
SUJEITO, LINGUAGEM E ESCRITA

SUBJECT, LANGUAGE AND WRITING

Cristiane C. de Paula Brito*

Resumo: À luz do entremeio da Linguística Aplicada com a Análise do Discurso de linha francesa, este artigo visa discutir a relação sujeito/linguagem e prática da escrita, a partir da análise de duas dissertações de candidatos a um exame de vestibular. Apresentamos, primeiramente, alguns trabalhos que, apesar de estarem inscritos em diferentes lugares teórico-metodológicos, têm em comum o fato de apontarem a homogeneização do ensino escolar da escrita. Em seguida, tecemos algumas considerações sobre as implicações de se adotar a escrita como prática significativa de linguagem. E, finalmente, discutimos nosso gesto interpretativo de análise das dissertações, a fim de problematizar a forma como os sujeitos significam o tema proposto no exame, provocando a emergência ou o apagamento de sua constituição subjetiva.

Palavras-chave: escrita; subjetividade; Análise do Discurso.

Abstract: Based on the articulation of Applied Linguistics and French Discourse Analysis, this work aims at discussing the relation subject/language and writing practice, taking into consideration the analysis of two essays from candidates for an entrance University exam.

We present, firstly, some studies which, although inscribed in different theoretical-methodological approaches, have in common the fact of pointing out the homogenization of the teaching of writing at school. Then, we make some considerations about the implications of adopting writing as a meaningful language practice. And, finally, we discuss our interpretative gesture concerning the analysis of the essays, in order to problematize the way the candidates signify the theme proposed in the exam, enabling the emergence or the obliteration of their subjective constitution.

Key words: writing; subjectivity; Discourse Analysis.

Introdução

É comum ouvir alunos de redação abordarem seus professores com perguntas do tipo “Pode-se usar primeira pessoa em dissertação?”, “Se eu usar gírias, perco pontos no vestibular?”, “O que acontece se eu copiar parte do trecho motivador?”. Professores poderiam citar uma lista infindável de perguntas como essas, as quais parecem denunciar a dificuldade ou a falta de familiaridade dos alunos em relação à produção escrita e a ideia de que escrever seria seguir uma série de regras pré-estabelecidas.

* Mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professora adjunta do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, na área de língua inglesa. E-mail: depaulabrito@gmail.com

Afinal, o que tais questionamentos nos permitem entrever acerca da relação dos sujeitos com a escrita, e, mais especificamente, com o ensino-aprendizagem desta? Levando em consideração essas inquietações, propomo-nos, nesse trabalho, a repensar a relação do sujeito/linguagem e a prática de escrita, por meio da análise de duas dissertações de candidatos a um exame de vestibular.

Em um primeiro momento, discutiremos a homogeneização da escrita na escola, a partir de estudos de autores filiados a diferentes linhas teóricas; em seguida, teceremos algumas considerações sobre o que, a nosso ver, constitui uma prática significativa de ensino-aprendizagem da escrita; finalmente, passaremos às análises das dissertações. Vale ressaltar que nosso gesto de leitura é fundamentado na Análise do Discurso (AD) de linha francesa em sua interface com a Linguística Aplicada, e, portanto, enunciamos do ponto de vista de um sujeito que rejeita a noção instrumental da linguagem, em que a língua é mero instrumento de comunicação (código) com a função de transmitir informações (mensagem) de um emissor a um suposto receptor, de forma linear. Noção essa que tem, de forma hegemônica, sustentado boa parte dos estudos desenvolvidos dentro da Linguística Aplicada.

Em outras palavras, assumir esse lugar de entremeio entre a AD e a LA implica na aceitação da linguagem como uma prática, “não no sentido de realizar atos mas porque pratica sentidos, ação simbólica que intervém no real. Prática, enfim, a significação no mundo” (ORLANDI, 2005, p. 44).

Enquanto a Linguística ancora seus estudos em uma noção de língua imanente, fechada, suficiente em si mesma, a AD, por outro lado, tem na noção de equívoco (falha da língua na história) um aspecto fundamental para se compreender a língua. É o equívoco que permite o questionamento da “língua transparente e autônoma”, postulada pela Linguística, uma vez que aponta para a opacidade, para a dispersão, para a constitutiva alteridade da linguagem. Trata-se da “língua da indefinição do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência” (FERREIRA, 2005, p. 17). Língua que denuncia “as verdades” do sujeito ao produzir falhas que escapam ao seu controle.

A língua postulada pela vertente da AD na qual nos inscrevemos é, pois, uma língua que falha, que falta, que se marca pela incompletude. E é justamente por esse viés que acreditamos valer a pena investigar (ou investir em) toda e qualquer prática de linguagem.

1. A homogeneização do ensino da escrita

Há muito que se questiona se a escrita na escola consiste em uma atividade de produção ou reprodução textual. Apresentaremos nesta seção alguns estudos dedicados a essa temática e ressaltamos que, apesar de seguirem linhas teóricas distintas, pode-se afirmar que eles têm em comum o fato de comprovar a tendência à homogeneização da escrita escolar.

