

SEM QUERER A CRÔNICA SAIU* UMA INICIAÇÃO À TEORIA/ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Maria Helena Rodrigues CHAVES
Universidade Federal do Pará

RESUMO: neste estudo, propomos uma análise discursiva de um texto produzido por uma aluna de primeiro ano do ensino médio. Teremos por pressupostos a proposta bakhtiniana de teoria/análise dialógica do discurso, segundo percepção de Brait (2006), a concepção bakhtiniana de linguagem e a leitura que Faraco (2005) faz do estudo de Bakhtin sobre as relações entre autor e personagem/herói/obra. Desse modo, temos o objetivo de problematizar a relação entre o autor e o seu personagem/herói e as diversas vozes que são convocadas no discurso. Os dados foram constituídos por procedimento de natureza etnográfica, em uma escola pública da periferia de Belém/Pará. Os alunos, uma turma de ensino médio, foram interlocutores em uma seqüência de ensino do gênero “crônica”, que visava à produção de uma dissertação de mestrado. O texto que vamos analisar corresponde à produção final da aluna.

PALAVRAS-CHAVE: dialogismo; discurso; autor; herói; linguagem

ABSTRACT: in this study, we propose to analyze discursively a text produced by a student of a high school. We will have, as a presupposed, the Bakhtin's proposal of theory/analysis dialogical of the discourse, according to Brait's comprehension (2006), the conception language bakhtiniana and the reading that Faraco (2005) does about the Bakhtin's study concerning to the relationships between author and character/hero/work. So, we have the objective of discuss the relationship that the author has with his character/hero and the several voices that the author brings to the discourse. The data were constituted by procedure of nature ethnography, in a public school of a suburb in Belém/Pará. The students, a high school class, were discursive partners in a sequence of teaching of

*Título de uma crônica produzida por uma aluna de 1º ano de ensino médio

the gender “chronicle”, that aimed the production of a master's degree dissertation. The text that we will analyze corresponds to the student's final production.

WORD-KEY: dialogue; discourse; author; hero; language

1 INTRODUÇÃO

Os estudos em análise do discurso tornaram-se mais sistemáticos a partir de 1969 quando se deu a fundação da “École Française d'Analyse du Discours”, cujo principal representante e fundador foi Michel Pêcheux, mas que transporta em sua bagagem teórica também estudiosos do porte de Michel Foucault, Authier-Revuz, Roulet, Maingueneau etc. A AD francesa, como passou a ser denominada a disciplina, expandiu-se por outros países e continentes atravessando três fases de amadurecimento que, embora se distingam por uma compreensão diferenciada da formação dos discursos, - uma vez que, no início, concebe *Formação Discursiva* como uma maquinaria fechada que, a serviço da ideologia, manipula completamente o sujeito e, em sua última fase, constrói o conceito de Interdiscurso -, conservam a mesma concepção de sujeito: um sujeito assujeitado, apagado, sem individualidade, sem consciência do uso que faz da língua, sem intenção, um sujeito que diz o que a ideologia, o sistema o condicionam a dizer, embora guarde em si a ilusão de que é dono do seu dizer.

Costa (2005) sinaliza para o desenvolvimento de uma quarta fase da AD, marcada, já, pelas contribuições da Filosofia da Linguagem, de Bakhtin, e que se caracteriza por trazer, também, uma nova concepção de sujeito. Para os autores que demarcam essa nova AD, entre eles Authier-Revuz, Dominique Maingueneau e Sírío Possenti, o sujeito não é um ser completamente assujeitado, mas um ser que tem consciência de certas manobras discursivas que utiliza, embora não a tenha de outras. Ou seja, os sujeitos são dotados de

uma competência discursiva que lhes permite identificar as formas discursivas com as quais têm afinidades, um sujeito que transita dentro e fora do “arquivo”, segundo Possenti (2004):

Para o que aqui importa, significa que não acredito em sujeitos livres nem em sujeitos assujeitados. Sujeitos livres decidiriam a seu bel-prazer o que dizer em uma situação de interação. Sujeitos assujeitados seriam apenas pontos pelos quais passariam discursos prévios. Acredito em sujeitos ativos, e que sua ação se dá no interior de semi-sistemas em processo. Nada é estanque nem totalmente estruturado (POSSENTI, 2004, p. 91).

