desse modo, elas pretendem constituir por si mesmas uma prova* (Koch, 1984:158).

Enunciando-as nos dois planos: (10) *Idiota, não? Cumulo de burrice, egoísmo e falta de amor ao próximo, certo? Correticimo.* / (21) *Ignorância!!!*, o aluno-sujeito procura imprimir ao discurso maior força argumentativa, enfatizando a ignorância do

homem (provável causa da falta de amor ao próximo): *Cumulo de burrice / Ignorância!!!* (observe-se a repetição do sinal de exclamação).

O diálogo do locutor com o interlocutor, assemelhando-se a uma conversa face a face, é retomado agora por um marcador conversacional - (22) *Bem, mas vamos finalizar com chave de ouro...* As reticências preparam o interlocutor para a conclusão através da expressão do senso comum *com chave de ouro*.

A conclusão com chave de ouro é constituída pela intertextualidade com um texto bíblico, explicitada pela forma remissiva demonstrativa em função catafórica - *aquele mandamento*: (24) *"Amarás ao teu próximo como a ti mesmo..."* Mas chave de ouro, expressão do senso comum, remete a um outro discurso, num movimento interdiscursivo com um discurso de caráter religioso e de comprometimento ideológico do enunciador, revelando o seu pertencimento a uma determinada formação discursiva.

*Numa situação concreta da comunicação verbal, a escolha dos recursos linguísticos e do gênero do discurso é determinada principalmente pelos problemas de execução que o objeto de sentido implica para o locutor (cf. Bakhtin, op.cit.:308).*

A ritualização de um discurso construído através de um conjunto de elementos que evocam uma realidade de ordem superior, transcendente, imaterial, voltado para a oposição temporal/divino, caracterizam a configuração composicional do texto em forma de parábola. A identificação com uma formação discursiva voltada para um discurso de forte apelo social traz para o interior desse discurso religioso em forma de parábola uma linguagem coloquial, plasmando através dela o mundo cotidiano.

Tem-se aqui um discurso religioso que não vê solução para os problemas temporais tão prementes quanto o da desigualdade social. Um discurso com forte tom

apocalíptico: (25) *Não adianta, faça quem quiser, o que bem entender para resolver (o problema da desigualdade social?), finalizado com chave de ouro: a solução para os problemas temporais está em Deus: enquanto não entregarmos a Deus nosso mundo; enquanto o homem não ouvir Deus tudo vai continuar do jeito que esta, e vai piorar!*

Mas... (26) *o homem é cabeça dura! E coração também ... Então?!*

### **(T3) VAP**

*Quero a utopia, quero tudo e mais  
quero a felicidade dos olhos de um pai  
quero a alegria, muita gente feliz  
quero que a justiça reine em meu país.  
(Milton Nascimento e Fernando Brant)*

*(1) O João sem terra do Cassiano Ricardo está associado aos milhares de sem terra que hoje existem em nosso país.*

*(2) Os João e as Joana sem terra que perambulam por esse Brasil injusto, que dá milhares de hectares de terra para uma só pessoa deixar abandonada, improdutiva, não é capaz de dividir essa imensidão de terra para os pobres coitados produzirem o seu alimento.*

*(3) Como diz Boris Casoy: "Isto é uma vergonha."*

*(4) É uma vergonha ver o pouco caso das autoridades políticas para com os sem terra.*

*(5) Será que não existe alguém neste país com um pouco de amor no coração, que seja capaz de lutar com braços fortes em favor dessas pessoas e dar um pouco de esperança para a vida delas.*

(6) *Até novela já foi feito retratando esse problema!*

(7) *Será que ninguém ficou sensibilizado!*

(8) *Será que o descaso é tão grande assim?*

(9) *O que será dessas milhares de famílias? Será que viverão o resto de suas vidas sujos das terras dos latifundiários?*

(10) *Ou será que teram que formar uma caravana e ir até a lua ou outro planeta para viverem com um pouco de dignidade?*

Para a construção de um “retrato” do evento histórico, V.A. P. recorre, inicialmente, a outra voz, voz de referência, intertextualidade explícita (ou heterogeneidade marcada para Authier-Révuz), identificada através do artigo definido o em função anafórica em (1) *O João sem terra do Cassiano Ricardo*, remetendo tanto para João quanto para o poeta. Ao associar o *João sem terra do Cassiano Ricardo aos milhares de sem terra que hoje existem em nosso país* (1), o faz com a intenção de atualização do “retrato”, à luz dos acontecimentos históricos *em nosso país*, presentificados através da forma verbal *está*, reforçado pelo advérbio *hoje*. Os verbos nos tempos presente e futuro do presente no texto - verbos “comentadores” (*perambulam, é, existe, será, viverão, teram que formar, [teram que] ir*) revelam um posicionamento do locutor-enunciador diante do seu discurso, ou seja, sua posição de “comentador” diante do evento.

Um evento que envolve não só *Os João* mas também *as Joana sem terra que perambulam por esse Brasil*.(1) Formulando hipóteses sobre os recursos e estratégias oferecidos por sua língua, flexiona em gênero um nome próprio - João - atribuindo-lhe um feminino por aproximação com a regra de flexão em gênero - Joana. A inclusão das mulheres, *as Joana*, pode estar a representar, discursivamente, a inclusão das esposas e

companheiras, também muito marcadas e estigmatizadas pelo sofrimento e infortúnio, constituidoras de uma família sem terra, família sem lar, companheiras atuantes dentro do MST, em sua luta por uma reforma agrária. Incluídas entre excluídos, porém nem sempre lembradas, não por uma questão puramente gramatical, mas também ideológica. Lembrar-se delas e incluí-las em sua dimensão histórica pode significar o desvelamento de uma concepção ideológica de mundo no processo de recriação da linguagem

*Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória* (Freire, 1992:68).

João e Joana: humanização do desumanizado. Excluídos e também excluídas *por esse Brasil*. Comprometido profundamente com a causa dos sem terra, sentimento manifestado pela sua avaliação ou valoração, através de expressões adjetivas (*injusto; pobres coitados*), que revelam que *os índices de subjetividade se introjetam no discurso, permitindo que se capte a sua orientação argumentativa* (Koch, 1992:60), aponta o aluno-sujeito um Brasil paradoxalmente distante e *injusto*, expõe as causas dessa injustiça, manifestando os conflitos internos do país: (2) *esse Brasil injusto que dá milhares de hectares de terra para uma só pessoa (senhor feudal/latifundiário?) deixar abandonada, improdutiva (muita terra para poucos); [Brasil injusto] [que] não é capaz de dividir essa imensidão de terra para os pobres coitados produzirem o seu alimento.*

Para manifestar seu repúdio e revolta diante da dimensão do evento presentificado, recorre a outra voz, trazendo para o seu discurso, intertextualmente, uma fala autorizada e consagrada pela mídia: a voz do apresentador Boris Casoy, através de seu bordão diário por uma emissora de televisão - (3) *"Isto é uma vergonha."* Mas a expressão consagrada

pelo jornalista não reflete necessariamente a mesma posição ideológica de comprometimento à causa dos sem terra, traduz-se numa forma de encenação diante dos desmandos do país.

Desta forma, traz para si, enunciador, a expressão do “outro” para exprimir a sua vergonha diante dos acontecimentos que o sensibilizam.

De acordo com Bakhtin (1992:311) *A emoção, o juízo de valor, a expressão são coisas alheias à palavra dentro da língua, e só nascem graças ao processo de sua utilização ativa no enunciado concreto.*

A estruturação argumentativa, construída através de um paralelismo retórico com a seqüência de orações interrogativas, reiteradas pela expressão *Será que*, orienta a progressão textual, possibilitando um efeito retórico-discursivo que aproxima o enunciador de um orador que procura defender uma causa, de forma grandiloqüente e hiperbólica e, ao mesmo tempo, implicitamente, procura convencer seu interlocutor. Interroga, apelando, então, para aquele que tenha um pouco de amor no coração, que lute com braços fortes em favor dessas pessoas, remetendo, anafóricamente, através da forma referencial *essas [de+essas]*, aos sem terra (4).

Sabendo que todo discurso, através de suas palavras, é envolvido no interior de um imenso rumor dialógico e que *um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinado, não pode deixar de tocar em milhares de fios ideológicos vivos, tecidos pela consciência sócio-ideológica em torno do objeto de tal enunciado* (cf. Bakhtin, 1988:86), V.A.P. traz para dentro do seu discurso um desses fios, incorporados na memória discursiva, via instituição escolar: a expressão braço forte, presente em verso do hino nacional

*Se o penhor dessa igualdade  
Conseguimos conquistar com braço forte  
Em teu seio, ó liberdade  
Desafia o nosso peito à própria morte*

Se se luta pela liberdade da pátria com braço forte, porque não fazê-lo *em favor dessas pessoas e dar um pouco de esperança para a vida delas?*(5)

A expressão *Esse problema* (6), anaforicamente, constitui o recurso coesivo que mantém a continuidade de sentidos no universo textual. *Esse problema* adquire tal proporção que, para marcar sua extrema dimensão e gravidade, V. A. P. apresenta um argumento que para ele constitui uma força inquestionável, avassaladora, para despertar a sensibilidade das pessoas e convencê-las a uma mudança de atitude: *Até novela já foi feito retratando esse problema!*

A força argumentativa do enunciado é indicada pelo operador argumentativo *até*, “palavra denotativa de inclusão” (NGB) incide sobre a enunciação do enunciado e não sobre o enunciado, e muito menos sobre o verbo do enunciado. De acordo com Koch (1984) e Ilari & Geraldi (1985), ao defender uma idéia ou uma tese, o locutor busca argumentos para persuadir seu interlocutor. Entre todos os argumentos utilizados para apoiar sua tese, o operador *até* assinala uma posição elevada de um argumento em relação aos outros argumentos, ou seja, aponta um argumento mais forte para demonstrar a profundidade do problema. Visa o locutor, portanto, que a enunciação de (6) produza um efeito particular sobre o interlocutor.

Na perspectiva de que a argumentatividade está inscrita na própria língua, conforme tese defendida por Ducrot, Anscombe e Vogt, o uso do operador

argumentativo *até/até mesmo* caracteriza-se por uma estratégia de agir sobre outrem, buscando como efeito convencer o interlocutor a aderir a sua causa.

O valor atribuído pelo aluno-sujeito aos João e Joana sem terra, protagonistas reais de um drama social real e sem fim, é manifestado em tom inquiridor/inquisidor e realçado pelo acentuado peso exercido por outra ‘voz autorizada’, de grande influência perante a opinião pública, formadora de opinião: a dramatização do conflito entre donos de terra e sem terra, ‘retratada’ (ou ‘pasteurizada’?), através da telenovela “O rei do gado”, exibida pela TV Globo, em 1996. A força argumentativa imprimida pelo enunciador ao enunciado (6) é intensificada pelo uso do sinal de exclamação. Mas, para ele, mesmo a força persuasiva exercida pela *novela* não parece ter sido suficiente para modificar a atitude das pessoas do problema. Manifesta, então, sua perplexidade, através de dupla questão retórica, que se apresenta em gradação de força crescente na escala argumentativa: *Será que ninguém ficou sensibilizado? / Será que o descaso é tão grande assim?* (7) e (8)

O ápice da perplexidade, marcado pelo segundo enunciado do par (8), apresenta-se intensificado pelo grupo nominal em função predicativa, qualificativo e quantificativo (*tão grande*) de *descaso*, reiterado pela modificação de *tão* pelo intensificador *assim*. A perplexidade é constituída a partir de uma relação de causa e efeito: **Será que o descaso é tão grande assim [que ninguém ficou sensibilizado] até mesmo depois de assistir a uma novela que retratava o problema dos sem terra?**

Se o descaso é tão grande assim, só resta a dramática pergunta sobre o dramático destino de milhares de pessoas, representadas na cena enunciativa pelos João e Joana sem terra, constituidores de famílias que perambulam por esse cenário cruel, por esse Brasil injusto: *O que será dessas milhares de famílias?* Através de uma construção de

proposições compostas por meio da conjunção **ou**, numa relação disjuntiva exclusiva, formula enunciados que dimensionam um sentido dilemático para a existência e perspectiva futuras dessas milhares de famílias: **Sem terra mas na Terra/Sem terra mas sujo de terra** (vv.32-33), *sujos das terras dos latifundiários* (9) e viverem [sem dignidade], **ou** só lhes restará a busca de uma surrealista Pasárgada (lua ou outro planeta) *para viverem com um pouco de dignidade?* (10)

#### (T4) EMR

*A manhã, sem pássaros, sem folhas e sem vento, progredia num silêncio de morte.*

*(Vidas secas, Graciliano Ramos)*

*O trabalhador que retira seu alimento da terra, está atrás de terra, a qual não lhe pertence mas que consome sua vida. A cada trilha que passa, a esperança entrelaçada na erva-daninha do dia. Mas de qual dia?*

*De todo dia, e também à noite que nos gritos das crianças famintas que talvez não as verão no outro dia*

De acordo com Jolles (1976), todo o trabalho deve possuir um sentido que permita ao homem impor-se, sendo que a compreensão desse sentido deve conduzir o trabalho, como tal, à sua plena realização. Para a compreensão do universo é necessário que o homem nele mergulhe, que o sonde, que intervenha nele para realizar uma seleção, reduzindo a infinita quantidade de seus fenômenos. Assim, ao intervir, aprofunda, reduz, congrega, reúne os elementos conexos, separa, divide, decompõe e repõe o essencial em pequenas pilhas. Como tais elementos não possuem, de início, uma forma própria, o

trabalho do homem consistirá em dar um sentido e uma forma própria ao operar-se a reunião durante a decomposição. Dessa forma

*Os semelhantes encontram-se; só que não constituem conjuntos de pormenores, mas uma diversidade cujos elementos se interpenetram, se unem, se fundem para apresentar uma forma suscetível de ser apreendida como objeto que possui - diríamos - sua validade e coesão próprias. (idem, op.cit.:29)*

A esse trabalho de compreensão do universo - do caos ao cosmo - , podemos associar o trabalho do aluno-sujeito na constituição de seu texto escrito: a síntese de um “retrato” histórico, a configuração de um ‘microcosmo’, concretizado através do mergulho, sondagem e intervenção diante de enunciados difusos no universo poético de “João sem terra” (Cassiano Ricardo) e de outros discursos em circulação.

Compõe uma crônica (um painel) de um drama social. Dentro de uma perspectiva semântico-discursiva, mobiliza elementos intertextuais e interdiscursivos que imprimirão força argumentativa diante do dilemático quadro social, representado em seu mundo textual. Assim, ao enunciar *O trabalhador que retira seu alimento da terra* (1), implicitamente, dialoga com o texto poético “João sem terra”.