Já em 1977, De Lemos, ao realizar um levantamento das estratégias utilizadas pelo vestibulando na organização sintático-semântica de sua redação, mostrou como a imagem do discurso dissertativo escrito feita pelo aluno o leva a se utilizar de “estratégias de preenchimento” durante a produção de seu texto, o que resulta em um discurso vazio, desprovido de significado. A autora partiu das hipóteses de que: (i) apesar da exposição a textos dissertativos escritos e do treinamento para a elaboração da redação, o vestibulando não adapta os recursos sintáticos de que dispõe – e utiliza na modalidade oral – à modalidade escrita; e de que (ii) a instrução recebida pelo vestibulando impede ou bloqueia a adaptação destes recursos ao discurso reflexivo escrito.

Também considerando a construção da imagem de escrita pelo sujeito-aluno, Pécora (1999), em seu bem conhecido *Problemas de Redação*, elenca treze problemas comuns em redações, tais como: problemas de pontuação, de norma culta, de emprego lexical, de coesão textual, de emprego de noções confusas etc. O autor observa como estes problemas contribuem para a anulação do sujeito na escrita. Na verdade, “tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado, como se a sua única vocação fosse ser mancha de, aproximadamente, vinte linhas de expressão” (PÉCORA, 1999, p.85).

Kleiman (1997), em seus estudos sobre letramento, comenta a escolarização da escrita causada pela ausência de funções e usos sociais desta. Segundo a autora, uma diferença fundamental entre a escrita na escola e a escrita fora desta é a questão da circularidade da primeira: no contexto escolar escreve-se por escrever. Por outro lado, fora da escola, a escrita tem um uso significativo na interação social, sendo que as práticas de letramento diferem em função: das agências de letramento (escola, igreja, família etc); dos usuários e das instituições; e dos objetivos dos participantes no evento de letramento. Entretanto, conforme Kleiman, não há espaço para essa diversidade na escola, a qual, de forma geral, impõe práticas uniformes de letramento, desconsiderando as diferentes capacidades e graus de familiaridade dos alunos

com a escrita.

Fiad (1997), ao analisar textos produzidos por alunos universitários sobre suas memórias referentes à vida escolar, afirma que eles mais se assemelham do que se diferenciam. Seu trabalho mostra que, apesar de os textos não possuírem problemas em relação a aspectos gramaticais, eles, por outro lado, não apresentam um estilo próprio; há, pois, uma homogeneização da escrita, que impede a constituição do sujeito.

Amaral (1996), por sua vez, ao estudar o uso de clichês em redações de vestibulandos, aponta a escola e o próprio vestibular como principais responsáveis pela monofonia do texto do aluno. A primeira por priorizar um ensino descontextualizado da escrita, com total desconsideração pelas condições de produção; e por assegurar um sentido único, garantido pela autoridade do professor. O segundo por, geralmente, solicitar, nas provas de redação, temas clichês (tais como: o amor, a violência, a amizade etc), os quais já estão vinculados aos lugares-comuns¹.

Capponi (2000), em sua dissertação de mestrado, parte da hipótese de que a redação escolar não abre espaço para que o aluno se coloque como autor de seu texto, já que não passa de um mero exercício com um fim em si mesmo. Trata-se de uma atividade que apaga o conflito, a heterogeneidade e a subjetividade. Conforme a autora, apesar do efeito de “harmonia” entre as expectativas do aluno e do professor, o que há, na verdade, é uma homofonia da voz legitimada. O trabalho de Capponi mostra como as aulas de escrita na escola contribuem para promover a dissociação do sujeito de sua língua, uma vez que esta se torna um ideal a ser atingido, um conjunto de regras estranhas ao aluno e que ele deve dominar para se expressar corretamente.

Finalmente, citamos Carmagnani (1999), que chama a atenção para o fato de que a escola brasileira sempre valorizou o acúmulo e memorização do conhecimento, atribuindo, assim, a professores e alunos o lugar de reprodutores de um saber. No caso da escrita, isso implica o apagamento da função-autor. A autora ressalta que, de forma geral, o ensino de redação em língua estrangeira, na escola, colocado em um plano ainda mais inferior do que o do ensino de redação em língua materna, por razões como: crença do aluno na sua falta de conhecimento da língua estrangeira; crença na possibilidade de um domínio total da língua; falta de oportunidades que encorajam o aluno a tomar um posicionamento crítico.

¹ Apesar desta ressalva, é necessário esclarecer que o trabalho de Amaral tem justamente o intuito de mostrar como o “já-dito” não torna necessariamente circular a produção escrita do candidato. De fato, os clichês são muitas vezes utilizados como uma estratégia de argumentação e nesse sentido possibilitam a inscrição da subjetividade na escrita.

Poderíamos ainda citar outros exemplos² de trabalhos que refletem a homogeneização da escrita, mas não é nosso objetivo ser exaustivo a este respeito, já que os trabalhos acima são suficientes para nos dar uma noção de tal questão.