E mais adiante argumenta “que a AD ganharia se propusesse uma teoria psicológica, na qual o sujeito fosse “clivado pelo inconsciente”, mas não fosse reduzido a uma peça que apenas sofre efeitos – da história e da linguagem” (POSSENTI, 2004, p. 101).

Se a compreensão de Sujeito e de Discurso tem sido um jogo de diálogos e duelos, no dizer de Gregolin (2005), referindo-se às divergências entre Pêcheux e Foucault, essa questão não tem sido menos conflituosa quando se trata de pôr em prática a análise de discursos. Os modelos que estão surgindo, em um momento, voltam o foco para o dado, o arquivo, a superfície textual, as marcas lingüísticas e pouco dizem das condições de enunciação e do lugar histórico que esse dado ocupa; em outro momento, privilegiam a gênese do discurso, ou seja, o discurso como produto histórico em constante diálogo com outros discursos ou mesmo produto dessa interdiscursividade e depreciam os aspectos textuais. Como pensar a discursividade, ao mesmo tempo, como produto e processo, “dizer e dito. Enunciado e enunciação” (MAINGUENEAU, 2005, p. 19)? Essa tem sido uma discussão problemática na AD: encontrar um modo de fazer análise do discurso que olhe de forma menos desigual a superfície e a profundidade textuais. É assim que Maingueneau (2005), ao propor as restrições semânticas como modelo para a análise do discurso, manifesta sua preocupação quanto aos modelos já existentes. Para ele,

Os métodos de análise tendem, com efeito, a impor o seguinte dilema: ou pretendemos captar o discurso em sua globalidade e, para fazer isso, devemos negligenciar a textura “superficial”, a diversidade e o imbricamento dos arranjos visíveis, para elaborar modelos “profundos”; ou estudamos essa textura em toda sua complexidade e então nos atemos a análises locais, cujos detalhes desqualificam os modelos “profundos” por seu caráter redutor. (MAINGUENEAU, 2005, p. 18)

Embora a polêmica a respeito das questões que relacionam discurso e realidade seja antiga – remonte aos embates travados entre sofistas e socráticos, com a distorção do pensamento sofista na cultura ocidental¹ – no século XX, a dimensão pragmática da linguagem volta a ocupar o cenário acadêmico por meio de vários estudiosos, entre eles o filósofo Mikhail Bakhtin e sua concepção dialógica da linguagem.

2 BAKHTIN – UMA TEORIA/ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO?

Seriam as concepções bakhtinianas de linguagem uma proposta de teoria/análise dialógica do discurso? À primeira vista, não parece. Não temos essa impressão quando lemos as obras de Bakhtin. Não nos parece que o autor esteja preocupado em construir um modelo de análise do discurso pautado no dialogismo, na polifonia e na interação discursiva.

Mas Brait (2006) nos alerta que é possível, sim, pensar uma teoria/análise dialógica do discurso que leve em conta a historicidade, os sujeitos, o social, o outro e a interação dialógica.

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos

¹ A esse respeito, vale dar uma olhada no estudo de Martins (2004).

que a postulam, é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. (BRAIT, 2006, p. 10)

Segundo a autora, uma teoria dessa natureza já é sugerida pelo próprio Bakhtin em “Problemas da poética de Dostoiévski”, no trecho em que o autor comenta o título do capítulo *O discurso em Dostoiévski* que, segundo ele, se justificava por ter “em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 1929/2002 apud BRAIT, 2006, p. 11). E o autor propõe que esses aspectos sejam analisados pela Metalingüística, que o autor subentende como um estudo, embora ainda não muito bem definido, “daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da Lingüística.” (BAKHTIN, 1929/2002 apud BRAIT, 2006, p. 11)

Então, como seria esse modelo de teoria/análise dialógica do discurso? Que categorias devem compô-lo, ou seja, quais são os aspectos do discurso que o analista deve procurar reconhecer no objeto que está analisando? Para Brait, “não há categorias *a priori*, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto” (BRAIT, 2006, p. 14). Mesmo porque, segundo a autora, não foi esse o procedimento de Bakhtin ao analisar as obras de Dostoiévski. Ele não construiu uma teoria polifônica ou pressupostos sobre a relação entre autor, obra e personagem para depois testá-los nos romances de Dostoiévski. Ao contrário, foi a partir da análise da obra que Bakhtin construiu esses

conceitos, assim como foi a partir da observação da relação sócio-interativa das pessoas que formulou sua concepção filosófica da língua/linguagem.