Maingueneau (1987:160) considera que *o argumento da linguagem se apóia frequentemente sobre o implícito: o implícito não é uma lacuna presente em uma alocação que, de direito, deveria ser explicitável, mas constitui uma dimensão essencial da atividade discursiva.*

O binômio homem-terra é recuperado historicamente, dentro do plano interdiscursivo, numa relação de integração homem-terra: é o João sem terra que busca um pedaço de terra não como objeto de posse, mas aquele que umbilicalmente ligado à

terra, busca-a para trabalhar para o sustento e sobrevivência de sua família. É o trabalhador *que está atrás de terra [a qual não lhe pertence]* para plantar e retirar seu alimento. Ao binômio, incorpora-se um outro elemento vital para o processo de integração: homem-terra-alimento. Essa mobilização intertextual implicará um movimento discursivo que marcará a posição social do sujeito no processo da enunciação.

Na perspectiva de Maingueneau (1976, apud Koch:1997) *um discurso não vem ao mundo numa inocente solicitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual toma posição*. Assim, ao “comentar”, compromete-se o aluno-sujeito com o mundo comentado, construindo seu enunciado com verbos no presente que, numa perspectiva discursiva, desvelam um plano atemporal (presente histórico): remete ao sempre presente drama social dos sem terra.

O texto é constituído por um movimento discursivo, permeado de um intrincado jogo dialético diante de “retrato” histórico paradoxal: um trabalhador, visceralmente ligado à terra, está atrás de um pedaço de terra para dela retirar seu alimento; quer trabalhar, mas só pode fazê-lo numa terra que não lhe pertence, *mas que consome sua vida*. Através do operador argumentativo *mas*, manifesta-se uma outra “voz”, índice de polifonia, em que se pressupõe um outro enunciador - Enunciador 2 (cf. Ducrot, 1984).

A seleção lexical da expressão nominal (*trabalhador que retira seu alimento da terra*) e do verbo consumir (*mas que consome sua vida*) aponta para a importância da dimensão interdiscursiva no uso do vocabulário, ao mesmo tempo em que revela um recurso argumentativo para desvelar o lugar de onde foi enunciado: sinaliza, implicitamente, o envolvimento de E2 diante do paradoxo. Uma vida consumida / enfraquecida / destruída / devorada / aniquilada / por/numa terra que não é sua,

trabalhador da terra. Nesse sentido, *enunciar certos significantes implica significar (nos dois sentidos da palavra) o lugar de onde enunciamos (...)* (Maingueneau, 1987:155)

A interrupção (pausa), sinalizada pelo ponto final depois de vida, traço perceptível na refacção textual perpetrada pelo aluno, parece apontar para uma preocupação do aluno com a própria organização textual, mais que com a convenção escrita (observe-se o a inicial do enunciado seguinte, grafado com letra minúscula). Ao mesmo tempo, essa intervenção na escrita demonstra o seu domínio e a sua familiaridade com os recursos da expressão escrita.

*A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos.* (Abaurre et alii, 1995:12)

A progressão textual é encaminhada pelo enunciado (2) *a cada trilha que passa, a esperança entrelaçada na erva-daninha do dia*, que mostra a incansável e cíclica busca do trabalhador pela terra (*que não lhe pertence*).

Concebendo a linguagem como trabalho, Jolles (1976) diz que, o mesmo tempo que ela cria, é também uma semente que pode germinar e cultivar. Se a linguagem cultiva, ela também fabrica. Assim, se uma palavra pode realizar-se, também pode gerar o novo, mudando a ordem das coisas. Nesse sentido, para ele, a linguagem fabrica formas ao realizar o ato poético. Ao enunciar (2), apontando para o eterno êxodo do trabalhador da terra em busca de terra, 'fabrica' E.M.R. uma cena enunciativa, através de uma construção

metafórica elaborada com elementos lexicais semanticamente configurados dentro do um contexto social enunciado.

Trevisan (1992:14) considera que o *texto consiste num conjunto de enunciados lingüísticos em que os pressupostos, as intenções, os implícitos, somados a fatores situacionais, criam um universo a ser desvelado pelo leitor*. Nessa perspectiva, a realização do ato poético, realizado através do jogo metafórico no enunciado (...) *a esperança entrelaçada na erva-daninha do dia (a dia)*, implica um processo interlocutivo que conduz o leitor ao desvelamento do universo textual na busca de sentidos possíveis para a (re)construção do mundo textual, através da configuração de conceitos e relações subjacentes ao texto.

O trabalhador que precisa de terra para retirar o seu alimento, mas não a tem, busca-a, numa eterna (des)esperança para plantar e colher seu alimento, em meio à erva-daninha com o qual convive harmoniosamente em seu dia a dia, elemento também constitutivo do processo de integração do trinômio homem/terra/planta. A erva-daninha (assim como o homem da terra) é parte constitutiva da terra. O homem e a erva-daninha estão, portanto, entrelaçados à terra. Ensina-nos Bakhtin

*De fato, a forma lingüística (...) sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (1995:95)*

Nessa perspectiva, a erva-daninha, dentro desse contexto ideológico preciso, pode conotar o espectro da injustiça social sempre anunciado que se entrelaça, que se arraiga, que desintegra a esperança do trabalhador sem terra de conquistar um direito inalienável, e assim... 'desintegra-o' da terra.

A interrogação retórica assinalada no enunciado (3) *Mas de qual dia?*, constituída a partir de um processo de refacção textual, ao mesmo tempo que permite flagrar o instante em que o sujeito demonstra sua preocupação com um aspecto formal relevante para a configuração do universo textual, permite também mostrar que *a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela sua relação com um outro interlocutor fisicamente presente ou representado* (Abaurre et alii, op.cit.:10). Flagra-se, portanto, no processo de interlocução, a preocupação do enunciador em trazer para dentro da cena o seu interlocutor.

E eis a 'erva-daninha' que se entrelaça, sufoca a esperança de conquista, desintegra o homem da terra, que o 'desintegra' como homem *todo dia* (4). *A cada trilha que passa* (2) essa erva-daninha sufoca a sua esperança, sem cessar. A expressão adverbial *de todo dia* reforça a ação da injustiça sempre presente onde, ele, trabalhador, passa, fator de aniquilação de sua esperança. Mas, ao mesmo tempo que a expressão adverbial assinala a ação intensa e incessante imprimida pela *erva-daninha*, acentua-a dramaticamente, na marca temporal dia/noite. A ação da erva-daninha assume sua dimensão trágica, seu clímax, *à noite, através dos gritos das crianças famintas que talvez não verão* (vivas) *no outro dia*. (Quem, ou melhor, quais pessoas talvez não as verão no outro dia? - seus pais, trabalhadores da terra-sem terra-sem alimento?) O advérbio *talvez* constitui um indicador de modalidade, e mais que uma expressão de dúvida, incerteza, parece manifestar uma

premonição diante da ação nefasta da erva-daninha: a desintegração humana. Enfatize-se o forte apelo emocional imprimido à orientação argumentativa, expresso através da expressão nominal *gritos das crianças famintas*, reforçado pelo objeto pleonástico *as*, presente na oração adjetiva *que talvez não as verão no outro dia*

Eis um texto, não uma mera redação escolar. Um texto produzido por um processo de apreensão de uma cena dramática em meio a um caos social, configurado num universo textual, por um processo de transfiguração poética, demonstrando a capacidade do aluno-sujeito em utilizar e manipular, criativamente, os recursos expressivos de sua língua. Se as marcas individuais imprimidas no trabalho realizado com a língua na construção do enunciado (cf. Bakhtin) implicam a construção de um estilo e, se a construção desse estilo implica a construção de um autor (cf. Fiad, 1997), eis aqui, portanto, um autor constituído.

#### (T5) EL

*Se pudesse mudar-se, gritaria bem alto que o roubavam. Aparentemente resignado, sentia um ódio imenso a qualquer coisa que era ao mesmo tempo a campina seca, o patrão, os soldados e os agentes da prefeitura. Tudo na verdade era contra ele.*

*(Vidas secas, Graciliano Ramos)*

**(01) O texto antigo relata fatos que infelizmente ainda hoje são reais, conta a história das pessoas “sem terra” que não tem aonde plantar, cultivar, morar e cuidar de seus filhos e vivem um confronto quase que interminável com o Governo.**

**(02) A situação atual é muito crítica porque o confronto “sem terra” x polícia, onde várias pessoas já perderam a vida e o pior de tudo, tudo continua na mesma, o**

*“sistema” é desigual e opera com “frieza”, onde pouquíssimas pessoas tem muita “terra” e poder na mão e a maioria (povão) não tem quase nada.*

*(03) Infelizmente a desigualdade no Brasil é muito grande e neste caso, não é diferente e a única solução seria a maior flexibilidade do Governo em distribuir as “terras”, melhor organização. (04) Mesmo sendo difícil tudo isto acontecer, não deixa de existir, por isso, os “sem-terra” tem que suar muito e lutar por seus direitos.*

O diálogo intertextual com o texto poético “João sem terra” é articulado a partir de uma perspectiva de compreensão responsiva do locutor da rememoração de um evento numa forma renovada. Num processo de cotejamento com outro texto, num novo contexto histórico-social, podemos dizer que o sentido rememorado pela expressão nominal “sem terra”, numa perspectiva bakhtiniana, se apresenta como um componente de “sinalidade”: *identifica as pessoas “sem terra” que não tem aonde plantar, cultivar, morar e cuidar de seus filhos (1)*, enunciados num passado não remoto.

Mas a mobilização da forma lingüística “sem-terra”, identificada como um sinal e pensada à luz de uma nova contextualização, possibilita a assimilação e transformação em um signo ideológico, compreendido dentro de um contexto ideológico preciso: *O texto antigo relata fatos que infelizmente ainda hoje são reais- ainda existem pessoas “sem terra”. O advérbio hoje atualiza o contexto, à luz dos acontecimentos que marcaram as condições de produção do texto de E.L.: pessoas sem terra que vivem um confronto quase que interminável com o Governo.* Dentro desse contexto ideológico, “sem-terra” assume uma nova significação, compreendido como um signo ideológico, ou seja, a representação de milhares de pessoas sem terra aglutinadas em torno de um movimento reivindicatório

pela concretização do plano de reforma agrária (Movimento dos Sem Terra ou MST). Nesse sentido, *o componente de "sinalidade" é dialeticamente deslocado, absorvido pela nova qualidade do signo* (Bakhtin, 1995:94).

A atitude responsiva no processo de cotejamento com o texto poético é articulada pelo aluno a partir de um plano figurativo. Para Fiorin (1991), os textos constituídos de figuras que remetem a algo presente no mundo natural com a finalidade de simular, representar, figurar o mundo e as ações do homem constituem os textos figurativos. Ainda segundo o autor, *sob todo texto figurativo há temas. As figuras encadeiam-se nele com vistas a manifestar um dado tema* (p.34). Os textos figurativos constituem a narração e a descrição.

Assim, ao enunciar que (01) *o texto antigo relata fatos que infelizmente ainda hoje são reais, conta a história das pessoas "sem terra"*, E.L. apresenta o mundo representado (a história), num tempo presente, (con)figurando a atemporalidade do drama vivido por pessoas sem terra numa dimensão histórico-social. Um drama rememorado e redimensionado numa perspectiva de um mundo comentado, através de uma construção textual com verbos no tempo presente: (01) *tem, relata, conta, vivem*; (02) *é, continua, opera, tem*; (03) *é*; (04) *deixa de existir, tem*. Observa-se que a presentificação do fato é reforçada pelo operador argumentativo *ainda*, que introduz no enunciado um conteúdo pressuposto. O emprego do modalizador *infelizmente* indica a posição subjetiva do enunciator marcando o seu envolvimento diante do drama histórico.

A contextualização do drama vivido pelos sem terra é recuperada num plano interdiscursivo, através do adjetivo *atual* na expressão nominal (*a situação atual*) em (02), cuja gravidade (*a situação atual é muito crítica*)- é intensificada pelo quantificador *muito*

e revelada e expandida em *o confronto "sem terra" x polícia, onde várias pessoas já perderam a vida* (chacina de Eldorado de Carajás).

A expressão adjetiva *pior* sinaliza uma avaliação ou valoração dos fatos, traduzindo uma atitude subjetiva do enunciador. Em *o pior de tudo*, o pronome indefinido remete, anaforicamente, a um contexto precedente, ou seja, apesar das mortes no confronto entre sem terra e polícia, *tudo continua na mesma*. Aqui, *tudo* marca um quadro de estagnação de um status quo, reiterado subsequente pela expressão *na mesma*. A explicação desse quadro é focalizada posteriormente, revelando, sobretudo, a orientação discursiva: o enfoque da questão da desigualdade social na sociedade brasileira.

O Governo é representado por um "sistema" e esse "*sistema*" é *desigual e opera com "frieza"*. Governo e pessoas sem terra são marcados pelo distanciamento e pela desigualdade, verdadeiros oponentes ferrenhos, numa mesma pátria. O enunciado *o "sistema" é desigual e opera com "frieza"*, em circulação na rede de discursos que povoa o universo cultural de uma sociedade, como a indicar uma instituição que planeja e executa de forma racional e meticulosa suas ações, aponta para o Governo, responsável pelo planejamento de ações ostensivas de confronto em operações que contribuem para a manutenção da desigualdade.

As aspas na expressão "*sistema*" podem indicar que o locutor não adere à perspectiva polifonicamente introduzida ("aspas de distanciamento", conforme Authier), ao passo que em "*frieza*" marcam metaforicamente a forma implacável de atuação com que opera o sistema, numa formulação de causa e consequência: Como o sistema opera com frieza tem-se como consequência a injustiça e a desigualdade: *onde pouquíssimas pessoas tem muita "terra" e poder na mão e a maioria (povão) não tem quase nada*. O

uso de *onde* revela aqui que o locutor em seu ato de apropriação da escrita, ao tentar reproduzir um registro formal a partir de uma imagem que ele faz da língua escrita, o faz de forma inadequada, sintática e semanticamente.<sup>13</sup>

Porém, a denúncia de injustiça e desigualdade provocadas pelo sistema em relação aos sem-terra não fica circunscrita a esse segmento social. Aponta o locutor o grande contraste, a marca da desigualdade: enquanto *pouquíssimas pessoas tem muita "terra" e poder na mão [...] a maioria (povão) não tem quase nada*.

Privilegiados são os que têm muita "terra" e poder (discursivamente, as aspas podem conotar não só o domínio e posse de grandes latifúndios, mas ideologicamente riqueza); desprivilegiada é a *maioria*, marcada pela forma popular *povão*. A dimensão generalizada dessa desigualdade social em nossa sociedade é enfatizada no início do enunciado (3), de forma valorativa, através da locução atitudinal *infelizmente* e da expressão adjetiva *grande* modificada pelo advérbio quantificador  *muito* e reiterada em relação aos sem-terra, pelos anafóricos *este* e *caso*: *neste caso não é diferente*.