Percebemos que muitos estudos têm mostrado que a escrita escolar não é mais que um mero exercício, dentre tantos outros, realizados na e para a escola, e que, apesar de mudanças teóricas no campo dos Estudos da Linguagem ou de reformulações nos próprios Parâmetros Curriculares³, a prática da escrita na escola permanece como simples “tarefa a ser cumprida”.

2. O ensino-aprendizagem da escrita como prática significativa de linguagem

Os estudos elencados na seção anterior apontam para uma questão fundamental em relação ao ensino escolar da escrita, a saber, a desconsideração pelas condições de produção dos textos, o que, por sua vez, provoca o não posicionamento do sujeito como autor de seu texto. Isto é, ao ignorar tanto o contexto imediato (as circunstâncias da enunciação: interlocutores, assunto, situação, formações imaginárias⁴), quanto o contexto mais amplo (contexto histórico-social) de produção de um texto, a escola não abre espaço para que o sujeito atribua sentidos, experiencie o estranhamento na/pela língua(gem), enfim, dialogue (no sentido bakhtiniano do termo) com o(s) outro(s).

Schnewly e Dolz (1999) levantam o problema do gênero na escola, defendendo que há aí um desdobramento do gênero: ele deixa de ser apenas uma ferramenta de comunicação, para, ao mesmo tempo, se tornar objeto de ensino/aprendizagem. Uma das formas de se abordar o ensino da escrita, segundo eles, seria considerar o gênero como pura forma linguística, sendo o objetivo o seu domínio. Assim, a comunicação desaparece totalmente e a produção textual é vista como representação do real ou do pensamento. Desse modo, os gêneros são ordenados conforme sequências estereotipadas, que vão da descrição de realidades mais simples às mais complexas. Aqui se enquadra a clássica progressão: descrição – narração – dissertação.

De fato, de maneira geral, no livro didático as “técnicas” são suficientes para a produção de um texto – ainda que não se tenha muito que dizer. E, conforme argumentamos

² Ver, por exemplo, Costa Val (1999), Athayde Jr. (2001), Coracini (1999).

³ Os quais argumentam, por exemplo, que o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se na natureza dialógica, social e interativa da linguagem, não priorizando “os conteúdos tradicionais de ensino de língua” (BRASIL, 1999, p.139).

⁴ Em linhas gerais, segundo Pêcheux (1997b) as formações imaginárias se referem às várias representações (e às suas combinações) que os participantes da interação linguística têm de si, do outro e do referente discursivo.

em Brito (2004), na falta do que dizer ou do para quem dizer, vê-se, por exemplo, a insistência de livros didáticos em perpetuar o discurso da criatividade, da originalidade, como forma mesmo de mascarar o apagamento, promovido pelo discurso pedagógico, dos sentidos e do próprio sujeito em relação à língua, e, mais especificamente, à prática da linguagem escrita.

Observemos, por exemplo, um trecho de um livro didático de português. Em uma das seções em que trabalha o texto dissertativo, o autor argumenta que “o terceiro passo, evidentemente, é redigir procurando observar as qualidades de um texto: correção, clareza, concisão e elegância... e idéias criativas, é lógico!” (DE NICOLA, 1998, p. 334)

Perguntamo-nos de onde virá a originalidade ou a criatividade tão “logicamente” esperada. Da intuição do aluno? Do seu esforço? Ou será um dom? O que se nota é que o discurso da criatividade aparece como forma de camuflar a não historicização da língua e a não inscrição dos sujeitos em discursos, o que, por sua vez, resulta na não emergência da subjetividade. Trata-se, antes de tudo, de uma compreensão restrita acerca da relação sujeito/língua⁵.

Pensa-se em criatividade como a possibilidade de se construir (criar) sentidos independentemente da relação com o(s) outro(s), como se houvesse qualquer prática de linguagem que funcionasse fora de uma relação de alteridade. Todavia, compreendemos que não há posição de exterioridade em relação à linguagem (AUTHIER-REVUZ, 2004); o sujeito é, antes de tudo, sujeito de linguagem.

Ao discutir a concepção do que venha a ser um bom texto, Possenti (1994) afirma que não é uma radical criatividade ou a exaustiva dos lugares-comuns que o caracteriza. Na verdade, para ele, trata-se de se considerar o discurso e o sujeito marcados pela heterogeneidade e pela polifonia.

Dessa forma, considerar a condições de produção é, sobretudo, apostar na equivocidade da linguagem, isto é, na possibilidade de sempre se ter sentidos deslizantes, à deriva, opacos, uma vez que são frutos do movimento da língua na história, e não do “encaixe” de um certo conteúdo em uma forma fixa. É considerar ainda que nem tudo pode

⁵ É preciso salientar que vemos o livro como um recurso, um instrumento para o professor, portanto, nada impede que o próprio livro seja um ponto de partida para se desenvolver a capacidade crítica dos sujeitos. Por que não questionar, por exemplo, a desconsideração pelas condições de produção dentro do livro didático? Apesar de estarmos cientes do grande peso dos materiais didáticos nas aulas (não apenas nas de língua!), acreditamos que estas não estão necessariamente determinadas (assujeitadas) por aqueles.

ser dito, já que os sentidos são regulados por formações discursivas⁶ e ideológicas e não se originam nos sujeitos (a não ser como ilusão...).