Entretanto, alguns pontos-chave convêm que sejam destacados. O primeiro deles diz respeito à dimensão dialógica da linguagem, mesmo porque dessas *relações dialógicas* – nome pelo qual Bakhtin passa, então, a nomear o discurso – derivam os demais pressupostos: polifonia, eu e outro, autor e obra, autor e herói, atitude responsiva, refração etc. Brait sugere que o procedimento metodológico de análise parta do reconhecimento e descrição das marcas lingüístico-enunciativas seguido da análise desses sinais materiais, buscando encontrar a identidade social dos seres, construídas a partir das relações dialógicas com outros seres, outros discursos postos em evidência. Assim, tendo por âncora a teoria/análise dialógica do discurso, proposta por Bakhtin segundo percepção de Brait e sem nenhuma pretensão de exaustão, propomos-nos a analisar os dados descritos a seguir.

3 OS DADOS

Trata-se de uma crônica escrita por uma aluna de primeiro ano de ensino médio de uma escola pública da periferia de Belém do Pará, uma menina de quinze anos, órfã de mãe, que morava com os avós, família pobre, cuja renda oscilava em torno de um salário mínimo e cujos princípios morais e sociais seguiam orientação de base evangélica, na ocasião, aqueles orientados pela Igreja Quadrangular². O corpus é parte de um conjunto de dados constituídos por meio de pesquisa de base etnográfica, tal como concebida por André (1995)

² Entretanto, convém observar que, embora, por ocasião da escritura da crônica, a aluna freqüentasse a Igreja Quadrangular, a família já havia freqüentado outras igrejas, o que nos sugere o pressuposto de que, no discurso que nos propomos a analisar, haja ecos das diversas vozes religiosas que, ao longo dos anos, foram forjando a identidade da aluna.

e Moita Lopes (1994; 1998; 2003), com vistas à produção de Dissertação de Mestrado. Uma pesquisa voltada para a interpretação qualitativa dos dados, um procedimento colaborativo, realizado na sala de aula por meio de intervenção didática e que propõe, a partir da investigação da relação entre os processos interacionais e a geração de aprendizagem, uma releitura do contexto escolar.

A intervenção didática a que a turma foi submetida estruturou-se em duas seqüências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004): uma que teve por instrumento de ensino³ o gênero crônica e outra que se instrumentalizava por meio do gênero seminário escolar. O corpus que vamos analisar foi produzido entre os meses de maio e junho de 2006, período de realização da primeira seqüência didática, ocasião em que a professora colaboradora trabalhou⁴ com os alunos as operações discursivas que regem o domínio da escrita e as relações dialógicas que permeiam entre aquele que escreve (o autor) e o escrito, em se tratando de um gênero do narrar, o personagem e a obra. Os alunos produziram uma crônica inicial e após uma seqüência de atividades de leitura, análise lingüística e escrita, que visavam fornecer-lhes estratégias e recursos lingüísticos para a produção do gênero, foram convidados a reescrever o texto original ou a escrever outro, se assim o preferissem. Convém dizer que as atividades foram incorporadas ao planejamento anual da turma e que, portanto, contavam para a avaliação bimestral; ou seja, seriam transformadas em nota. É nesse contexto que a aluna, doravante denominada “autor”, escreve o texto “Sem querer a crônica saiu”, transcrito a seguir.

³Na esteira de Schneuwly (2004), compreendemos os gêneros discursivos no contexto escolar como instrumentos ou mega-instrumentos excelentes para o ensino de língua, em nosso caso, a língua portuguesa.

⁴Compreendemos o trabalho docente como teorizado por Tardif e Lessard (2005), isto é, o trabalho realizado pelo professor para modificar os modos de pensar, de fazer e de falar dos alunos, e ampliado por Schneuwly (2000; 2001) que nivela o trabalho docente ao gesto de ensinar, ou seja, de transformar objetos de ensino em objetos ensinados por meio de instrumentos lingüísticos.