Para acabar com essa grande desigualdade, acena L.E. com uma *única solução*. Mas, ao enunciá-la com a forma verbal futuro do pretérito em *a única solução seria a maior flexibilidade do Governo em distribuir as "terras", melhor organização*, não assume diretamente a solução, manifesta uma atitude subjetiva de avaliação do fato (04) *Mesmo sendo difícil tudo isto acontecer*, ao mesmo tempo em que não a descarta inteiramente *não deixa de existir* (implicitamente, a possibilidade de tudo isto acontecer).

De acordo com Bakhtin

---

<sup>13</sup> Tal equívoco pode ser detectado no início do enunciado (2) com a mesma expressão *onde*, porém numa outra perspectiva. Aqui uma refacção de texto possibilitaria o seu apagamento: *A situação atual é muito crítica. No confronto "sem terra" x polícia[ ] várias pessoas já perderam a vida*.

*Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto), no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimentei). Etapas da progressão dialógica da compreensão; o ponto de partida - o texto dado, para trás - os contextos passados, para frente - a presunção (e o início) do contexto futuro (1992:404).*

Assim, nessa perspectiva, se o processo de compreensão pressupõe etapas de progressão dialógica, ei-las constituídas na construção do universo textual configurado pelo aluno: de um texto dado (“João sem terra”), o ponto de partida, de contextos passados ( a atemporalidade de um drama social - os “sem-terra”, o MST: confronto e mortes); a presunção de um contexto futuro (a tênue e remota possibilidade de concretização da reforma agrária pelo Governo - ‘terra para todos’) deve fazer com que os “sem-terra” não esmoreçam; por isso e para isso *tem que suar muito e lutar por seus direitos.*

(T6) ACS

*Neste mundo é mais rico o que mais rapa:  
Quem mais limpo se faz tem mais carepa;  
Com sua língua, ao nobre o vil decepa:  
O velhaco maior sempre tem capa.*

(Gregório de Matos)

*(01) O texto me despertou o problema dos sem-terra, aquelas famílias que lutam pelo seu pedaço de terra, mesmo que estes não sejam seus. (02) Quando as pessoas vêem na televisão os movimentos e passeatas organizados pelos sem-terra, logo pensam que no mundo esta faltando espaço para estas pessoas, e ficam pensando o que fazer para aumentar os lugares onde eles possam ficar, (03) mas se analisar-mos bem veremos que não estão sendo utilizados para nada, (04) então em vez de ficar tentando achar uma solução fora da realidade, por que nós não nos juntamos e pressionamos este governo para que faça uma reforma agrária já!*

*(05) Mas é claro que se esta reforma agrária for feita (se for) haverá muitas fraudes pois com a corrupção destes governos muitos pedaços de terra irão para os deputados, senadores, entre outros que integram o governo deste país imenso que é o Brasil. (06) Mas há também o problema dos falsos sem-terra que entram em passeatas para ganhar seus terrenos e depois os vendem, e em seguida entram em outro protesto e assim por diante ate que alguém descubra e seja subornado por ele, e acaba tudo em pizza.*

“Despertado” pelo texto “João sem terra”, através do anafórico *o* (*O texto me despertou*), o aluno-sujeito aciona um conhecimento de mundo construído culturalmente,

fazendo emergir das imagens perpassadas pelo texto poético, como os outros alunos-sujeitos, um evento histórico que constituirá o seu dizer.

Na perspectiva de Possenti (1988) um sujeito trabalhador constitui um discurso para um interlocutor que se constitui também um trabalhador no processo da interlocução, porém, entre eles está a língua. Diante desse processo, assim se expressa o autor

*[...] na verdade, o que foi dito, se, por um lado, é a garantia à qual não pode apelar o locutor, se acusado de produzir um efeito que não intencionava, pode ser a garantia do interlocutor de que tal efeito decorre do que foi dito. É que é possível um trabalho diferente sobre a mesma coisa. É nisso, aliás, que se distinguem os sujeitos. Especificamente, um constitui um enunciado para produzir um certo efeito, e outro trabalhou sobre um enunciado para extrair dele um certo efeito. (p.58)*

Em seu trabalho sobre o texto ‘João sem terra’, extraíndo dele um efeito a partir daquilo que foi dito, associando-o àquilo que está sendo dito em seu momento histórico, o autor traz à tona *o problema dos sem-terra, aquelas famílias que lutam por seu pedaço de terra, mesmo que estes não sejam seus.*(01). Com o intuito de provocar um efeito de comoção, envolvimento e engajamento diante do problema, procura argumentar para influir sobre as pessoas que, ao virem na televisão *os movimentos e passeatas organizados pelos sem-terra, logo pensam que no mundo está faltando espaço para estas pessoas* (02), buscam soluções surrealistas e/ou mirabolantes (02) *ficam pensando o que fazer para aumentar os lugares onde possam ficar.*

Assumindo que a argumentatividade permeia todo o uso da linguagem humana (cf. Koch) e que não há texto neutro, imparcial, o locutor constrói o seu discurso verbal para produzir um certo efeito sobre o seu interlocutor (cf. Possenti). A constituição desse

discurso é marcada pela presença de outras “vozes” que assumem uma perspectiva ou um ponto de vista diferente do locutor.. Através do operador argumentativo *mas*, o locutor contrapõe ao argumento com o qual não se engaja, manifestado por *as pessoas*, um argumento contrário, ao qual adere, polifonicamente expresso e que sinaliza a posição de E2 diante da cena enunciativa, lingüisticamente manifestado pelo uso das formas verbais de 1ª pessoa do plural: *analisar-mos, veremos juntamos, precisamos*. Ao argumento das pessoas, que pode conotar passividade diante do problema, contrapõe criticamente em (3) *mas se analisar-mos bem veremos que há muitas pessoas que possuem fazendas enormes que não estão sendo utilizadas para nada*, com um argumento decisivo orientando para uma conclusão, isto é, uma solução contrária, através de uma questão retórica: (4) [*então em vez de ficar tentando achar uma solução fora da realidade*] *por que nós não nos juntamos e precisamos este governo para que faça uma reforma agrária já!* À passividade contrapõe com a mobilização para uma ação direta: juntar-se para pressionar.

De acordo com Corrêa (1997), na investigação do produto escrito podem ser observadas marcas do encontro de práticas orais/faladas e letradas/escritas, tomadas como práticas sociais, que caracterizam um modo heterogêneo de constituição da escrita. Ao enunciar a mobilização do interlocutor, através da questão retórica, finaliza o enunciado com o sinal de exclamação e não com sinal de interrogação, numa aparente desobediência à convenção gramatical.

Em sua dialogia com o já falado/ouvido e com o já escrito/lido, recupera (inter)discursivamente um dito histórico, um tema em circulação dentro de uma dada formação discursiva: um dos slogans e bandeira de luta do MST: “Reforma agrária já!”. Manifesta-se um índice de polifonia: a presença de E2, responsável pelo conteúdo posto,

sinalizando a atitude de adesão, incorporação e mobilização do locutor à causa dos sem-terra. Na perspectiva da coerência interna do universo textual, ao mesmo tempo que se desmistifica a suposta desobediência gramatical no uso do sinal de exclamação, desmitificam-se também certos cânones gramaticais impostos dentro de uma “correção” formal proposta pela instituição escolar.

A progressão textual se dá a partir de um processo dialético de superposição de vozes em que o enunciador (E1), através do operador *mas*, enuncia em (05) um conteúdo pressuposto, marcando ao mesmo tempo oposição/posição crítica diante de uma possível concretização da reforma agrária pretendida (*esta reforma agrária*), assinalada pelo condicional *se*. A expressão oracional intercalada (*se for*) vem indicar uma outra voz incorporada ao discurso como uma resposta-indagação diante da possibilidade do evento histórico.

*A expressividade de um enunciado é sempre, em menor ou maior grau, uma resposta, em outras palavras; manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro.*(Bakhtin, 1992:317).

Através do operador modal *é claro*, antecipa o locutor um saber sobre o fato, utilizando um recurso à autoridade, *assumindo total responsabilidade relativamente ao conteúdo asseverado, criando também, para o interlocutor, o dever de crer; em decorrência, apresenta seu discurso como autoritário, não admitindo contestação.*(Koch, 1984:140).

A manifestação de um saber explícito, diante do eventual acontecimento, enunciado em (05) *mas é claro [...] haverá muitas fraudes*, indica o posicionamento crítico

assumido por El em sua bombástica e contundente análise sobre os participantes(protagonistas) envolvidos no evento, manifestando sua descrença no desdobramento do processo, através de dupla articulação. De um lado, a descrença na classe política do país: a fraude decorrerá da *corrupção destes governos (muitos pedaços de terra irão para os deputados, senadores, entre outros que integram o governo deste país imenso que é o Brasil)*; de outro, a fraude através dos *falsos sem-terra*. (06)

Porém, ao disparar sua crítica a alguns manifestantes (*falsos sem-terra*) remete a um evento supostamente já concretizado, através do uso de verbos no presente (*há, entram, vendem, entram*), trazendo para o seu discurso outros discursos difusos que circulam na emaranhada rede de formulações do senso comum que integram a comunidade cultural.

Lembremo-nos aqui de Menocchio (Ginzburg, 1987) a fundir, transpor, modelar palavras e frases e que, “deformando”, “enforma”, constrói a sua leitura religiosa de forma singular. Olhemos, então, para ACS: de forma crítica e singular, em (6) incorpora, funde e transpõe para o seu discurso seqüências discursivas que coexistem em uma conjuntura histórica, incorporadas e transformadas mediante experiências existenciais e sócio-culturais. São os sem terra, os sem teto, os descamisados, os desempregados; são os ‘**sem tudo**’ que protestam, tomam posse de terrenos, casas, fazendas... vendem e revendem ... subornos... investigações... *e acaba tudo em pizza*. Enunciados “deformados” em meio às deformações e desvios que, historicamente, marcam a nossa sociedade. Como para Menocchio, as palavras de ACS são um protesto, uma recusa a esse horror.

E, assim como Menocchio, que sente a extrema e vital necessidade de falar, de buscar ansiosa e incessantemente um interlocutor com quem possa repartir seus pensamentos e dúvidas:

*É verdade, eu disse que, se não tivesse medo da justiça, falaria tanto que iria surpreender; e disse que, se me fosse permitida a graça de falar diante do papa, de um rei ou príncipe que me ouvisse, diria muitas coisas e, se depois me matasse, não me incomodaria (Ginzburg, op. cit.:51)*

também o aluno RB sente a necessidade de 'falar' e, 'falando' através de uma escrita atravessada pela fala, faz jorrar suas idéias num fluxo contínuo, manifestando-se sobre o drama dos sem terra e dos excluídos e sua concepção de vida e de mundo. É, assim, um dizer de alguém que tem algo a dizer e precisa dizer a alguém algo *sobre um negócio que a gente vive diariamente, você tá vendo [...] A gente escreve mais por [...] como é que eu vô dizê [...]emoção que você sente, que passa, que acontece mesmo. É isso que eu tentei passar*<sup>14</sup>

Eis o que RB "tentou passar" em seu texto escrito:

*De acordo com o texto, o que ele nos tenta passar e que existe uma grande distinção de uma pessoa para outra, devida a sua classe social ou melhor as coisas em nosso mundo é avaliado somente com o propósito próprio de conseguir as coisas para si só.*

*O que estou dizendo é que nossa própria criação é destinada com o único objetivo de adquirir riqueza sobre a custa dos outros. Vejo de acordo com o que o próprio texto nos passar, em que João, nasceu e "construiu" sua vida trabalhando sobre uma terra que não lhe pertence e, que em troca recebe um miserável salário,*

---

<sup>14</sup> Fala do aluno RB durante a entrevista audiogravada realizada no 1º semestre de 1998, referente ao quarto momento da pesquisa, conforme detalhado anteriormente.

*enquanto que o “dono” da terra enriquece-se sob a custas de seu trabalho.*

*Essa diferença na vida de uma pessoa para outra é a que temos em nossas vidas também e, que em nosso dia-a-dia nem reparamos, pois nossa sociedade só nos passa o intuito de enriquecer; e enriquecer a toda e qualquer custa, fazendo com que acabemos esquecendo nosso senso crítico de que um ser humano é igual a todos os outros, precisando deste modo a ter os mesmos direitos que o nosso, não digo que sejamos iguais, mas que exista uma condição normal de vida, pois todos nos temos as mesmas necessidade, portanto, não há porque uma pessoa que se esforce diariamente em um serviço, não possua nenhuma condição humana, enquanto que outra só porque possua o “fator” dinheiro, esforce uma outra para que faça sua parte e a parte dela, não restando para ela nenhum momento de ócio.*

*Enfim, isto é semelhante ao caso do movimento sem terra, no qual onde um pequeno nº de pessoas por possuir condições, possui um grande nº de terra, enquanto que o restante por não possuir esta condição não tem nada, nem mesmo um pequeno pedaço de terra para construir sua casa e dali retirar suas necessidades, pois aquela pequena minoria e dona dessas terras, as quais ficam sem nenhuma “movimentação” por parte de seus donos, ou seja, ficam abandonadas.*

E, assim como Menocchio, é uma voz que quer surpreender pela emoção e com emoção quer e precisa ser ouvida...

## 11. O DIZER ATRAVÉS DE SUAS PRÓPRIAS VOZES

*...porque às vezes a pior tortura é ter a voz silenciada*  
(Renato Janine Ribeiro, in: O queijo e os vermes, C. Ginzburg)

Na perspectiva de Freire (1992:18), *nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser que de algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser.*

Envolvidos numa densa trama social, buscam os alunos trabalhadores constituírem-se como sujeitos históricos. A razão de ser, a sua utopia, parece ser a razão de seu dizer, constituído em seus textos e manifestado através de suas próprias vozes, na entrevista audiogravada já mencionada e aqui reproduzida parcialmente.

P.- O que significou para você essa proposta de um envolvimento com a leitura de textos, mais especificamente com a leitura do texto “João sem terra” de Cassiano Ricardo, seguido de um trabalho de construção de texto escrito por você?