O ensino da escrita na escola parece ser feito de modo a consolidar a ideia de que a língua é um objeto fora do sujeito – e não material estruturante de sua constituição subjetiva-, um produto mesmo a ser apropriado em determinados momentos. Daí o fato de a língua da escola se tornar estranha, visto que não inscreve o sujeito em memórias discursivas, única possibilidade de se fazer sentido.

3. (Re)produção escrita e Subjetividade

A fim de discutirmos a relação entre produção escrita e subjetividade, analisaremos aqui duas dissertações produzidas em um exame de vestibular⁷, e que fazem parte do *corpus* de nossa pesquisa de Mestrado. O tema para a dissertação⁸ foi “500 anos de Brasil”, e o candidato deveria obrigatoriamente redigir seu texto com base em um conjunto de fragmentos, denominados Coletânea⁹, que lhe são apresentados.

Nosso gesto de leitura vai no sentido de compreender como o sujeito significa (e se significa) o tema que lhe foi proposto, de forma a permitir a emergência ou o apagamento de sua constituição subjetiva.

Vejamos a primeira dissertação.

Primeira Dissertação

Diante da chegada das comemorações dos quinhentos anos de descoberta, as pessoas hoje não pensam em mais nada.

Só pensam como será esta data que tanto a esperamos, pode ser que quando chegar, não nos interesse muito.

Mas para o dia de hoje com tantas mudanças acontecendo em nosso redor, melhor não nos preendermos nestes fatos.

Não podemos sonhar com o amanhã sem que antes passemos por hoje. O amanhã será sempre um novo marco nas nossas vidas, então, porque se hoje somos influenciados pela mídia, poderia quando chegar as comemorações nós nem poderemos estar vivos para presenciar este momento.

Devemos estar ansiosos com o amanhã, mas antes que este chegue temos que tomar muitas atitudes para fazermos desta data uma data inesquecível em nossas vidas.

Agora para contribuirmos com esta hora não devemos fechar os olhos para o mundo

⁶ As formações discursivas dizem respeito àquilo que, segundo Pêcheux (1997c), pode e deve ser dito de uma certa posição e em uma dada conjuntura, determinada pelo estado da luta de classes.

⁷ Vestibular da Unicamp (1999).

⁸ Vale ressaltar que o candidato tinha a possibilidade de escolher entre três tipos de texto: um texto dissertativo-argumentativo (tema A); um texto narrativo (tema B); e um texto argumentativo persuasivo (tema C)

⁹ Ver anexo.

e sim ficarmos de plantão, para que por isso não fiquemos para traz.

Esta redação nos chamou a atenção por diversas razões. Primeiramente, nota-se que o candidato parece apresentar uma certa dificuldade em estabelecer uma linha argumentativa para o seu texto. De fato, o candidato “foge do tema” e se atém em fazer uma reflexão sobre o hoje e o amanhã. Sua dissertação sugere que ele tenha se apoiado exclusivamente no parágrafo de introdução da coletânea - especialmente no trecho em que há uma orientação para que os candidatos considerem a questão de quem somos hoje (“Por isso, faz-se necessário, neste caso, considerar a questão de quem somos hoje”), como podemos observar abaixo.

TEMA A

O Brasil está em vias de completar cinco séculos de existência aos olhos do mundo europeu. São os já conhecidos 500 anos de seu descobrimento, que serão comemorados oficialmente em abril de 2000. Como em qualquer data importante, o momento é oportuno para um balanço e uma reflexão. O balanço poderia resultar muito parcial, se se prendesse exclusivamente a fatos econômicos e a dados sociais circunstanciais. Por isso, faz-se necessário, neste caso, considerar a questão de *quem somos hoje*. Tendo isso em mente, e contando com o apoio obrigatório dos fragmentos abaixo, escreva uma dissertação sobre o tema *500 anos de Brasil*¹⁰.

O candidato comenta “as comemorações dos quinhentos anos de descoberta”, entretanto não menciona uma só vez, a palavra “Brasil”, o que é estranho, visto o tema para a dissertação ser “500 anos de Brasil”. Dificilmente poderíamos atribuir ao candidato um problema do tipo “incapacidade de inferência”, isto é, não se pode aceitar aqui a justificativa de que ele tenha fugido do tema por não ter sido capaz de inferi-lo, já que este está explícito na prova (“Tendo isso em mente, e contando com o apoio obrigatório dos fragmentos abaixo, escreva uma dissertação sobre o tema: *500 anos de Brasil*”).

As informações colocadas no texto são desvinculadas umas das outras e os parágrafos não estabelecem relações de progressão semântica entre si. No terceiro parágrafo, por exemplo, a que fatos se refere o sujeito, ao pontuar que é “melhor não nos prendermos nestes fatos”? No último, por sua vez, não se sabe “para traz” de que ou de quem iremos ficar. Observe-se ainda o quarto parágrafo, em que se introduz o elemento “mídia”, mas sem qualquer contextualização.