Sem querer a crônica saiu	
1	Estava na janela da minha casa a pensar... Como eu poderia começar
2	a escrever a minha crônica? Eu me perguntei.
3	Tudo era escuro e bem embaraçado, não conseguia pensar e tão
4	pouco escrever. Observando a paisagem em busca de luz, inspiração e
5	palavras, passaram-se aproximadamente duas horas, já estava bem
6	chateada e exausta, quando, então, avistei um homem, mas não era
7	simplesmente um homem, era “o homem”. Ele era diferente de todos
8	os que por ali passavam.
9	Via ele bem jovem, bem humilde, necessitado e bem pobre. Chinelas
10	pretas, não por sua cor de naturalidade, mas sim por não saber o que
11	é água! Cabelos crespos, tão sujo que não saberia dizer que cor eles
12	eram, rostinho vermelho do calor solar, seu olhar sincero, que dizia:
13	“- A minha vida não é nada mole”.
14	Suas mãos grossas, e a costa muito curvada do trabalho que exercia,
15	que era catar latinhas e papelão nas ruas.
16	Tudo isso eu observava com olhares bem discretos para não chamar
17	atenção.
18	As pessoas tinham certos olhares que me deixavam com a certeza de
19	que era só eu que o olhava diferente. Elas olhavam com desprezo,
20	nojo, e com o coração cheio de amargura, que cada vez mais, me
21	deixavam com raiva e pena.
22	Naquele momento eu tive vontade de parar essas pessoas e colocá-los
23	cara á cara e dizer: - É essa a pessoa que merece a nossa ajuda, ele não
24	é um animal, se ele faz isso com certeza é porque ele precisa e não
25	porque ele quer.
26	Infelizmente esse é um dos muitos casos existentes em nosso país.
27	Talvez você nem perceba mas eles não estão a quilômetros de nós,
28	muito pelo contrário, eles estão tão perto, mas as vezes não
29	conseguimos encher gar. São muitos brasileirinhos passando
30	necessidade que acabam fazendo igual a esse homem, catando
31	latinhas nas ruas para poder sobreviver
32	É um trabalho, sim, é honesto, pelo menos não fazem o que poderia
33	ser muito pior, “roubar”.
34	Dou “graças a Deus” porque ele concede todos os dias a essas
35	pessoas oportunidades de serem humildes e honestas. É peço que a
36	cada dia aumente o grau de nossos óculos, para enxergarmos melhor
37	essas pessoas.
38	Depois de pensar tudo isso, lembrei que tudo o que presenciei
39	poderia ser minha crônica, sem eu mesma perceber!

4 A ANÁLISE

Se não queremos definir categorias, a priori, a serem observadas, partamos, então da observação das marcas linguístico-enunciativas evidenciadas e da possível interpretação dessas marcas.

No texto, o título, o primeiro e o último parágrafos, sinalizam, para nós, a situação mais imediata de comunicação em que o autor se encontra: a necessidade de escrever uma crônica. Mas por quê?

Segundo Bakhtin (2003, P. 272), “Cada enunciado é um elo na cadeia complexamente organizada de outros enunciados”. Sendo assim, é também uma resposta a enunciados anteriores dos quais guarda ecos.

O texto já nos sinaliza ser uma resposta. Mas, sendo resposta, nenhum enunciado se constrói desvinculado de um contexto. E o contexto nos informa que o autor responde à convocação/instrução da professora para que produzisse uma crônica. O recorte abaixo, transcrito do panorama geral da situação de ensino apresentada aos alunos por ocasião da proposição da seqüência didática, revela o quanto o autor segue de perto os objetivos do trabalho e as orientações metodológicas sugeridas:

I – Dos objetivos do trabalho:

Cristalizar um evento da vida diária observado nas ruas de sua cidade, de seu bairro ou na sua escola, heroicizando¹ na escritura o homem comum, com sua realidade sócio-cultural e seu cotidiano e fazendo desse cotidiano instrumento para refletir sobre temas universais da humanidade como ética, solidariedade, vida/morte, desigualdade, preconceito, injustiça,...

¹Provavelmente, um emprego equivocado. A palavra adequada talvez seja “heroificando”.

(...)

III – Das orientações gerais:

- Produção de crônica inicial: (...)
- Pesquisa bibliográfica e de campo:
 - Bibliográfica: (...)
 - De campo: no decorrer da seqüência, sair às ruas, em equipe, para observar eventos da vida diária quase imperceptíveis, em que um homem comum age como um herói, eventos que poderão tematizar a sua crônica.