ER - *Interessante porque você tem oportunidade de através de uma idéia que te passam, construir uma coisa, você desenvolve a sua idéia, né, a partir de uma sugestão [...] eu acho que isso daí estimula bastante a criatividade, bastante o raciocínio das pessoas porque as pessoas param pra pensar sobre os fatos que acontecem, dando uma opinião.*

CEV - *Interessante, você recebe idéias, compara com as suas e tem possibilidade de formar outras. Aí você vai criando um mundo, uma idéia; você vai aprendendo a formar as coisas e formar uma idéia completa [...] você vai trabalhando, pensando, aprende a raciocinar, você acaba tendo que parar, refletir, então é uma coisa de análise, você vai tendo um crescimento próprio, acaba evoluindo.*

VAP - *Facilita porque pode desenvolver um outro texto a partir daquele, a reflexão foi surgindo, porque eu já tinha um conhecimento sobre o assunto.*

P.- *Você tinha algum conhecimento prévio a respeito do assunto abordado em seu texto?*

ER - *Conhecimento sobre reportagem sobre os sem terra, assistir jornal, uma novela, você vai associando os fatos e você chega a um resumo geral, você tira sua conclusão a partir de várias opiniões, várias idéias [...] você vê o que acha mais importante, o que você acha verdadeiramente correto e tira sua conclusão depois no texto.*

ACS - *Já tava informado porque tava, foi na época do estouro né? Tava em rádio, televisão, jornal, em todo lugar tinha informação.*

CEV - *Já parte de uma coisa de antes, né? Você tem uma bagagem, você está de frente com uma situação: tenho que fazê isso, tenho esse material e aquilo que eu já tenho de bagagem, você pega o que te deram de ferramenta nova e a bagagem que você tem, então você começa a trabalhá, começa a montá, começa a pará, a raciociná...ah, isso aqui parece que não encaixa bem, então vamo tentá fazê uma outra ferramentinha que encaixa as duas, prá podê trabalhá melhor, pra transferi as idéias e vai montando. Você tem a sua idéia, as suas próprias conclusões, aí você recebe um texto que trabalhá.*

*Dependendo do ambiente em que você tá vivendo, o ambiente em que tá vivendo a sociedade, a situação política do país, o assunto que tá no auge da mídia, então você tá vivendo um certo ambiente. Então tudo aquilo acaba influenciando você na hora de trabalhá as idéias, você acaba misturando tudo e vai trabalhá do jeito que fica bem claro e você vai tirando suas conclusões daquele mundo que você tá vivendo, entendeu?*

P.- Você escreveu esse texto (T3) a partir da leitura do texto “João sem terra” de Cassiano Ricardo e usou algumas expressões que eu gostaria que você pudesse me elucidar. Por que você escreveu aqui “Os João e as Joana sem terra”?

VAP - *Seriam os casais, os homens e as mulheres que correm atrás né?*

P.- O que é que te chamou a atenção para construir essa expressão?

VAP - *Por exemplo, tem aquele líder dos sem terra, seria o João; no caso aquela moça bonita lá que usaram até pra posar em revista né, seria a Joana.*

P.- Você usou aqui a expressão “lutar com braços fortes em favor dessas pessoas”. Como é que surgiu essa expressão?

VAP - *É usada no Hino Nacional, “braços fortes” né? [...] Fala tanto lá e na verdade não é usada [...] só existe no Hino [...] “braços fortes” só pra quem tem dinheiro né?*

P.- “Até novela já foi feito retratando esse problema”. O que é que você quis dizer com isso?

VAP - *Novela “Rei do gado”, né? [...] ela em si foi um espelho do problema.*

P. - Por que é que você usou aqui no final “ou será que teram que formar uma caravana e ir até a lua ou outro planeta para viverem com um pouco de dignidade?”

VAP - *É relacionado com o texto, né. Na primeira parte ele já fala “viajar para a lua” [...] só assim pra pessoa conseguir alguma coisa porque se depender das autoridades políticas...tá perdido, né?*

P.- Em linhas gerais, o que você acha da situação dos sem terra hoje? Sua opinião continua a mesma ou houve alguma mudança de idéia a respeito?

VAP - *Eu acho que não mudou nada a situação, né, infelizmente, apesar das pressões, da invasão de terra, não alterou o pensamento do governo né, vamos dizer, eles estão batendo...batendo na água, não tá produzindo efeito nenhum...só tão lutando, lutando e o governo... não tá tendo alteração no quadro; pelo contrário, tá abrindo o campo pra mais pessoas sem terra lutar, tá aumentando cada vez mais os sem terra e o governo não tá dando solução.*

P.- (a CEV) - Gostaria que você me explicasse o uso de algumas expressões aqui no seu texto (T2). O que significa pra você “finalizar com chave de ouro”?

CEV - *Dar um desfecho mais valioso, você acabar, terminar com um pinguinho de glória, vamos dizê assim você dá uma entonação de valor, o ponto mais importante do texto...Tentei trabalhá com o texto pra conseguir chegar no fim pra transmitir essa idéia. Você vai enredando a pessoa, envolvendo no assunto, deixando ela curiosa, aí depois você pega e joga o assunto principal...a hora que ela tá interessada e consegue...tá aberta pra recebê o que você tá querendo dizer...*

P.- Como é que você construiu essa imagem da melancia e da rosa e depois chegar na chave de ouro. Como é que você elaborou isso?

CEV - *Tipo analisando vida de artista, vida de gente rica que vive numa mansão que tem 500 cômodos, vive uma pessoa...vai falá demora três horas pra chegá*

*do outro lado da casa e numa favelinha moram 15 pessoas num cômodo de dois por três metros...você tira uma idéia de uma coisa grande, de uma coisa esbanjando espaço [...]*

*Eu tentei puxar o assunto pro texto "João sem terra", pra deixá a coisa mais no ambiente do que tava tratando: falta de terra, terra, sujo de terra, não tem terra, na coisa ali mais pra agricultura...você tenta encaixá como se fosse uma parábola, como Cristo usava na Bíblia...você tenta encaixá no contexto em que o pessoal tá envolvido ali, você acaba fazendo uma historinha pra tentá do jeito assim [...] você exagera um pouquinho na percepção e você faz uma historinha pra entendê...você acaba transferindo a idéia, ela acaba entendendo num sentido mais fácil.*

P.- E o que você diz na "chave de ouro" tem alguma coisa a ver com sua concepção de vida?

*CEV - Eu me dou por cristão. Sigo a religião evangélica, leio a Bíblia, então você sempre tenta ter a sua vida em todos os sentidos, tanto econômico, relacional, familiar, tudo envolvido dentro dos parâmetros estabelecidos por Deus, pela Bíblia...*

P.- (a EMR) - Gostaria que você tentasse me explicar essa passagem em seu texto (T4): "a cada trilha que passa, a esperança entrelaçada na erva-daninha do dia."

*EMR - Eu pensei no trabalhador carpindo, né... e vivendo a cada dia que passa, a cada dia a esperança tá sendo [...] porque ele cada dia de trabalho, cada vez mais não tá vendo resultado do trabalho [...] cada vez mais as coisas estão caras e ele não consegue sustentá a família...assim então cada vez mais a esperança dele de progredir, de ter um futuro melhor diminuindo... está sendo sufocada essa esperança pela rotina do dia...*

P.- (a ACS) - Aqui nessa passagem do seu texto (T6) “Mas é claro que se esta reforma agrária for feita (se for) haverá muitas fraudes [...]”, por que é que você colocou a expressão “se for” entre parênteses?

ACS - *Porque eu sabia que isso não ia acontecer mesmo. Como você pôde ver aqui no Brasil a gente não consegue...o povo esquece as coisas...você vê que o que o Collor fez já ia ser candidato de novo, tinha gente que já tava apoiando o cara.*

P.- O que você quis dizer aqui: “os falsos sem terra que entram em passeata pra ganhar seus terrenos”?

ACS - *Eu ouvi uma história que se não me engano foi meu pai que contou que um cara ele tinha o seu terreno, tinha tudo certinho e casa e vendeu tudo e entrou na passeata e conseguiu [?] teve lá uma divisão numa fazenda e acabou tendo seu terreninho...Ele vendeu o terreno e entrou em outra, entendeu? Ganhou dinheiro com isso, mantinha a casa, os filhos lá...ele ia pra outras passeatas, ganhava outra terra, vendia porque quando há divisãogeralmente muitas pessoas vendem mesmo um pedaço de terra, enquanto que os outros que tão lutando mesmo...Isso foi o que eu ouvi, né. Inclusive até saiu no jornal que o fazendeiro tinha terra vizinha do cara e tava invadindo a terra do outro...*

P.- Como conluinte do 2º grau, como você vê o seu jeito de falar e de escrever, após todo o contato que você teve com textos, com o ensino de língua portuguesa? Você acha que houve mudanças ou não?

ACS - *Teve bastante mudança sim...Porque ...eu vim também da zona rural...então...eu falava totalmente diferente né...até sotaque mesmo eu tinha...até perdi um pouco como você pode perceber [...] contribuiu bastante porque você chegava a ser*

*caçado pelo jeito que você falava [...] dependendo de pessoas com quem você tá falando você muda o seu jeito de falar...pelo menos eu. Quando eu volto pra lá que eu vou visitá meus parentes...já procuro me comunicar como eles.*

P.- Como é que as pessoas reagem quando você usa algumas palavras ou expressões que não são comuns para essas pessoas, mas que para você passaram a ser?

ACS - *Ah, primeiro, vamos dizê, minha avó, ela já fica admirada né. "Nossa, tá usando, tá falando que nem homem" [...] não é de gozação, pelo contrário, gozação ela faz quando eu falo do jeito que eu falava lá aqui, com as pessoas daqui.*

P.- O que você achou desse trabalho com a leitura de um texto seguido de um trabalho de construção de seu texto escrito? Você se sentiu à vontade para escrever seu texto?

ACS - *Bem mais fácil porque não teve cobrança, a gente tinha liberdade de falar, sem ter que respeitá um... que nem a professora dá uma redação, a gente tem que fazê uma dissertação daquilo [?] aqui não...você falava o que você tava pensando do texto e....bem mais fácil [...] sem bloqueios...você viu que eu me empolguei...*

Assim como Menocchio confirma diante do inquisidor o testemunho dado a seus conterrâneos: É verdade, eu disse que, se não tivesse medo da justiça, falaria tanto que iria surpreender; para quem a pior tortura era ter a voz silenciada, também a fala de A.C.S. ilustra uma razão de ser de seres que querem ter a liberdade de falar, sem bloqueios, empolgando-se com e nesse seu dizer, pois

*"a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens*

*transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (Freire, 1982:92).*

ACS, CEV, VAP, AG, EL, EMR, RB, assim como tantos outros alunos do curso técnico aqui representados, são sujeitos que procuram construir posições para si próprios e também para os outros; sujeitos que refletem, criticam, têm algo a dizer, têm uma razão para dizer aquilo que querem dizer, diante de um acontecimento de sua realidade social que muito tem a ver com eles, jovens trabalhadores envolvidos num processo histórico; sujeitos que querem ter a quem dizer, que querem fazer emergir a sua voz e constituir-se através delas.

*Trata-se, pois, de um sujeito se completando e se construindo nas suas falas. Os conceitos que vai internalizando ( a consciência é *signica*, na expressão de Bakhtin), as significações, negociadas a cada passo das interações, vão construindo um interdiscurso de que seu discurso é parte. (Geraldí, 1989:39)*

E, assim como Possenti (1993:1), *acredito em sujeitos ativos , e que sua ação se dá no interior de semi-sistemas em processo*; sujeitos que, imiscuindo-se no discurso do outro, deixam a marca de sua presença, dizem algo de si para si e para o outro, sujeitos com competência para manipular os recursos expressivos de sua língua, sem espantos, bloqueios ou conflitos, buscando estratégias linguísticas e textuais para a realização de seu dizer.

Sujeitos históricos que, produzindo saberes, buscam transformar-se, imprimindo a marca de sua presença a um já-dito, produzindo um novo-dito - o seu dito, assim como o araucano Sexta-feira que ao subverter a ordem estabelecida por Robinson na ilha

Speranza, replantando desenraizados arbustos com os ramos enterrados e raízes voltadas para o céu, cria novas formas: arbustos que se metamorfoseiam e se acomodam à nova forma; ou ainda, que ao espalhar sua *negra semente* em cópula com flores de mandrágora produz novas mandrágoras raiadas, listrada ... outras mandrágoras ... as suas mandrágoras -para espanto de Robinson. (cf. Tournier, 1985).

Sujeitos históricos, inacabados, que se constróem à medida que constróem e que ao construírem socialmente buscam constituir-se em seu mundo social.

*O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.*

(João Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*)

## SUMMARY

This research assumes subject as socio-historical being - different from the powerful subject or the “useless” one - just a historical being who operates on language, produces his own discourse by taking words from the “other”, and is able to put his individual marks into the other’s “saying” too. This work investigates: (i) the marks, strategies and expressive means operated by subjects at work with language; (ii) the marks which may point out dialogy with other texts ( intertextuality) and with other “sayings” the students might have come across ( interdiscursivity ) in texts produced by worker students of a technical public high school .

Research data analysis is supported upon an epistemological abductive investigation pattern intended to examine peculiarities which have acquired relevance for students in their process of constructing their own discourse. According to this point of view I take theoretical concepts of dialogy and polyphony ( Bakhtin ), intertextuality, interdiscursivity and heterogeneity ( Discourse Analysis ) and some basic concepts from Textual Linguistics as well.

I also intend to contribute for discussions about the construction of a pedagogical practice that may enable the students to construct their own “saying project” which is to be translated into a “power for saying”; this practice should consider students as social agents of their social task to construct meanings in the process of reading and writing.

Key words: 1. Dialogy 2. Subject 3. Saying project

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON.** (1989). "A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita" (Projeto integrado de pesquisa). In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 25, Campinas, UNICAMP, IEL/DLA, 1995.
- AUTHIER-REVUZ, J.** (1990). "Heterogeneidade(s) enunciativa(s)". In: *Caderno de Estudos Linguísticos*, 19, Campinas, UNICAMP/IEL.
- BAKHTIN, M.** (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec (original russo de 1929)
- \_\_\_\_\_. (1992) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes (original, 1979).
- \_\_\_\_\_. (1988) *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo, Unesp/Hucitec.(original, 1975).
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C.** (1975). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BOURDIEU, P.** (1992). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- BRAIT, B.** (1996). *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas (SP): Editora da Unicamp.
- BRITTO, L.P.L.** (1997). *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas (SP). ALB/Mercado de Letras.
- CASTILHO, A T.** "Variação linguística, norma culta e ensino da língua materna", in: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. São Paulo: SE/CENP, 1987, v.1.

- CENP** (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo). *Proposta curricular de língua portuguesa para o 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1992.
- CERHUPE**. Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau. SE-SP. s/d. p.11.
- CERTEAU, M. de** (1990). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes.
- CORACINI, M.J.R.F.** (1991). *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas (SP): Pontes.
- CORRÊA, M.L.G.** (1997). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Campinas (SP). Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
- DUCROT, O** (1984). *O dizer e o dito*. Campinas (SP): Pontes, 1987.
- ECO, H.** (1984). *Conceito de texto*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.
- EHLICH, F.** (1986). "Discurso escolar: diálogo?" In *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 11, Campinas, UNICAMP, IEL/DLA.
- FERREIRA, A B. de H.** (1975). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- FIAD, R.S.** (1996). "(Re)escrita e estilo". In: *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto* (Abaurre et alii). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.
- FIORIN, J.L.** (1991). "Tipologia dos textos", in: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Língua portuguesa: currículo e compreensão da realidade*. São Paulo: SE/CENP (Projeto Ipê).