Esse trecho em que há a referência à mídia, o qual, à primeira leitura, parece estar totalmente desvinculado das outras afirmações, poderia ser compreendido pelo leitor que

¹⁰ Destaques do texto original.

tivesse conhecimento da divulgação das comemorações pela mídia - sobretudo a Contagem Regressiva da Rede Globo, feita na época.

Assim, é o leitor quem precisa preencher as lacunas para minimamente compreender o texto. E não se trata aqui de lacunas deixadas no intuito de abrir ao leitor inúmeras possibilidades de leitura, mas da dificuldade do sujeito em lidar com os aspectos de coesão e coerência de um texto.

Aliás, em relação à coesão, inquieta-nos o fato de o sujeito utilizar o pronome oblíquo “a” em “Só pensam como será esta data que tanto *a* esperamos”, característico da linguagem formal, em um texto em que os aspectos coesivos apresentam-se comprometidos. Isso, a nosso ver, aponta para uma imagem de escrita como prática de linguagem culta e formal, comumente consolidada na/pela escola.

Vejam os a segunda dissertação.

Segunda Dissertação

Quando os Portugueses chegaram ao Brasil, existiam milhares de índios de várias tribos, espalhados por todo o canto do País. Cerca de 2 à 3 milhões segundo alguns autores, o que, confirma que foram os primeiros e legítimos habitantes brasileiros.

Com os anos que se passaram, estes foram aos poucos desaparecendo. Com isso atualmente acreditam-se que menos da metade sobrevivam.

Muitos foram exterminados por guerras tribais, muitos escravizados, explorados pelos homens brancos, principalmente afim de obter mão-de-obra escrava e outros tantos adoeceram e morreram depois do breve contato que aconteceu com o avanço da civilização. Aqueles que adquiriram doenças como a Varíola, a Tuberculose o Sarampo não sabiam da cura, e por isso, acabaram morrendo.

Outros dois fatores que colaboraram para uma graduada e acentuada inexistência foi à elevada mortalidade infantil, e a pequena, ou baixa expectativa média de vida.

Com certeza, com mais alguns anos talvez, haverá uma acentuada possibilidade de extinção total.

Esta redação parece um caso típico de “fuga ao tema”; na verdade, o que houve foi uma ênfase na extinção indígena: o candidato fundamenta seu texto essencialmente no fragmento 07¹¹ da coletânea apresentada na prova. Entretanto, chama-nos a atenção a forma pela qual ele trabalha com as palavras do outro.

O candidato parafraseia o fragmento 07, por meio de várias “trocas” linguísticas. Observemos:

1. Troca do vocábulo “Bahia”, no fragmento da prova, por “Brasil”, como vemos em “Quando os Portugueses chegaram ao Brasil, existiam milhares de índios de várias tribos, espalhados por todo o canto do País”.

¹¹ Ver anexo.

2. Reformulação linguística do texto fonte, por meio do acréscimo de informação, como se vê pela troca do trecho do fragmento “... os índios brasileiros somavam mais de 2 milhões - quase três, segundo alguns autores” por “Cerca de 2 à 3 milhões segundo alguns autores, *o que, confirma que foram os primeiros e legítimos habitantes brasileiros*”.

A nosso ver, o acréscimo desse comentário (parte em itálico acima) à informação da coletânea se configura em uma tentativa do candidato de se colocar como sujeito da sua escrita, ao projetar a voz de um dissertador, capaz de avaliar os fatos (e não apenas reproduzi-los).

Um outro exemplo de reformulação linguística aparece na troca de “Agora, dizimados por gripe, sarampo e varíola, escravizados aos milhares e exterminados pelas guerras tribais e pelo avanço da civilização, não passam de 325.652 - menos do que dois Maracanãs lotados” por “Com os anos que se passaram, estes foram aos poucos desaparecendo. Com isso atualmente acreditam-se que menos da metade sobrevivam”, em que se tenta manter o efeito de objetividade provocado pela informação numérica presente no texto fonte.

3. Troca e inversão de expressões do texto fonte – o trecho: “Agora, dizimados por gripe, sarampo e varíola, escravizados aos milhares e exterminados pelas guerras tribais e pelo avanço da civilização, não passam de 325.652...” é transformado em “Aqueles que adquiriram doenças como a Varíola, a Tuberculose o Sarampo não sabiam da cura, e por isso, acabaram morrendo”.

Todas estas “manobras linguísticas” demonstram o trabalho – quase desesperador – do sujeito em construir sentidos, ainda que a única forma que encontre seja parafrasear um fragmento da prova. Não podemos, contudo, ignorar que sua tentativa de não reproduzir literalmente a coletânea, é marca de sua subjetividade. E, apesar de se restringir a um aspecto do tema (a questão da extinção indígena), o sujeito desde o princípio segue uma linha argumentativa, marcada na introdução.