A aluna-autor sabia que a atividade teria peso em sua avaliação bimestral. Essa consciência se faz evidente na tensão que manifesta diante da dificuldade em escrever:

Tudo era escuro e bem embaraçado, não conseguia pensar e tão pouco escrever. (...) passaram-se aproximadamente duas horas, já estava bem chateada e exausta (...) (l. 3, 4, 5)

Mas não é somente à convocação da professora que o enunciado responde. Responde, também, à seqüência de atividades didáticas que foram realizadas com a turma, conforme já informado anteriormente. Um dos textos trabalhados em classe foi “A última crônica”, de Fernando Sabino. Nesse texto, o cronista encontra-se aflito porque precisava escrever uma crônica, mas estava sem assunto e sem inspiração. Senta-se, então, em um bar, num canto, e põe-se a observar as pessoas que ali se encontram quando entra “uma família de pretos”, pobre, humilde e discretamente comemora o aniversário

da filha, servindo-lhe de inspiração. No texto que analisamos, ouvem-se, nitidamente, ecos da crônica de Sabino, pois parece que a aluna seguiu a mesma estratégia do cronista. E até o objeto temático inspirador dialoga com o de Sabino: um homem pobre, humilde, diferente, discriminado, mas trabalhador e honesto – um herói⁶.

Segundo Faraco (2005), a teoria bakhtiniana propõe, entre autor e herói, uma relação axiológica, um posicionamento valorativo do autor, que olha para o herói e seu mundo “com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura, generosidade ou crueldade, júbilo ou melancolia, e assim por diante” (FARACO, 2005, p. 38). No texto em questão, ficam evidentes a simpatia do autor e os aspectos positivos dessa avaliação. Essa posição valorativa do autor é evidenciada por meio do intensificador das seqüências descritivas do herói (bem jovem, bem humilde, bem pobre, tão sujo, mãos grossas e a costa muito curvada), pelo emprego dos diminutivos (rostinho vermelho, brasileirinhos) e pelo uso do marcador modal “infelizmente”.

Em posição contrária estão as demais pessoas que olhavam com “certos olhares” para o herói. “Elas olhavam com desprezo, nojo”, que deixavam o autor “com raiva e pena”.

Essa postura crítica fica mais intensa quando o autor sai da posição de narrador e vem em pessoa declarar seu ponto de vista interior, sua indignação, sua revolta.

-É essa a pessoa que merece a nossa ajuda, ele não é um animal, se ele faz isso com certeza é porque ele precisa e não porque ele quer. (l. 18, 19)

⁶ Não temos intenção de discutir, neste estudo, a concepção bakhtiniana de herói, mas temos por base o modo como Tezza(2003) o compreende: *consciência de uma consciência* (p. 205), ou seja, a consciência construída pelo autor de sua própria consciência do objeto temático.

Bakhtin (1929/1997) nomeia esse tipo de fala de discurso direto retórico, um discurso que busca envolver e persuadir o interlocutor do querer-dizer discursivo do autor. Podem assumir a forma de uma pergunta ou de uma exclamação retóricas e “situam-se, de alguma forma, na própria fronteira do discurso narrativo e do discurso citado (usualmente discurso interior)” (p.170).

O emprego do discurso direto retórico sinaliza também a relação de proximidade que o autor constrói com seu herói, sendo, portanto, um discurso de “grande significação sociológica” (p. 170), uma vez que pode revelar o lugar social ocupado tanto pelo autor quanto pelo herói. Segundo Bakhtin, nesses lugares discursivos – pergunta e exclamação – a atitude ativa do autor é o gesto predominante, “O autor em pessoa fica aqui na frente da cena, substitui o seu herói, servindo-lhe de porta-voz” (BAKHTIN, 1929/1997, p. 171). Ou então “se apresenta no lugar do seu herói, diz em seu lugar o que ele *poderia* ou *deveria* dizer, o que *convém* dizer” (BAKHTIN, 1929/1997, p. 171). É o que acontece na crônica da aluna, num momento anterior, quando o autor assume a voz do personagem para dizer:

“_ A minha vida não é nada mole”. (l. 10)

Então, as vozes de autor e herói sobrepõem-se, fundem-se harmonicamente; o discurso interior de um é o mesmo do outro, o discurso do autor assume o tom do discurso do herói; e a alma do herói, suas apreciações, sua relação axiológica com o mundo se revelam pela voz do autor; a solidariedade entre eles é plena, e nós, leitores, tornamo-nos seus interlocutores. É para nós que eles falam e a nós que desejam persuadir. É assim que nas linhas 20 e 21 o autor rompe a fronteira do ficcional e constrói uma ponte com o mundo real ao interagir conosco, os leitores:

Talvez você nem perceba mas eles não estão a quilômetros de nós (...). (l. 20, 21)

Agora, os limites entre a ficção e a realidade já não parecem mais tão evidentes e podemos, então, reconhecer no herói o objeto temático, o homem que, embora humilde, honesto e trabalhador, é incapaz de tomar uma atitude que mude seu lugar social: aceita o que é e a posição em que está na expectativa de que alguém (Deus?) interfira a seu favor. Postura comungada pelo autor que, no final do texto, se serve de um determinado discurso religioso (mais adiante retomaremos este ponto) para justificar seu conformismo, e o do herói, e pedir que Deus “aumente o grau de nossos óculos, para enxergarmos melhor essas pessoas”.

Essa tênue fronteira que há entre ficção e realidade passa, também, pela tênue fronteira que há entre aluno e criador. Bakhtin, segundo Faraco (op. cit), propõe os construtos teóricos de autor-pessoa e de autor-criador. O autor-pessoa corresponde ao escritor, ao artista, logo, seu movimento dialógico pende no sentido do mundo real; o autor-criador corresponde à voz social que mantém a unidade da construção da obra, dando-lhe a forma e o acabamento estético. É o autor-criador quem se apropria dos eventos da vida, experienciados/observados e avaliados pelo autor-pessoa e os transforma esteticamente. O autor-criador é parte constitutiva da obra, nele a obra se ancora. Seu movimento dialógico, portanto, pende no sentido do ficcional.

Esse movimento entre autor-pessoa, autor-criador e obra pode ilustrar um conceito bakhtiniano já bem conhecido e discutido: o de que a linguagem não só reflete, mas também refrata (e eu acredito que, principalmente, refrata) as interações sociodiscursivas.

Faraco (op. cit) chama a atenção para esse complexo processo de refração que se dá por ocasião da passagem dos objetos temáticos (o herói) do domínio da vida diária para o domínio estético. Para ele, “o autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida” (FARACO, 2005, p. 39).

Nesse sentido, o herói, então, se nos é apresentado duplamente refratado: primeiro, pelo autor-pessoa; depois, pelo autor-criador.

Entretanto, pode acontecer de o autor-pessoa não SER um autor, mas ESTAR, esporadicamente, particularmente ocupando uma posição temporária de autor. É o que, a nosso ver, acontece com a aluna que, num supremo exercício de distanciamento de si mesma e do objeto/tema/herói, ocupa a posição de autor-pessoa e dispõe-se a escrever uma crônica. Visto dessa forma, então, o herói da crônica que analisamos sofre um processo refratário triplamente articulado:

- A. Primeiro, pela aluna, que se vê diante da necessidade de responder a uma tarefa escolar e, para tanto, precisa escrever uma crônica
- B. Depois, pela aluna-autor-pessoa que, já vestindo a pele de escritor, distancia-se da vida para observar seus eventos e eleger seu herói. É nessa função que a aluna se posta na janela de sua casa para observar

a paisagem em busca de luz, inspiração e palavras (l. 4)

Aliás, esse trecho ilustra bem a concepção aristotélica de linguagem (representação do pensamento) que trazemos e que nos foi ensinada historicamente pela escola e pelas manifestações culturais letradas, ou seja, a concepção de que a produção de um texto depende da inspiração, pois a inspiração interliga pensamento e palavras/linguagem. Essa representação que o autor faz da tarefa de escrever dificulta a tomada daquele distanciamento necessário para que o escritor possa, por meio da linguagem e olhando de um lugar exterior à personagem e à obra, dar o acabamento estético do herói e do seu mundo.

Essa concepção do necessário deslocamento presente no ato de trabalhar uma linguagem estando fora dela remete àquilo que Bakhtin chama, em seu ensaio sobre o autor e o herói, de *o princípio*

esteticamente criativo na relação autor/herói, qual seja, o princípio da exterioridade: é preciso estar fora; é preciso olhar de fora; é preciso um excedente de visão e conhecimento para poder consumir o herói e seu mundo esteticamente. (FARACO, 2005, p. 41)

Mas manter esse distanciamento na construção de um texto não é um exercício fácil e dificilmente o aluno o conseguirá sozinho. Ensinar o aluno a exercitar o “princípio da exterioridade”, parecidos, é uma das mais relevantes tarefas da escola.