- FOUCAMBERT, J.** (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FOUCAULT, M.** (1971). *A ordem do discurso*. Tradução de Sírio Possenti. (mimeo).
- \_\_\_\_\_. (1975). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- FRANCHI, C.** (1988). "Criatividade e gramática". In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- FREIRE, P.** (1982). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Pedagogia da esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAG, B.** (1986). *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Editora Moraes.
- GADOTTI, M.** (1991) *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez Editora. (1980).
- GERALDI, J.W.** (1984) *O texto na sala de aula: leitura e produção* (org.). Cascavel (PR): Assoeste.
- \_\_\_\_\_. (1989). "Educação e linguagem", in: *Leitura: teoria e prática*, nº 14, Ano 8, dez/1989.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2ª ed. 1993.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas (SP): ALB/Mercado de Letras.
- GERMANO, J.W.** (1992). *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez Editora.
- GINZBURG, C.** (1987). *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro*

*perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras.

\_\_\_\_\_. (1990). "Sinais: raízes de um paradigma indiciário". In: *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.

**GNERRE, M.** (1991). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.

**GRILLO, S.V.** (1995). *Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos*. Campinas (SP). Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

**GUIMARÃES, E.** (1987). *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas (SP): Pontes.

**ILARI, R e GERALDI, J.W.** (1985). *Semântica*. São Paulo: Ática.

**JAKOBSON, R.** (1988). *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.

**JOLLES, A** (1976). *Formas simples*. São Paulo: Cultrix.

**KLEIMAN, A** (1993). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas (SP): Pontes.

**KOCH, I.G.V.** (1984). *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez Editora. 2ª ed. 1987.

**KOCH I.G.V. & TRAVAGLIA, L.C.** (1989) *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez Editora.

**KOCH, I.G.V.** (1991). "Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno?" In: D.E.L.T.A, v.7, nº 2, pp.529 a 541.

\_\_\_\_\_. (1992). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto. 2ªed.1995.

\_\_\_\_\_. (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.

**KRISTEVA, J.** (1974). *La révolution du langage poétique*. Paris, Seuil.

- KUCINSKI, B.** (1981). *O que são multinacionais*. São Paulo: Brasiliense.
- MAGNANI, M. do R. M.** (1989). *Leitura, literatura e escola. Sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes.
- MAINGUENEAU, D.** (1987). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas (SP), Editora da Unicamp. 2ª ed. 1993.
- MANACORDA, M. A** (1989). *História da educação - da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- MARTINS, E.J.** (1990). *Emunciação e diálogo*. Campinas (SP): Editora da Unicamp.
- NICOLA, J. & INFANTE, U.** (1997). *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione.
- ORLANDI, E.P.** (1987). *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas (SP): Pontes.
- \_\_\_\_\_. (1992). *As formas do silêncio*. Campinas (SP): Editora da Unicamp.
- OSAKABE, H.** (1982). "Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita". In: Zilberman, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- \_\_\_\_\_. (1989). "Linguagem e educação". In: *Questões de linguagem*. Martins M.H. (org.) São Paulo: Contexto (1991)
- PÊCHEUX, M.** (1969). "Análise automática do discurso (AAD-69)". In: Gadet, F. e Hak., T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas (SP), Editora da Unicamp, 1993.
- PÊCHEUX, M. e FUCHS, C.** (1975). "A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas". In: in Gadet, F. e Hak, T. (orgs.) *Por uma análise*

- automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 1993.
- PIERCE, C.** (1990). *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva.
- POSSENTI, S.** (1988). *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1993). "O sujeito fora do arquivo", in *As múltiplas faces da linguagem*. Magalhães, I. (org.). Brasília: Ed. UNB (1996).
- \_\_\_\_\_. (1995) "O "eu" no discurso do "outro" ou a subjetividade mostrada". In: Alfa, São Paulo, 39: 45-55.
- SIGNORINI, I.** (1991) "Explicar e mostrar como fazer x em situações dialógicas assimétricas." In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 18. Campinas, UNICAMP, IEL/DLA.
- SILVA, E. T. da.** (1992). *Magistério e mediocridade*. São Paulo: Cortez Editora.
- SMOLKA, A. L.** (1993). "A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-estrutura." In: Smolka e Góes, M.C.R. de. *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas (SP): Papyrus.
- SNYDERS, G.** (1978). *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?*. Lisboa: Moraes Editores.
- SOARES, M. B.** (1992). *Linguagem e escola - uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.
- STREET, B.V.** (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman.
- SZACKI, J.** (1972). *As utopias ou a felicidade imaginada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (Original, 1968).

- TOURNIER, M.** (1985). *Sexta feira ou os limbos do Pacífico*. São Paulo: Difel.
- TRAVAGLIA, L.C.** (1996). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez.
- TREVISAN, E.M.C.** (1992). *Leitura: coerência e conhecimento prévio: uma exemplificação com o frame carnaval*. Santa Maria: Ed. da UFSM.
- VYGOTSKY, L.S.** (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

## **ANEXOS**

Com base na leitura do texto "João sem terra", escreva um texto mostrando o que você compreendeu, atualizando-o.

Esse texto me levou a compreender que alguém, mesmo vivendo na terra, não tem na pedacinho de terra.

Algo muito impressionante a alguém que vive "na terra" como muitos brasileiros, mas sem terra.

Podemos indagar: - Será que esses, os chamados "sem terra", estão condenados por ironia do destino? Ou, será que por ter sido filho do campo estão sendo por esse campo rejeitados?

Em liberar do texto: "sub páo"; quantos brasileiros vivem num mundo, onde os ricos da Terra estão cada vez mais ricos.

Será que nunca. Pátria varonil não há lugar para esse povo, que um dia foi infantil, e que hoje descobriu que país é esse?

Um povo humilde, vive sem terra, e aspira numa mudança na política, e então, quem sabe, isso tudo acabe e tenha terra para todos?

Já não há esperança para muitos. Um texto foi escrito: "João sem terra". E quantos brasileiros vivem essa situação. Brasileiros, verdadeiros brasileiros, brasileiros de São Paulo, brasileiros de Minas Gerais, e outros tantos outros brasileiros.

ros.

Um povo sepulto que vive a morrer, muitos  
já beira do estrada, esperando em ver a tã  
ra-prometida.

Que país é um país sem terra? Onde tu nas-  
cestes e criastes, hoje parece que te rejeita?

Aquela que temba a consciência, reconheça  
que os sem terra precisam ser ajudados.

## VILARONGA Nº: 02 3º D ELETRÔNICA

POR PIOR QUE PAREÇA, NAS ENTRELINHAS, NASCE A SUJA E HORRÍVEL MANCHA DA DESIGUALDADE EM NOSSA SOCIEDADE, OLHANDO NÃO SÓ P/ O BRASIL, MAS SIM AO MUNDO.

IMAGINE E REFLETA...

UMA GRANDE ~~GRANDE~~ PORÇÃO DE TERRA E UM POTINHO DE DANONE. NA TERRA PLANTADA, AO CENTRO, UMA ÚNICA ROSA, E NO POTINHO UM PÊ DE MELANCIA.

A MELANCIA NECESSITA DESESPERADAMENTE DE ESPAÇO, P/ SOBREVIVER.

A ROSA, SÓ, ESPACOSA E LIVRE, NÃO NECESSITA DE ESPAÇO MAS O TEM, POR DIZER-SE "MAIS BELA" OU "MAIS IMPORTANTE" POR SUAS "VIRTUDES" DE FLOR E DE ENFEITE. TERRA DE SOBRES, NECESSIDADE DE MENOS.

OLHE A MELANCIA, URGENTE NECESSIDADE, APENAS E DESRESPEITO QUE LHE IMPEDEM UMA VIDA NORMAL.

MAS É O RESPONSÁVEL PELOS HORRIS, QUA SUAS ÓTIAS SOBRE TAL CASO?

- NÃO ESQUENTA, ELA NÃO PASSA DE UMA MELANCIA?!  
PENSOU? REFLETIU?

IDIOTA NÃO? CUMULO DE BURRICE, EGOÍSMO E FALTA DE AMOR AO PRÓXIMO, CERTO? CORRODÍSSIMO.

AGORA OLHEMOS NOSSA SOCIEDADE:

UM MONTE DE GENTE ESPALMADO EM FAZENDAS, BE-  
DENUNCIADOS EM MOEROS, AMONTADOOS DEBORA DE PONTAS,  
- ISSO QUANDO TEM PONTA PUS TODO MUNDO - E  
PEDINDO SOCORRO DE FAZENDAS EM FAZENDAS

Por outro lado, um "GATO PINGADO" DE "ROSAS"  
que tem tanta terra que nem sabe quanto,  
E QUE UM DIA VENDO TELEVISÃO, POR CURIOSÍ-

DARE, VÊ UMA REPENTAGEM SOBRE OS ~~OS~~ SEM  
TENS.

De repente o babaco do advogado LIGA.

- Senhor, viu a repentagem? Vis aquele tens?

- Vi sim! Que situação, que falta de respeito ao  
ser humano, gente que não tem onde morar.

- Aquela tene é sua Senhora!

- Minha,!!! Tira aquele monte de vasos ban-  
dos de os, vasos de tene, vasos...

Pronto, inventa um monte de besteiras  
e põe pra fora centenas de plantas que preci-  
sam de um cantinho de tene p/ plantar o que  
comer.

Tudo resolvido, tenes limpo, e sem tene  
novamente sem tene e o teno demontado  
de estaca de oscho e de vasos dos vizinhos.

IGNORÂNCIA!!!

Ben, mas vamos finalizar com o que de ouro.

Ninguém liga p/ Deus, mas impossível só se  
fosse obedecido ao 6º mandamento:

“AMARÁS AO TEU PROXIMO COMO A TI MESMO...”

Não adianta, ~~o~~ ~~essa~~ faça quem quiser, o que bem  
entender p/ resolver, enquanto não entregarmos a  
Deus nosso mundo, tudo vai continuar do jeito que  
está, e vai piorar!

O homem é cego ouso! E cego também,  
porque se não ouvia a Deus!!!!

O João sem Terra do Cassiano Ricardo está associado aos milhares de sem terra que hoje existem em nosso país.

Os João e as Joana sem terra que perambulam por esse Brasil injusto, que dá milhares de hectares de terra para uma só pessoa deixar abandonada, improdutiva, não é capaz de dividir essa imensidão de terra para os pobres ceitados produzirem o seu alimento.

Como diz Boris Casoy: "Isto é uma vergonha." É uma vergonha ver o pouco caso das autoridades políticas para com os sem terra.

Será que não existe alguém neste país com um pouco de amor no coração, que seja capaz de lutar com braços fortes em favor dessas pessoas e dar um pouco de esperança para a vida delas.

Até novela já foi feito retratando esse problema!

Será que ninguém ficou sensibilizado?

Será que o descaso é tão grande assim?

O que será dessas milhares de famílias, será que viverão o resto de suas vidas sujeitos das terras dos latifundiários?

Quem será que teriam que formar uma caravana e ir até a lua ou outro planeta para viverem com um pouco de dignidade?

GEIJO M. ROSA 3º D

O trabalhador que retira seu alimento da terra,  
está atrás de terra, a qual não lhe pertence  
mas que consome sua vida, a cada trilha  
sua passa, a esperança entrelaçada na ma-  
damba do dia... mas de qual dia?

Ele todo dia, e também à noite que nos gritos  
das crianças famintas que talvez não os verá outro dia.

Elvis Lameo nº 14

3º F

28/5/86

## Trabalho de Português

Com base na leitura do texto "São sem terra", escreva um texto mostrando o que você compreendeu, atualizando-o.

O texto antigo relata fatos que infelizmente ainda hoje são reais, conta a história das pessoas "sem terra" que não tem aonde plantar, cultivar, molar e cuidar de seus filhos e vivem um confronto quase que interminável com o Governo.

A situação atual é muito crítica porque o confronto "sem-terra" x polícia, onde várias pessoas já perderam a vida e o pior de tudo, tudo continua na mesma, o sistema é desigual e opera com frieza, onde pouquíssimas pessoas tem muita terra e poder na mão e a maioria (povão) não tem, quase nada.

Infelizmente a desigualdade no Brasil é muito grande e neste caso, não é diferente e a única solução seria a maior flexibilidade do Governo em distribuir as terras, melhor organização. Mesmo sendo difícil tudo isto acontecer, não deixa de existir, por isso, os "sem-terra" tem que lutar muito e lutar por seus direitos.



Comentar: Qual a função da leitura e da escrita para você, aluno de escola técnica?

Para mim, ou melhor, para todos nós a leitura e a escrita tem um valor tão grande e essencial, tal como um órgão traímos hoje. Vejamos primeiramente a leitura, que não sei tão longe que podemos descrevê-la como um meio especial que a escrita pode ser entendida, como a vontade do ser humano que é "concretizada" através do papel, onde ele consegue passar concretamente toda as suas necessidades, vontades e idéias.

Para mim, como ~~para~~ para qualquer outra pessoa, acho que a leitura e a escrita possui um valor tão grande e essencial, e tal como se fosse uma coisa vital a nós.

A leitura e a escrita, e quase igual como causa para a consequência, ou seja, uma está inteiramente ligada a outra. A leitura tem um sentido como um meio de entendimento e compreensão do que o "outro" pensa, enquanto que a escrita tem como a vontade do ser humano que é mostrada ou melhor "concretizada" para todo mundo através do papel, onde ele pode demonstrar a todos o que pensa, sente e quer, ou seja, o meio no qual a pessoa demonstra tudo o que ele sente e faz.

De acordo com o texto, o que ele nos tenta  
grasbar o que existe uma grande distinção de  
uma pessoa para outra, baseada a sua classe so-  
cial, ou melhor as coisas em nesse mundo é a-  
naliado somente com o propósito próprio de de-  
senvolver as coisas para si só.

O que estou dizendo é que nossa própria cria-  
ção é destruída com o único objetivo de adquirir  
uma riqueza sobre a custo dos outros. Vejo de acordo  
com o que o próprio texto nos mostra, em que  
tempo, nasceu a "construção" que se dá trabalhando  
sobre uma terra que não lhe pertence, e que  
em troca recebe um miserável ~~trabalho~~ salário, enquanto  
que o "donos" da terra enriquece-se sob a custa  
do seu trabalho.

Essa diferença na vida de uma pessoa para outra  
é a que temos em nossas vidas também, que em nosso  
dia-a-dia não reparamos, pois nessa sociedade só  
nos passa o intuito de enriquecer, e enriquecer a to-  
da o qualquer custo, fazendo com que ~~todos~~ acabemos  
deprecendo nesse ponto crítico de que um ser huma-  
no é igual a todos os outros, precisando deste modo  
a ter os mesmos direitos que o resto, não digo que  
sejam iguais, mas que existe uma condição nor-  
mal de vida, pois todos nos ~~mantemos~~ temos as  
mesmas necessidades, portanto, não há porque uma  
pessoa que se esforça diariamente em um serviço,  
não possui nenhuma condição humana, ~~pois~~ enquanto  
que outra não porque possui o fator "dinheiro", esforça uma  
outra para que faça sua parte e a parte dela, não  
estando para ele nenhum momento de ~~parar~~

Enfim, isto é semelhante ao caso de meramente  
sem terra, no qual onde um pequeno n.º de pessoas  
por pessoa concluem, possui um grande n.º de terra,  
enquanto que ~~o outro~~ restante por não possuir esta  
condição não tem nada, nem o mesmo um pequeno  
pedaço de terra para construir sua casa e obter salutar  
suas necessidades, pois aquela pequena minoria e dona  
dessas terras, as quais ficam sem nenhuma "manutenção"  
por parte de seus donos, ~~ficam abandonadas~~ e as  
ficam abandonadas.