Creemos que esta dissertação reflete bem um estilo didático, uma vez que a preocupação aqui é antes a de mostrar que as regras do jogo foram aprendidas. Um exemplo é o efeito de objetividade e precisão, tão prezado no ensino de texto dissertativo, marcado,

nesse caso, pelo:

- a. Uso de citação, em “Quando os Portugueses chegaram ao Brasil, existiam milhares de índios de várias tribos, espalhados por todo o canto do País. Cerca de 2 à 3 milhões *segundo alguns autores*, o que, confirma que foram os primeiros e legítimos habitantes brasileiros”.
- b. Uso de indeterminação do sujeito, em “Com os anos que se passaram, estes foram aos poucos desaparecendo. Com isso atualmente *acreditam-se* que menos da metade sobrevivam”.
- c. Uso de voz passiva, como se observa em “*Muitos foram exterminados* por guerras tribais, *muitos escravizados, explorados* pelos homens brancos, principalmente afim de obter mão-de-obra escrava e outros tantos adoeceram e morreram depois do breve contato que aconteceu com o avanço da civilização”.
- d. Uso de item separado para a exposição didática dos assuntos¹², em “*Outros dois fatores* que colaboraram para uma graduada e acentuada inexistência foi à elevada mortalidade infantil, e a pequena, ou baixa expectativa média de vida”.

Creemos que exemplos de dissertações como as que discutimos aqui não podem ter a única finalidade de se constituírem em motivo de ridicularização dos alunos, ou de material de deboche que frequentemente circula nas páginas virtuais como “pérolas do vestibular” ou coisas do gênero. Tais dissertações podem contribuir para o esclarecimento de questões relativas à representação da escrita pelo sujeito, e, de forma mais ampla, talvez contribuam para uma maior compreensão da relação sujeito/linguagem.

Por que um sujeito, após cerca de 11 anos de escolarização, apresenta problemas como esses? Seria um problema de “leitura errada”? De falta de treinamento? De desconhecimento de estratégias de produção textual? Estaria a solução para estes problemas nos cursos ou

¹² Aqui nos baseamos em Mattos (1989), ao destacar que o uso deste recurso nas redações dos alunos causa a aparência de um discurso demonstrativo, científico.

manuais de “técnicas de redação”? Cremos que não e concordamos com Revuz¹³ (1990), para quem a ajuda à escrita

não é realmente trabalho sobre a expressão, no sentido técnico do termo. Trata-se muito mais de ajudar o outro a arrogar-se um pensamento autônomo sobre o que o rodeia, de ajudá-lo a se livrar dos juízos de valor e da responsabilidade/culpabilidade a eles vinculada para compreender as coisas sem deixar de respeitar sua complexidade. (REVUZ, 1990, p. 40).

4. Considerações Finais

As análises das dissertações parecem apontar que os candidatos têm dificuldade de se colocarem como sujeitos de sua escrita, isto é, de fazer desta um espaço de construção de sentidos, já que a materialidade linguística dos textos se vê comprometida por questões semânticas, por aspectos de coesão e coerência, de inadequação à proposta de uma prova.

Um dos aspectos que parece contribuir para a não-emergência da subjetividade se refere à representação do interlocutor pelo sujeito. Nas redações que analisamos aqui, o interlocutor aparece representado como um mero avaliador, e não como leitor de fato. Para o primeiro interessariam as regras do jogo, para o segundo a construção de significados por meio do texto. Assim, se a imagem do locutor é a primeira, a constituição da subjetividade está comprometida, pois esta imagem é, em grande parte, a responsável pela consolidação de uma escrita homogênea.

Diríamos que a relação desses sujeitos com a escrita é de estranhamento, de não familiarização, já que eles estão longe de preencher as expectativas mesmo de um avaliador, uma vez que nem mesmo as regras do jogo parecem ter sido apreendidas.

Vê-se que o ensino-aprendizagem da escrita na escola parece restringir-se ao preenchimento de um modelo e não à reorganização de saberes, daí a existência de perguntas como as que citamos na introdução. Nesse sentido, é de se esperar que a escrita seja representada como algo estranho, como objeto a ser construído mecanicamente, e não como lugar de re-arranjos de subjetividade e identificações por meio do trabalho com os já-ditos.

¹³ O texto de Revuz (1990) é o resultado de um trabalho desenvolvido com formadores. A autora analisa a dificuldade destes em escrever sobre suas práticas, mostrando que o problema com a língua decorre, menos de problemas técnicos do que do fato desta “estar poluída por afetos e representações que a tornam imprópria à expressão do sujeito” (Revuz, 1990:40).

É fato que para a AD importa mais o *como* se diz do que aquilo *que* se diz, propriamente. Contudo, o *como* é relevante à medida que nos permite pensar a (re)formulação de discursos imprescindivelmente por meio da materialidade linguística. Não se trata, no caso da AD, de separar forma e conteúdo, mas de pensar no imbricamento do intra e do interdiscurso. Isto é, na articulação dos fios horizontal e vertical do dizer, naquilo que a linguagem mostra e, ao mesmo tempo, deixa escapar.