Pinaro Paulo Junior n.º 20 3º D. Estado. E. Botânica.



# Tuca

Quando o Tuca saía da escola ele ia direto ajudar um amigo a lavar carro.

Quer dizer, não era bem um amigo, era mais um patrão.

Ou melhor, não era bem um patrão, era mais um sócio.

Quer dizer, não era bem um sócio... Um momentinho: vamos começar outra vez: quando o Tuca saía da escola ele ia direto ajudar *um cara* a lavar carro. O *cara* era faxineiro de um edifício lá na rua São Clemente. Ganhava salário mínimo. Então, pro dinheiro não ficar assim tão mínimo, ele lavava os carros dos moradores do edifício e ganhava em dobro.

Um dia o Tuca passou por ali procurando um biscate já que emprego ele não encontrava mesmo. Conversa vai conversa vem o faxineiro perguntou se o Tuca não queria fazer sociedade naquele negócio de lavar carro.

— Sociedade como?

— Você pega aí um ou outro carro pra lavar e eu te dou 10% de tudo que eu ganho.

O Tuca achou ótimo. E naquele dia mesmo começou a trabalhar.

Mas aí foi acontecendo o seguinte: mal o Tuca chegava, o faxineiro ia pro botequim da esquina tomar umas e outras; quando voltava se ajeitava num escurinho da garage; logo depois 'tava roncando.

E o Tuca ficava lavando sozinho tudo que é carro que tinha pra lavar.

Um dia o Tuca achou que estava trabalhando sozinho demais, e que então a tal matemática dos 10% não estava *bem* certa: reclamou.

O faxineiro não gostou:

— Escuta aqui, meu irmão, tem pelo menos 100 moleques que passam todo o dia aí na rua querendo pegar esse emprego que eu te dei. Então você já viu: tô te fazendo um bruto dum favor. Não precisa ficar toda a vida me agradecendo. — Fechou a cara. — Mas também não quero reclamação. Não tá contente pode dar o fora. E já. Tá?

Os trocados que o Tuca recebia lá na garage bem que ajudavam pra ir levando comida pra casa. Então o que que era melhor, quer dizer, pior: continuar de matemática esquisita ou perder o biscate?

E o Tuca continuou lavando carro.

# A tecelã

Toca a sereia na fábrica  
e o apito como um chicote  
bate na manhã nascente  
e bate na tua cama  
5 no sono da madrugada

Ternuras da áspera lona  
pelo corpo adolescente.  
É o trabalho que te chama.  
As pressas tomas o banho,  
10 tomas teu café com pão,  
tomas teu lugar no bote  
no cais do Capibaribe.

Deixas chorando na esteira  
teu filho de mãe solteira.  
15 Levas ao lado a marmita,  
contendo a mesma ração  
do meio de todo o dia,  
a carne seca e o feijão.

De tudo quanto ele pede  
20 dás só bom dia ao patrão,  
e recomeças a luta  
na engrenagem da fiação.

.....  
Teces tecendo a ti mesma  
na imensa maquinaria,  
35 como se entrasses inteira  
na boca do tear e desses  
a cor do rosto e dos olhos  
e o teu sangue à estamparia.

Os fios dos teus cabelos  
30 entrelaças nesses fios  
e outros fios dolorosos  
dos nervos de fibra longa.



.....  
Vestes as moças da tua  
idade e dos teus anseios,  
35 mas livres da maldição  
do teu salário mensal,  
com o desconto compulsório,  
com os infalíveis cortes  
de uma teórica assistência,  
40 que não chega na doença  
nem chega na tua morte.

Com essa policromia  
de fazendas, todo dia,  
iluminas os passeios,  
45 brilhas nos corpos alheios.

.....  
Toca a sereia da fábrica  
e o apito como um chicote  
bate neste fim de tarde,  
bate no rosto da lua.  
50 Vais de novo para o bote.  
Navegam fome e cansaço  
nas águas negras do rio.

Há muita gente na rua,  
parada no meio-fio.  
55 Nem liga importância à tua  
blusa rota de operária.  
Vestes o Recife e voltas  
para casa, quase nua.

Mauro Mota. *Canto ao meio.*  
Rio de Janeiro, 1984.

## **PRIMEIRO DE MAIO**

**Hoje a cidade está parada  
E ele apressa a caminhada  
Pra acordar a namorada,  
Logo ali, e vai sorrindo  
Vai aflito pra mostrar  
Cheio de si  
Que hoje ele é senhor  
das suas mãos  
E das ferramentas  
Quando a sirene não apita  
Ela acorda mais bonita  
Sua pele é sua chita, seu fustão  
E, bem ou mal, é o seu veludo  
É o tafetá que Deus lhe deu  
E é bendito o fruto do suor  
Do trabalho que é só seu  
Hoje eles hão de consagrar  
O dia inteiro pra se amar, tanto  
Ele, o artesão, faz dentro dela  
A sua oficina  
E ela, a tecelã, vai fiar nas malhas  
Do seu ventre  
O homem de amanhã.**

**(Milton Nascimento e Chico Buarque.  
Primeiro de maio. Simone face a face.  
Emi-Odeon)**



## João sem terra

Viajar para a lua?

Complexo de quem gostaria de não ter  
nascido

na Terra.

5 Não dele, para quem a lua é rural.

Tem a forma de uma foice ou de um fruto.

Não dele, João sem terra  
mas sujo de terra.

Procurar outra terra?

10 Mas em outra terra a mesma lua, a mesma  
foice

o mesmo coice,

a mesma condição de João sem terra

e — paradoxalmente —

15 João sujo de terra, sub-João.

Enterro e desterro

palavras que só se escrevem na Terra  
com terra.

Poderia ter nascido em outro planeta.

20 por exemplo:

onde não houvesse terra.

Onde não vivesse tão sujo de terra.

Mas não;

nasceu na Terra.

25 No fundo do latifúndio os cães latindo.

João sem terra mas sujo de terra.

Corroído pelo pó da terra.

Vestido de chuva e de sol

Girassol que erra de terra em terra.

30 O seu suor em flor mas para  
o senhor feudal da terra.

Sem terra mas na Terra.

Sem terra mas sujo de terra.

Não o João Sem Terra

35 da loura Inglaterra.

Cassiano Ricardo, *Jeremias  
Sem-chorar*. Rio, José Olympio, 1976.

# Índio é queimado em 'brincadeira' de estudantes

O índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, 45, teve 95% de seu corpo queimado depois de sofrer um atentado em Brasília.

Um grupo de cinco estudantes jogou um líquido sobre ele e depois teria ateadado fogo. O índio está internado e não deve sobreviver, segundo médicos.

Os estudantes confessaram a seu advogado ter jogado "al-

go" por brincadeira, mas negam que tenham ateadado fogo. Quatro deles estão presos. Um menor de 18 anos está solto.

O crime aconteceu quando Galdino dormia num ponto de ônibus, depois de uma comemoração do Dia do Índio.

O presidente Fernando Henrique disse ter ficado "horrorizado" com o crime. Pág. 3-8

## da Sucursal de Brasília

O índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, 45, teve 95% do corpo queimado depois de ter sido incendiado anteontem em Brasília.

Um grupo de cinco estudantes jogou sobre ele uma substância líquida, provavelmente álcool. Os jovens teriam, então, ateadado fogo. Segundo os médicos, Santos não tem chance de sobreviver.

Os estudantes confessaram a seu advogado ter jogado "algo" sobre Santos, mas negam que tenham ateadado fogo na sequência.

O crime aconteceu em um ponto de ônibus, quando Santos dormia em um banco, depois de uma comemoração do Dia do Índio, na sede da Funai.

Os cinco teriam ateadado fogo em Santos "por divertimento", segundo o delegado Valmir Alves de Carvalho, da 1ª DP (Delegacia de Polícia). Eles foram presos e teriam confessado o crime.

"É um quadro clínico sem possibilidade de retorno", disse a médica Maria Célia Martins Bispo, do Hospital Regional da Asa Norte,

onde Santos foi socorrido. Até as 19h de ontem, Santos sobrevivia.

Ele chegou ao hospital consciente, mas foi sedado porque sentia dores intensas. De manhã, teve insuficiência renal e respiratória.

Santos teve 85% do corpo atingido por queimaduras de terceiro grau e outros 10%, por queimaduras de segundo grau.

Ele foi socorrido por seis pessoas, entre elas o advogado Evandro Castelo Branco Pertence, 27, filho do presidente do STF (Supremo Tribunal Federal), ministro Sepúlveda Pertence.

"Eu vi chama enorme e um vulto, em pé, no centro dela. Imaginei que fosse um boneco, mas ele mexia os braços", disse o comerciante José Maria Gomes, 35.

Outra testemunha, o estudante Nairo Euclides Santos Magalhães, 19, anotou a placa do carro, um Monza preto placa JDQ-5807.

O registro da placa permitiu que a polícia localizasse um dos acusados — Max Rogério Alves, 19 —, que dirigia o carro da mãe, Maria da Conceição Alves.

A delegada Rosângela Celle Sil-

veira, da 1ª DP, disse que Max Rogério Alves confessou o crime e disse quem eram os outros. Segundo ela, todos confessaram.

Um deles é Antonio Novely Carlos da Vilanova, 19, filho do juiz da 7ª Vara Federal do Distrito Federal, Novely Vilanova da Silva Reis, conhecido por decisões recentes. Em janeiro, ele intimou o Incra a esclarecer atrasos no pagamento de indenizações de terras.

Em novembro de 96, emitiu liminar impedindo que informações confidenciais da Vale do Rio Doce fossem abertas para interessados na compra da estatal.

Os outros acusados são Tomás Oliveira de Almeida, 18, G.N.A., 16, e Eron Chaves de Oliveira, 19. "Não tínhamos intenção de matar", disse Almeida.

Segundo o delegado Valmir Alves de Carvalho, os cinco disseram ter jogado álcool em Santos.

Carvalho acredita em premeditação. A polícia apreendeu vasilhames de álcool e recolheu resíduos da pele de Santos. Foi feito exame toxicológico, para verificar a ingestão de álcool e drogas.

# Pataxó lutava por demarcação de terras

da Secursal de Brasília

Galdino Jesus dos Santos chegou a Brasília sexta. Um dos líderes da tribo Hã-Hã-Hãe, da área indígena Caramuru-Catarina-Paraguassu, em Pau-Brasil (sul da Bahia), ele defendia a demarcação de terras para os pataxós.

Nascido em 26 de agosto de 1952, Galdino tem mulher e três filhos. A família é marcada por tragédias, segundo seu pai, Juvenal Rodrigues. "Meu outro filho morreu cortado a facão por fazendeiros", disse Rodrigues no hospital.

Juvenal Rodrigues abraçou o governador do Distrito Federal, Cris-

tovam Buarque (PT). "Pedimos justiça", disse ao governador. "Esperamos justiça. Se ela não acontecer, vamos lutar com as próprias mãos", disse Reginaldo Vieira, primo de Galdino. Os pataxós têm audiência amanhã na Procuradoria Geral da República para resolver a demarcação de terras.

## Grupo tenta recuperar terra

da Reportagem Local

Os pataxós hã-hã-hãe, grupo ao qual pertence Galdino Jesus dos Santos Pataxó, estão assentados provisoriamente numa área de 1.079 hectares, no município de Pau-Brasil, sul da Bahia. A região abriga fazendas de cacau.

Os índios reivindicam uma área bem maior, de 36 mil hectares. Há um processo judicial a respeito, desde o início dos anos 80, que aguarda julgamento no STF (Supremo Tribunal Federal).

Segundo o ex-presidente da Funai (Fundação Nacional do Índio) e hoje coordenador de um dos programas do Instituto Socioambiental, Márcio Santilli, Galdino se encontrava neste fim-de-semana em Brasília para se informar sobre o andamento do processo.

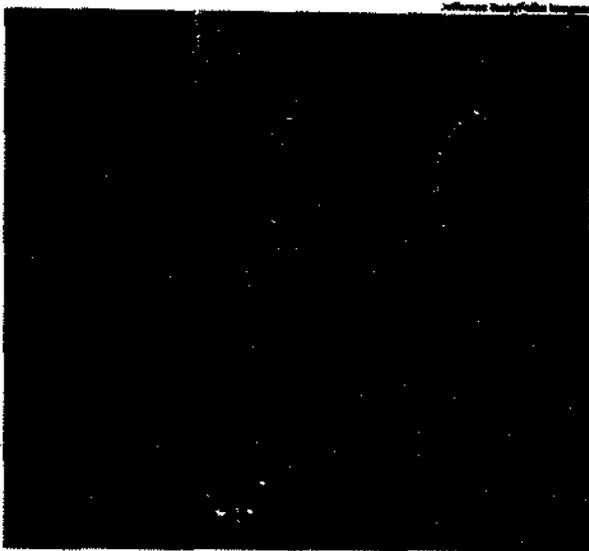
A ação estava para ser relatada pelo ministro Francisco Rezek, que deixou o STF e foi substituído por Nelson Jobim.

Santilli qualifica o incidente, ocorrido um dia após o Dia do Índio, de "uma manifestação que simboliza a luta travada com que a sociedade vem tratando os índios".

Segundo o antropólogo José Augusto Sampaio, professor da Universidade do Estado da Bahia e membro da Associação Nacional de Ação Indigenista, 398 fazendeiros e posseiros são réus na ação.

Sampaio afirmou que, a partir dos anos 30, os fazendeiros de cacau ocuparam as terras dos pataxós, amparados, muitas vezes, por títulos de posse emitidos pelo governo baiano.

O processo caminha devagar. "Levou dez anos só para citar todos os réus da ação", disse o antropólogo.



Os estudantes acusados de pôr fogo no índio pataxó em Brasília.

## Era brincadeira, diz advogado

da Secursal de Brasília

O advogado Romuald Pereira Corrêa, defensor de três acusados, classificou o caso como "uma brincadeira que resultou em tragédia" o ataque ao índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, 45, provocado por cinco estudantes.

Corrêa disse ter ouvido de dois acusados ontem à tarde na 1ª Delegacia de Polícia de Brasília a versão segundo a qual o episódio foi uma brincadeira. Isso teria sido contestado por Tomaz Nader Almeida, 19, e Heron Oliveira, 18, primos.

Depois de ter conversado com os dois estudantes, o advogado negou que eles tivessem confessado à polícia que tinham jogado combustível e atado fogo na vítima.

"Eles contaram que jogaram alguma coisa, de brincadeira, mas

símbolo não está claro como o índio entrou em combustão", disse o advogado. "Eles disseram que não sabiam que a vítima era índio."

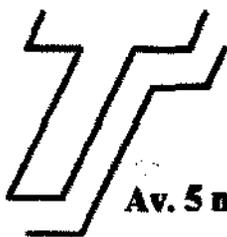
Corrêa foi contratado para defender também G.A.N., 16, o único acusado que é menor de idade. Ele é irmão de outro acusado.

Para o advogado, G.A.N. deve ser solto e responder ao processo em liberdade por ser menor de 18 anos. Somente após essa idade a pessoa passa a ser considerada responsável criminalmente.

Na opinião do advogado, a lei oferece também alternativas para os demais acusados, por serem menores de 21 anos de idade.

Além disso, segundo ele, os acusados são réus primários e possuem bons antecedentes criminais. "São todos estudantes e filhos de famílias trabalhadoras."

FOLHA DE SÃO PAULO - 21/04/1997  
COTIDIANO



**CEETPS**

**Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Vinculado e Associado à UNESP**

**ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"**

**Av. 5 nº 445 - Tel: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP**

## **PLANO DE ENSINO - 1995**

<b>HABILITAÇÃO: ELETRO - ELETRÔNICA</b>	<b>PERÍODO: NOTURNO/DIURNO</b>	<b>SÉRIE: 1ª</b>
<b>COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA</b>		
<b>Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03</b>	<b>X (MÓDULO) 36</b>	<b>TOTAL ANUAL: 108</b>

### **1. OBJETIVOS DA HABILITAÇÃO:**

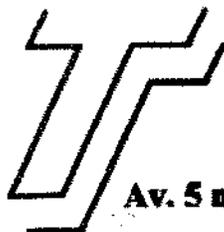
- Fornecer informação básica sobre os assuntos constantes nas disciplinas curriculares do curso de Eletro - Eletrônica.
- Fornecer formação profissional competente aos alunos com o objetivo principal de que os mesmos exerçam com competência e bom senso as funções inerentes ao Técnico Eletro - Eletrônico com habilitação plena.
- Fornecer orientação técnica profissional, intelectual e social aos futuros técnicos.
- Proporcionar base cultural geral para sua indispensável formação humana.
- Preparar a integração do educando para o ambiente social, histórico e geográfico da comunidade a que pertence.
- Criar atitudes positivas em relação às atividades técnico-científicas, explorar aptidões e desenvolver habilidades de sentido prático

### **OBJETIVOS DA ÁREA:**

A área de Comunicação e Expressão, através das disciplinas Língua Portuguesa, Inglês, Educação Artística, Ed. Física e Psicologia, tem o objetivo de desenvolver no aluno a capacidade de expressão, procurando desenvolver seu pensamento crítico diante da realidade, considerando, entre tantas outras coisas, a sua condição de futuro cidadão - técnico.

### **OBJETIVOS DO COMPONENTE CURRICULAR:**

A disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira tem como objetivo primeiro auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de texto, o que contribui para melhorar o seu desempenho na leitura e na escrita.



CEETPS

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Vinculado e Associado à UNESP

ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"

Av. 5 nº 445 - Tel.: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP

17

HABILITAÇÃO: ELETRO - ELETRÔNICA	PERÍODO: NOTURNO/DIURNO	SÉRIE: 1º
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA		
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03	X (MÓDULO) 36	TOTAL ANUAL: 108

CONTEUDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS	AULAS PREV.	AULAS DADAS
<p>1º BIMESTRE : "Língua"</p> <p>Exploração temática através dos textos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- "Nascer do Cairo ser fêmea de cupim"</li><li>- "O modernismo e a concepção de língua"</li><li>- "Para que servem as aulas de Português"</li><li>- "Última flor da Lácio"</li><li>- "Vício na fala"</li></ul> <p>Músicas "Língua" - Caetano Veloso "Cuitelinho" (Recolhimento de folclore)</p> <p>REDAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- A construção do parágrafo no texto narrativo</li> <li>- Atividades com jornal Lead/ 1ª página</li></ul> <p>GRAMÁTICA : os tópicos gramaticais serão estudados a partir de situações geradas pelos textos propostos e, principalmente, pela produção escrita dos alunos ao longo dos quatro bimestres.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Levar o aluno a perceber que a língua é um fenômeno sociocultural, um organismo vivo que ele deve manipular como instrumento de ação e interação em seu meio social.</li> <li>- Possibilitar ao aluno o domínio da organização e estruturação de idéias em segmentos (parágrafos)</li> <li>- Possibilitar ao aluno o entendimento da estrutura de um jornal, seus recursos formais, incentivando-o ao contato sistemático com os textos jornalísticos.</li> <li>- Levar o aluno a:<ul style="list-style-type: none"><li>a) perceber o funcionamento da língua como um sistema de estruturas, sempre focalizando as combinações e relações entre as palavras;</li><li>b) utilizar os conceitos gramaticais para aprimorar sua capacidade de expressão e interpretação.</li></ul></li></ul>	33	



CEETPS

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Vinculado e Associado à UNESP

ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"

Av. 5 nº 445 - Tel.: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP

HABILITAÇÃO: ELETRO - ELETRÔNICA	PERÍODO: NOTURNO/DIURNO	SÉRIE: 1º
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA		
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03	X (MÓDULO) 36	TOTAL ANUAL: 108

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS	AULAS PREV.	AULA DADA
<p>2º BIMESTRE</p> <p>"Choque de gerações" Exploração temática através de textos: "Pais - filhos" "Pais de crianças / pais de adolescentes" "Dos conflitos de gerações" "O filho prodígio" "Meu pai"</p> <p>MÚSICA : "Como nosso país"</p> <p>REDAÇÃO - Construção do parágrafo nos textos descritivos e dissertativos.</p> <p>- Atividades com jornal : estudo semiótico ( a linguagem jornalística); criação de textos.</p> <p>GRAMÁTICA vide 1º bimestre</p>	<p>- Refletir com os alunos sobre as dificuldades naturais no relacionamento pais- filhos, assim como na busca de formas de enfrentamento para o problema.</p> <p>- Possibilitar ao aluno o domínio da organização e estruturação de idéias em segmentos ( parágrafos)</p> <p>- dar condições ao aluno: a) para compreender e interpretar os fatos na linguagem jornalísticas; b) comparar a mesma notícia em diferentes jornais para identificar atitude e propósitos.</p>	25	



CEETPS

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Vinculado e Associado à UNESP

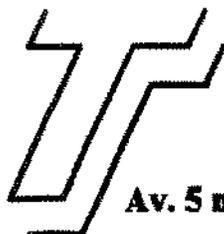
ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"

Av. 5 nº 445 - Tel: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP

JE

HABILITAÇÃO: ELETRO - ELETRÔNICA	PERÍODO: NOTURNO/DIURNO	SÉRIE: 1º
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA		
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03	X (MÓDULO) 36	TOTAL ANUAL: 108

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS	AULAS PREV.	AULA DADA
<p>3º BIMESTRE</p> <p>CONTEÚDO</p> <p>- "Futebol"</p> <p>Exploração temática através dos textos: "No país do futebol" "Esporte e desenvolvimento pessoal" "Jogos olímpicos" "Escapando com a bola" "Futebol de rua" "Martim Cereté"</p> <p>MÚSICAS</p> <p>"Zagueiro" - J. Benjor "Se meu timão não fosse campeão - Gonzaga Jr. Texto narrativo</p> <p>Atividades com jornal : formação de cadernos; criação de textos.</p> <p>GRAMÁTICA : vide 1º Bimestre</p>	<p>- Proporcionar ao aluno uma reflexão sobre o esporte com uma forma de expressão do corpo e fator de auto-conhecimento e conhecimento do outro.</p> <p>- Instrumentalizar o aluno para analisar e compreender o texto narrativo (literário e não-literário), reconhecer seus elementos estruturais, criando-lhe condições para a produção</p>	26	



CEETPS

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Vinculado e Associado à UNESP

ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"

Av. 5 nº 445 - Tel.: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP

HABILITAÇÃO: ELETRO - ELETRÔNICA	PERÍODO: NOTURNO/DIURNO	SÉRIE: 1º
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA		
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03	X (MÓDULO) 36	TOTAL ANUAL: 108

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS	AULAS PREV.	AULA DADA
<p>4º BIMESTRE :</p> <p>CONTEÚDO</p> <p>"Paródia / Paráfrase"</p> <p>Exploração temática através dos textos:</p> <p>"Canção do exílio" G. Dias "Canto de regresso à pátria - Oswald de Andrade "Canção do exílio"- Murilo Mendes "Canção do exílio às avessas"- Jô Soares "Natal Carioca"- Ledo Ivo "A história mais ou menos"- L. F. Verissimo</p> <p>MÚSICAS : "Pra que mentir"- Noel Rosa "Dom de iludir"- Caetano Veloso</p> <p>REDAÇÃO</p> <p>O texto narrativo</p> <p>Atividades com jornal : o editorial</p>	<p>- Possibilitar ao aluno a capacidade de :</p> <p>a) observar e compreender a intertextualidade presente em diferentes textos, de uma mesma época, ou de épocas distintas:</p> <p>b) para frasar e/ ou parodiar outros textos.</p> <p>vide 3º bimestre</p> <p>- possibilitar ao aluno a capacidade de percepção de análise de um fato e as argumentos para defender uma idéia ou contra por-se a ela</p>	23	



CEETPS

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Vinculado e Associado à UNESP

ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA "

Av. 5 nº 445 - Tel: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP

182

### 3- METODOLOGIA:

- Aulas expositivas
- Trabalhos em grupo
- Audição de músicas
- Filmes em vídeo
- Trabalhos e leituras *extra - classe*

### 4- AVALIAÇÃO/RECUPERAÇÃO:

**Instrumentos:** Provas escritas e orais

. **Recuperação Paralela;** Destinada a alunos que obtiverem, no bimestre, menção inferior a C. Deverão realizar atividades complementares, em classe e em casa, orientados pelo professor.

. **Recuperação Final;** Destinados a alunos cuja média final dos 4 bimestres seja inferior à menção C. Serão selecionados conteúdos a serem revistas nas aulas de recuperação para posterior avaliação.

### 5- ATIVIDADES COMPLEMENTARES:

- Músicas
- Filmes
- Teatro ( de acordo com a programação da cidade)
- Visita ao Jornal Cidade de Rio Claro

### 6 - BIBLIOGRAFIA:

**Adotada para o aluno :** Textos compilados para os alunos a partir de temas

**Recomendada para o aluno:** Gramática - José de Nicola

**Utilizada pelo professor :** Comunicação em prosa Moderna - Othon Garcia

Português através de textos - Magda Soares

Trabalhando a narração - Faraco e Moura

Trabalhando a dissertação - Faraco e Moura

Jornal na sala de aula - Maria Alice

Proposta Curricular de Língua Portuguesa - Secretaria da Educação - CENP



CEETPS

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Vinculado e Associado à UNESP

ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"

Av. 5 nº 445 - Tel.: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP

7- ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES:

COMPONENTES CURRICULARES ENVOLVIDOS:

- Educação Artística
- História

CONTEÚDO DESENVOLVIDO:

- Charges, teatro, história da arte
- O Homem e seu tempo

8- PROFESSOR:

ASSINATURA

REGINA TERESA V. BRUMATTI

PAULO ROBERTO DE ALMEIDA

De acordo / /

Coordenador de Área  
Carmen G. Leite Ataíde  
Coord. de Área - Com. e Expressão

Assistente Pedagógico



ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"

Av. 5 nº 445 - Tel: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP

## PLANO DE ENSINO - 1995

HABILITAÇÃO: MECÂNICA	PERÍODO: DIURNO/NOTURNO/INTEGRAL	SÉRIE: 2ª
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA		
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03	X (MÓDULO) 36	TOTAL ANUAL: 108

### 1. OBJETIVOS DA HABILITAÇÃO:

Proporcionar ao aluno, condições de ser o elo de ligação entre o setor técnico e o setor de produção, com conhecimento de leitura e interpretação de desenho tec. mec. e uso adequado de ferramentas e equipamentos, dentro das normas de segurança e higiene do trabalho, noções e aplicação de informática do trabalho em grupo, cálculos de elementos de máquinas (dimensionamento) como eixos, parafusos, rebites, etc.

### OBJETIVOS DA ÁREA:

A área de Comunicação e Expressão, através das disciplinas Língua Portuguesa, Inglês, Educação Artística, Ed. Física e Psicologia, tem o objetivo de desenvolver no aluno a capacidade de expressão, procurando desenvolver seu pensamento crítico diante da realidade, considerando, entre tantas outras coisas, a sua condição de futuro cidadão - técnico.

### OBJETIVOS DO COMPONENTE CURRICULAR:

A disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira tem como objetivo primeiro auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de texto, o que contribui para melhorar o seu desempenho na leitura e na escrita.