Por fim, faz-se necessário ressaltar que entendemos que uma relação produtiva e significativa do sujeito com a escrita baseie-se em um ensino que esteja preocupado em dar voz ao(s) outro(s) e em considerar a heterogeneidade como constitutiva da linguagem e dos sujeitos. Trata-se de partir do pressuposto de que o trabalho com a linguagem é postular os já-ditos, o histórico, os silêncios e a originalidade sempre como a elaboração do que já está colocado.

Referências Bibliográficas

AMARAL, N. F. G. *Clichês em Redações do Vestibular: Estratégias Discursivas*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP-IEL, 1996.

ATHAYDE JÚNIOR, M. C. *Outras mesmas palavras: paráfrase discursiva em redações de concurso*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. Tradução Alda Scher; Elsa M.N. Ortiz. In: *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa - 2º*. Brasília, 1999.

BRITO, C. C. P. *Escrita no Vestibular: quando o sujeito (des)aparece*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP, 2004.

CAPPONI, M. G. *A Escrita na Escola: Apre(e)ndendo as regras do jogo*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP, 2000.

CARMAGNANI, A. M. G. A questão da autoria e a redação em LE em cursos de ensino superior. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro*

didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p. 159-166.

CORACINI, M. J. R. F. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: _____. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p. 167-175.

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

DE LEMOS, C. T. G. Redações no Vestibular: Algumas estratégias. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 23. Campinas, IEL/UNICAMP, p. 61-71, 1977.

DE NICOLA, J. *Língua, Literatura e Redação* 3. 8.ed. São Paulo: Scipione, 1998.

FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da análise de discurso no Brasil: um breve preâmbulo. In: INDURSKY, F.; Ferreira, M.C.L (Orgs.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso*: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 13-22.

FIAD, R. O Estilo Escolar. In: *Cenas de aquisição da escrita*: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997. p. 195-204.

KLEIMAN, A. B. Análise e Produção de Textos. In: PEREIRA, M. T. G. (Org.). *Língua e Linguagem em Questão*. Rio de Janeiro: UERJ, 1997. p. 262-283.

MATTOS, M. A. B. *Supletivo: o discurso paralelo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso*: princípios e procedimentos. 6 ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997a.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, F. & HARK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Tradução Bethania S. Mariani [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 1997b. p. 61-105.

_____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 3 ed. Tradução Eni Pucinelli Orlandi [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997c.

PÉCORA, A. *Problemas de Redação*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POSSENTI, S. Discurso, Sujeito e o Trabalho de Escrita. In: *Problemas atuais da análise do*

discurso. (Série: Publicações do curso de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa, ano VIII, vol 1). Araraquara: Unesp, 1994. p. 27- 41.

REVUZ, C. “Eu...? Escrever...? Eu...” Ou como ajudar os formadores a escrever sobre suas práticas. *Éducation Permanente*, 102 – *Les adultes et l’écriture*. France, Arcueil, p. 21-42, 1990.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, São Paulo, p. 5-16, 1999.

Recebido em junho de 2012.

Aceito em setembro de 2012.

Anexos

TEMA A

O Brasil está em vias de completar cinco séculos de existência aos olhos do mundo europeu. São os já conhecidos 500 anos de seu descobrimento, que serão comemorados oficialmente em abril de 2000. Como em qualquer data importante, o momento é oportuno para um balanço e uma reflexão. O balanço poderia resultar muito parcial, se se prendesse exclusivamente a fatos econômicos e a dados sociais circunstanciais. Por isso, faz-se necessário, neste caso, considerar a questão de *quem somos hoje*. Tendo isso em mente, e contando com o apoio obrigatório dos fragmentos abaixo, escreva uma dissertação sobre o tema *500 anos de Brasil*

1. Esqueça tudo o que você aprendeu na escola sobre o descobrimento do Brasil. (...) A dois anos das comemorações oficiais pelos 500 anos de descobrimento do Brasil, os últimos trabalhos de pesquisadores portugueses, espanhóis e franceses revelam uma história muito mais fascinante e épica sobre a chegada dos colonizadores portugueses ao Novo Mundo. O primeiro português a chegar ao Brasil foi o navegador Duarte Pacheco Pereira, um gênio da astronomia, navegação e geografia e homem da mais absoluta confiança do rei de Portugal, d. Manuel I. Duarte Pacheco descobriu o Brasil um ano e meio antes de Cabral, entre novembro e dezembro de 1498. (...) As novas pesquisas sobre a verdadeira história do descobrimento sepultam definitivamente a inocente versão ensinada nas escolas de que Cabral chegou ao Brasil por acaso, depois de ter-se desviado da sua rota em direção às Índias. (*ISTOÉ*, 26 de novembro de 1997.)

2. ... a despeito de nossa riqueza aparente, somos uma nação pobre em sua generalidade, onde a

distribuição do dinheiro é viciosa, onde a posse das terras é anacrônica. Aquele anda nas mãos dos negociantes estrangeiros; estas sob o tacão de alguns senhores feudais. A grande massa da população, espoliada por dois lados, arredada do comércio e da lavoura, neste país essencialmente agrícola, como se costuma dizer, moureja por ali abatida e faminta, não tendo outra indústria em que trabalhe; pois que até os palitos e os paus de vassoura mandam-lhe vir do estrangeiro.