CEEETPS

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Vinculado e Associado à UNESP

ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"

Av. 5 nº 445 - Tel.: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP

HABILITAÇÃO: MECÂNICA	PERÍODO: NOTURNO/DIURNO/INTEGRAL	SÉRIE: 2ª
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA PORTUGUESA		
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03	X (MÓDULO) 36	TOTAL ANUAL: 108

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS	AULAS PREV.	AULAS DADAS
<b>1º Bimestre : Tema : AMOR</b>			
A : Textos a) Balada de amor através das idades - C. Drummond de Andrade. b) Amor é fogo - Camões c) Se se morre de amor - G. Dias d) Glorinha - R. Claver e) Olhos de Ressaca - M. Assis	Levar o aluno a conhecer a evolução da expressão do amor na literatura brasileira através da interpretação de textos em prosa e verso.	08	
B : Redação a) Construção do parágrafo: Tópico Frasal e Desenvolvimento. b) Parágrafos de Dissertação.	Conhecimento de técnicas que possibilitem organização do texto.	04	
C : Gramática a) Pontuação b) Acentuação c) Advérbios		02	
D : Literatura a) Renascimento b) Romantismo	A partir dos textos literários situar os autores em seu tempo.	04	
E : Jornal a) Estudo semiótico da primeira página b) Lide	Contato com textos em linguagem dinâmica. Subsídios (informação) para redação.	03	
F : Música a) Monte Castelo b) João e Maria	Intertextualidade	01	
<b>2º Bimestre : Tema : DESIGUALDADES SOCIAIS</b>			
A : Textos a) Piscina - Fernando Sabino b) A alma da fome é política - Herbert de Souza c) Falando sério - F. Sabino d) Poema Brasileiro - F. Gullar	Através dos textos, o aluno terá oportunidade de discutir o tema fundamentando-se em textos literários e não literários.	08	



Centro Estadual de Educação Tecnológica Paulista  
Vinculado e Associado à UNESP

ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"

Av. 5 nº 445 - Tel.: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP

HABILITAÇÃO: MECÂNICA	PERÍODO: NOTURNO/DIURNO/INTEGRAL	SÉRIE: 2ª
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA PORTUGUESA		
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03	X (MÓDULO) 36	TOTAL ANUAL: 108

CONTEUDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS	AULAS PREV.	AULAS DADAS
B : Literatura a) Realismo b) Texto literário e não literário	Conhecimento de realidade brasileira no séc XIX e a expressão artística do período.	03	
C : Redação a) Parágrafos narrativos	Progressão discursiva do texto narrativo	04	
D : Gramática a) Pontuação b) Ortografia	Organização do texto	03	
E : Jornal a) Notícias com conteúdos relativo ao tema do bimestre	Atualização Subsídios para redação	03	
F : Música a) Saudosa Maloca	Intertextualidade	01	
G : Filme a) Gota d água	Intertextualidade	02	
<b>3º Bimestre Tema: MULHER</b>			
A : Textos a) Proposta - G. Ramos b) Se ele tivesse nascido mulher - Eduardo Galeano c) A mulher e a matemática - Hygino H. Domingues d) Rita - Aluisio de Azevedo	Interpretação de textos que possibilitem a visão da mulher em diferentes épocas	09	
B : Literatura a) Naturalismo b) Modernismo	Localização dos autores nos estilos de época.	04	
C : Redação a) Descrição de objetos e Processos	Subsídios para relatório técnico	04	
D : Gramática a) Concordância Nominal	Uso correto do adjetivo em relação ao substantivo	04	



Vinculado e Associado à UNESP

JEZA

ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"

Av. 5 nº 445 - Tel.: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rlo Claro - SP

HABILITAÇÃO: MECÂNICA	PERÍODO: NOTURNO/DIURNO/INTEGRAL	SÉRIE: 2ª
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA PORTUGUESA		
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03	X (MÓDULO) 36	TOTAL ANUAL: 108

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS	AULAS PREV.	AULAS DADAS
E : JORNAL a) Notícias atuais sobre a condição da mulher	Subsídios para redação	04	
F : MÚSICAS a) Mulheres de Atenas b) Maria, Maria	Intertextualidade	02	
G : FILME a) Bagdá Café	Intertextualidade	03	
<b>4º B : Tema : Televisão</b>			
A : Textos a) Estão comendo demais - CDA b) Um tranqüilizante após um dia de trabalho c) A televisão - R. Braga d) Eu etiqueta - Drummond	Através da interpretação dos textos, refletir sobre influências da TV.	07	
B : Literatura a) Crônica	A partir da etimologia da palavra "crônica" chegar ao conceito atual	02	
C : Redação a) Texto dissertativo	Posicionamento crítico em relação à TV	03	
D : Gramática a) Concordância Verbal	Relação sujeito / verso	03	
E : Jornal a) Notícias atuais sobre TV (críticas a programas, programação, crônicas)	Posicionamento crítico em relação à TV	03	
F : Música a) A televisão - Chico Buarque	Através de músicas e filme apreender a forma como os artistas criticam a TV.	01	
G : Filme a) O videoteca		02	



Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Vinculado e Associado à UNESP

ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"

Av. 5 nº 445 - Tel: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP

### 3- METODOLOGIA:

- aulas expositivas
- trabalho em grupo
- audição de músicas
- filmes em vídeo
- trabalhos e literaturas extra- classe

### 4- AVALIAÇÃO/RECUPERAÇÃO:

- Provas
- Redação
- Chamadas orais
- Organização do material
- Participação
- **Recuperação Paralela;** Destinada a alunos que obtiverem, no bimestre, menção inferior a "C". Estes alunos deverão fazer atividades complementares, em classe e em casa, orientados pelo prof., afim de recuperarem conteúdos vistos em classe e não apreendidos.
- **Recuperação Final;** Destinada a alunos cuja média final, dos 4 bimestres, seja inferior à menção C. Serão elecionados os conteúdos a serem revistos nas aulas de recuperação para posterior avaliação.

### - ATIVIDADES COMPLEMENTARES:

músicas

filmes

teatro de acordo com a programação da cidade e possibilidade dos alunos.

consultas à biblioteca da escola, acompanhados pelo professor

visita ao jornal Cidade de Rio Claro

### - BIBLIOGRAFIA:

dotada para o aluno: Textos compilados pelos professores

Recomendada para o aluno: Gramática - José de Nicola

Utilizada pelo professor: Comunicação em prosa Moderna - Othon Garcia, Português através de textos - Iagda Soares, Redação Inquieta - Gustavo Bernardo, Jornal na Sala de aula - Maria Alice, Gramática na escola - Márcia Helena Neves.



**CEETPS**

**Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Vinculado e Associado à UNESP**

**ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"**

**Av. 5 nº 445 - Tel: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP**

HABILITAÇÃO: MECÂNICA	PERÍODO: DIURNO/NOTURNO	SÉRIE: 3ª
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA		
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03	X (MÓDULO) 36	TOTAL ANUAL: 108

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS	AULAS PREV.	AULAS DADAS
<p><b>1º BIMESTRE : TEMA : TRABALHO</b></p> <p><b>A : TEXTOS</b></p> <p>1 - trabalho realização e alienação - Gilberto Cotrim. 2 - Operário em construção - Vinícius de Moraes. 3 - Escolha seu batente - C. Drummond de Andrade</p>	<p>Possibilitar reflexão e debate sobre o trabalho enquanto atividade humana moldadora do perfil sociocultural de um povo. O papel do ensino profissionalizante dentro do processo de realização e alienação pelo trabalho.</p> <p>Desenvolver a Habilidade de determinar a estrutura de um texto, levando os alunos a identificar o plano de desenvolvimento da idéia.</p> <p>Reconhecer e identificar as características de diferentes tipos de textos, literários, jornalísticos, científicos e didáticos.</p>	06	
<p><b>B : LITERATURA</b></p> <p>O modernismo no Brasil Autores : Mário de Andrade, Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade.</p>	<p>Situar autor e obra na escola literária a qual pertence.</p> <p>Identificar as características do autor nos textos analisados.</p> <p>Desenvolver no aluno a sensibilidade para apreciar textos literários enquanto expressão do homem e seu tempo.</p>	02	
<p><b>C : REDAÇÃO TÉCNICA</b></p> <p>Currículo Carta de apresentação</p>	<p>Redigir currículo e carta de apresentação</p>	02	



**CEETPS**  
**Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**  
**Vinculado e Associado à UNESP**  
**ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA "**  
**Av. 5 nº 445 - Tel.: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP**

HABILITAÇÃO: MECÂNICA	PERÍODO: DIURNO/NOTURNO	SÉRIE: 3ª
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA		
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03	X (MÓDULO) 36	TOTAL ANUAL: 108

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS	AULAS PREV.	AULAS DADAS
D : JORNAL Atividades com classificados de empregos	A linguagem jornalística escrita como modelo da língua padrão.  Forma de desenvolver a consciência da cidadania através de uma leitura crítica dos jornais.  Saber ler um anúncio de empregos adequado à formação do aluno. Abreviaturas e exigências.	03	
E : LEITURA EXTRA-CLASSE Conto : Primeiro de maio - Mário de Andrade.	Conhecer autores consagrados da literatura brasileira.	01	
AVALIAÇÕES	TOTAL 1º BIMESTRE	02/16	
2º BIMESTRE : TEMA : JEITINHO BRASILEIRO			
A : TEXTOS		06	
1 - Brasileiro, homem do amanhã. Dar um jeitinho - Paulo Mendes Campos.	Através dos textos, proporcionar reflexão e debate sobre as características do homem brasileiro.		
2 - Relógio de brasileiro - Agência DEG	Aspectos positivos e negativos. Preconceitos.		
3 - Retrato do Brasil - Henrique Diniz	As marcas próprias do texto escrito.		
4 - Triste fim de Policarpo Quaresma - (frag.) Lima Barreto	A intencionalidade do autor		
	Linguagem coloquial e linguagem formal.		



**CEETPS**

**Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**

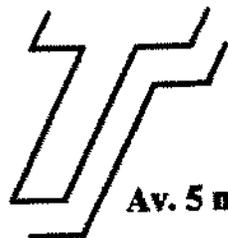
**Vinculado e Associado à UNESP**

**ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"**

**Av. 5 nº 445 - Tel.: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP**

HABILITAÇÃO: MECÂNICA	PERÍODO: DIURNO/NOTURNO	SERIE: 3ª
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA		
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03	X (MÓDULO) 36	TOTAL ANUAL: 108

CONTEUDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS	AULAS PREV.	AULAS DADAS
B : REDAÇÃO TÉCNICA Relatório Técnico ( caderno vetulos, Folah SP)	Redigir relatórios técnico	03	
C : LITERATURA Pré modernismo - Lima Barreto, Monteiro Lobato Modernismo - Oswald de Andrade, Jorge Amado.	Reconhecer as características da obra de autores ao Pré Modernismo e Modernismo da literatura brasileira.	03	
D : JORNAL O conteúdo da informação	Analisar as formas variadas que pode ter a informação a respeito de um mesmo fato, conforme a linha do jornal que a vincula.	03	
E : LETTURA EXTRA-CLASSE Faiscas de Jeca Tatu e Urupês - Monteiro Lobato Macunaima - Mário de Andrade. Triste fim de Policarpo Quaresma - Lima Barreto	Entrar em contato com os romances da literatura brasileira	02	
AVALIAÇÕES	2º BIMESTRE	02/18	
3º BIMESTRE : TEMA : SECA E REFORMA AGRÁRIA			
A : TEXTOS			
1 - "O homem" os sertões - Euclides da Cunha - (Frag)	Através da leitura e interpretação dos textos, possibilitar a discussão e reflexão sobre o tema gerador de desigualdades sociais.	06	
2 - Morte e vida Severina - João Cabral de Melo Neto	Observar a questão do preconceito racial: o nordestino e o negro.		
3 - Falando sério - Luis Fernando Veríssimo			
4 - Questão Agrária - Moacir Werneck de Castro.	Observar as características dos diferentes tipos de textos: poesia e prosa, texto literário e científico.		

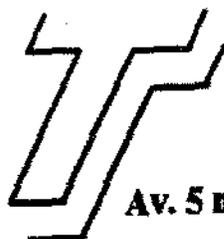


**CEETPS**  
**Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**  
**Vinculado e Associado à UNESP**

**ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"**  
 Av. 5 nº 445 - Tel.: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP

HABILITAÇÃO: MECÂNICA	PERÍODO: DIURNO/ NOTURNO	SÉRIE: 3ª
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA		
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03	X (MÓDULO) 36	TOTAL ANUAL: 108

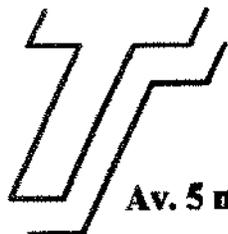
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS	AULAS PREV.	AULAS DADAS
<b>B : LITERATURA</b>	Marcas ao texto escrito O diálogo. Verbos de elocução.	03	
Modernismo : autores: Raquel de Queirós Graciliano Ramos João Cabral de Melo Neto Euclides da Cunha	A arte com função a denúncias dos problemas brasileiros. O regionalismo.	02	
<b>C : REDAÇÃO</b>			
O parágrafo. Tópico frasal O texto dissertativo	Organização dos parágrafos dissertativos. Elaboração de textos dissertativo.	02	
<b>D : REDAÇÃO TÉCNICA</b>			
Redação formal : requerimento, ofício e carta comercial.	Redigir textos formais e administrativos.	03	
<b>E : JORNAL</b>			
A reportagem. enquetes e entrevistas	Observar as diferentes pronúncias entre classes sociais e dialetos regionais	03	
<b>F : LEITURA EXTRA - CLASSE</b>			
1 - Vidas Secas - Graciliano Ramos 2 - O Quinze - Raquel de Queiroz 3 - Os Sertões - Euclides da Cunha 4 - Capitães de Areia - Jorge Amado.	Conhecer a obra de autores consagrados da literatura brasileira.	02	
<b>AVALIAÇÕES</b>	3º BIMESTRE	02/20	



**CEETPS**  
**Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**  
**Vinculado e Associado à UNESP**  
**ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"**  
**Av. 5 nº 445 - Tel: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP**

HABILITAÇÃO: MECÂNICA	PERÍODO: DIURNO/NOTURNO	SÉRIE: 3ª
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA		
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03	X (MÓDULO) 36	TOTAL ANUAL: 108

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS	AULAS PREV.	AULAS DADAS
<b>4º BIMESTRE : TEMA : LIBERDADE</b>			
<b>A : TEXTOS</b>		08	
1 - Vou-me embora para Pasárgada - Manuel Bandeira	<p>Através dos textos, discutir todas as significados da palavra liberdade. Liberdade de expressão, locomoção, política. O repulso às regras e a vida em sociedade.</p> <p>A poesia e linguagem metafórica. Os recursos das figuras de linguagem.</p> <p>O texto científico. Suas características. A escolha do vocabulário.</p>		
2 - Mundo Grande - Carlos Drummond de Andrade,			
3 - Dois e dois quatro - Ferreira Gullar			
4 - Romanceiro da Inconsciência - Cecília Meireles			
5 - Ética e liberdade - Gilberto Cotrim			
6 - Preço alto para a liberdade - Rita Espescht.			
7 - A multidão de dentro - José Angelo Gaiarsa.			
<b>B : LITERATURA</b>			
Modernismo. Autores: Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Jorge Amado, Ferreira Gullar e Chico Buarque de Holanda.	Observar como os autores consagrados da literatura brasileira desenvolve o tema. A liberdade de conteúdo e forma na poesia.	02	
<b>C : REDAÇÃO TÉCNICA</b>			
Relatório	Elaboração de relatórios com descrição técnica, bilhetes memorando e edital		
Descrição técnica			
Bilhete (melhorando) edital		02	
<b>D : JORNAL</b>			
O editorial	Ensinar a praticar as técnicas de dissertação		
	Observar através da análise do editorial, o "estilo" do jornal: equilibrado, denso ou leve, conforme a linha do vínculo.	03	



**CEETPS**  
**Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**  
**Vinculado e Associado à UNESP**  
**ETE "PROF. ARMANDO BAYEUX DA SILVA"**  
**Av. 5 nº 445 - Tel.: (0195) 24-2330 - Cep 13500-380 - Rio Claro - SP**

HABILITAÇÃO: MECÂNICA	PERÍODO: DIURNO/NOTURNO	SÉRIE: 3ª
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA		
Nº DE AULAS: (SEMANAIS) 03	X (MÓDULO) 36	TOTAL ANUAL: 108

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS	AULAS PREV.	AULAS DADAS
<p>E : LEITURA EXTRA - CLASSE</p> <p>A morte e a morte de Quincas Berro D'água. - Jorge Amado</p> <p>AVALIAÇÕES</p> <p>Observação : Os tópicos gramaticais serão estudados a partir de situações proporcionadas pelos textos propostos e, principalmente, extraí dos da produção escrita do aluno.</p>	<p>Conhecer a obra do autor consagrado da literatura brasileira</p> <p>4º BIMESTRE</p>	<p>01</p> <p>02/18</p>	