(...) povo educado, como um rebanho mole e automático, sob a vergasta do poder absoluto, vibrada pelos governadores, vice-reis, capitães-mores e pelos padres da companhia; povo flagelado por todas as extorsões – nunca fomos, nem somos ainda uma nação culta, livre e original. (Romero, Sílvio.

História da Literatura Brasileira. 1881.)

3. O Brasil surge e se edifica a si mesmo, mas não em razão do desígnio de seus colonizadores. Eles só nos queriam como feitoria lucrativa. Contrariando as suas expectativas, nos erguemos, imprudentes, inesperadamente, como um novo povo, distinto de quantos haja, deles inclusive, na busca de nosso ser e de nosso destino. (...) Somos um povo novo, vale dizer um gênero singular de gente marcada por nossas matrizes, mas diferente de todas, sem caminho de retorno a qualquer delas. Esta singularidade nos condena a nos inventarmos a nós mesmos, uma vez que já não somos indígenas, nem transplantes ultramarinos de Portugal ou da África. (Ribeiro, Darcy. *O Brasil como problema.* 1995.)

4. Não conhecemos proletariado, nem fortunas colossais que jamais se hão de acumular entre nós, graças aos nossos hábitos e sistema de sucessão. Nem argentarismo, pior que a tirania, nem pauperismo, pior que a escravidão.

(...)

O Brasil jamais provocou, jamais agrediu, jamais lesou, jamais humilhou outras nações.

(...)

A estatística dos crimes depõe muito em favor dos nossos costumes. Viaja-se pelo sertão sem armas, com plena segurança, topando sempre gente simples, honesta, serviçal.

Os homens de Estado costumam deixar o poder mais pobres do que nele entraram. Magistrados subalternos, insuficientemente remunerados, sustentam terríveis lutas obscuras, em prol da justiça, contra potentados locais. (...) Quase todos os homens políticos brasileiros legam a miséria a suas famílias. (Affonso Celso. *Porque me ufano de meu país.* 1900.)

5. (...) Se tu vencesse Calabar! / Se em vez de portugueses, / – holandeses!? / Ai de nós! / Ai de nós sem as coisas deliciosas que em nós moram: / redes, / rezas, / novenas, / procissões, – / e essa tristeza, Calabar, / e essa alegria danada, que se sente / subindo, balançando, a alma da gente. / Calabar, tu não sentiste / essa alegria gostosa de ser triste! (Lima, Jorge de. *Poesia Completa*, vol. 1.)

6. O pau-brasil foi o primeiro monopólio estatal do Brasil: só a metrópole podia explorá-lo (ou terceirizar o empreendimento). Seria, também, o mais duradouro dos cartéis: a exploração só foi aberta à iniciativa privada em 1872, quando as reservas já haviam escasseado brutalmente. Exploração não é

o termo: o que houve foi uma devastação, com a derrubada de 70 milhões de árvores. Como que confirmando a vocação simbólica, o pau-brasil seria usado, em setembro de 1826, para o pagamento dos juros do primeiro empréstimo externo tomado pelo Brasil. Ao deparar com o Tesouro Nacional desprovido de ouro, d. Pedro I enviou à Inglaterra 50 quintais (3t) de toras de pau-brasil para leiloá-las em Londres. A esperança do Imperador de saldar a dívida com o “pau-de-tinta” esbarrou numa inovação tecnológica: o advento da indústria de anilinas reduzira em muito o valor da árvore-símbolo do Brasil. Os juros foram pagos com atraso. Em dinheiro, não em paus. (Bueno, E. (org). *História do Brasil*. Empresa Folha da Manhã. 2ª ed. 1997.)

7. Jamais se saberá com certeza, mas quando os portugueses chegaram à Bahia, os índios brasileiros somavam mais de 2 milhões - quase três, segundo alguns autores. Agora, dizimados por gripe, sarampo e varíola, escravizados aos milhares e exterminados pelas guerras tribais e pelo avanço da civilização, não passam de 325.652 - menos do que dois Maracanãs lotados. (...) A idade média dos índios brasileiros é de 17,5 anos, porque mais da metade da população tem menos de 15 anos. A expectativa de vida é de 45,6 anos, e a mortalidade infantil é de 150 para cada mil nascidos. Existem pelo menos 50 grupos que jamais mantiveram contato com o homem branco, 41 dos quais nem sequer se sabe onde vivem, embora seu destino já pareça traçado: a extinção os persegue e ameaça. (Bueno, E. (org). *História do Brasil*. Empresa Folha da Manhã. 2ª ed. 1997.)

8. Há um Código de Defesa do Consumidor, há leis que cuidam do racismo, do direito de greve, dos crimes hediondos, do juizado de pequenas causas, do sigilo da conversação telefônica, da tortura, etc. O país cresceu. (Carvalho Filho, L. F. *Folha de S. Paulo*. 3 de outubro de 1998.)