Neste evento, a escola procedeu a esse exercício por meio da seqüência didática aplicada na turma. Por meio da seqüência didática, a escola oferece aos alunos um modelo didático do gênero “crônica”, construído com base na literatura de referência e apresentado aos alunos por meio da análise de algumas crônicas e das instruções dadas pela professora.

A aluna-autor-pessoa, no momento em que adota a pele de escritor, adota também o modelo didático ou uma crônica como modelo, neste caso específico, a crônica de Fernando Sabino, cujos gestos ela vai reproduzindo.

A reprodução do modelo pode estar amarrada ao fato de se tratar de uma tarefa escolar e ter caráter avaliativo. Seguir um modelo de referência, portanto, seria mais seguro. O problema é que esse procedimento pode pôr em polêmica os limites da autoria: até que ponto, de fato, o texto que a aluna escreve é de sua autoria?

Não devemos perder de vista, entretanto, que a aluna-autor-escritor experimenta uma situação real de comunicação discursiva em que mantém uma interação dialógica imediata com a crônica de Sabino. Para Bakhtin, nessas situações, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Por essa razão, atendendo aos seus interesses escolares, a aluna-autor-escritor reproduz parte do discurso de Sabino. Mas a alternância

dos sujeitos do discurso, defende Bakhtin (2003), já é suficiente para definir os limites de cada enunciado.

Trata-se, portanto, de autores e de obras diferentes. A autoria da aluna, entretanto, se revela melhor no momento em que ela subverte o modelo narrativo com a inclusão dos comentários, por meio dos quais demarca sua individualidade.

Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural: das obras dos predecessores nas quais o autor se baseia, de outras obras da mesma corrente, das obras das correntes hostis combatidas pelo autor, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 279)

- C. E, finalmente, numa terceira articulação, o herói é refratado pela aluna-autor-criador que, embora com dificuldade, haja vista ser uma iniciante no princípio da exterioridade, é quem nos conduz do mundo do narrado, em que o discurso é marcado pelo tempo pretérito e remete à situação enunciativa mais imediata do autor, ao mundo do comentário, com os verbos marcados no presente e em que percebemos, com mais nitidez, o lugar social ocupado pelo autor no discurso:

Mundo do narrado	Mundo do comentário
Estava na janela como eu poderia escrever	a minha vida não é nada mole
Eu me perguntei	É essa a pessoa que merece se ele faz isso
Tudo era escuro	porque ele precisa
não conseguia pensar quando então avistei	Talvez você nem perceba
Depois de pensar tudo isso, lembrei	São muitos brasileirinhos E peço que a cada dia aumente

Afinal, é no mundo do comentário que o autor retoma os (e responde aos) discursos dos outros. Veja-se o exemplo:

É um trabalho, sim, é honesto, pelo menos não fazem o que poderia ser muito pior, “roubar”. (l. 24, 25)

Nesse comentário podemos pressupor o eco de uma voz contrária, uma voz coletiva que diz que catar latinhas, assim como mendigar não é considerado um trabalho, pelo menos não é trabalho de quem gosta de trabalhar, um eco que diz “vai trabalhar, vagabundo”. Ou, ainda, de forma análoga, o eco de uma voz solidária, piedosa e conformada que diz que “é melhor pedir do que roubar”, afinal, “quem não tem cão, caça com gato”.

Esse fio discursivo piedoso e conformado escorre por todo o texto de forma contraditória, pois, ao mesmo tempo em que denuncia a falta de solidariedade e de humanidade no Brasil, acentua a relação de dependência do homem para com Deus, aspecto arrematado no último comentário, transcrito abaixo, em que o autor convoca o que chamamos, anteriormente, de discurso religioso:

Dou “graças a Deus” porque ele concede todos os dias a essas pessoas oportunidades de serem humildes e honestas. É peço que a cada dia aumente o grau de nossos óculos, para enxergarmos melhor essas pessoas.

Estamos nomeando como religioso não apenas aquele discurso verbalizado pelas antíteses históricas que marcam a distância entre Deus e o homem (santo e pecador, onipotência e pequenez, grandeza e insignificância, generosidade e ingratidão etc.), mas, principalmente, aquele discurso que demarca o lugar sócio-ideológico de cada um: Deus tem o poder, ocupa o lugar do credor generoso que, apesar da ingratidão do homem, está sempre aberto para conceder-lhe novas oportunidades de devoção. O homem, que nada pode, ocupa o lugar de quem está sempre em débito com Deus,

razão porque deve aceitar o que Deus lhe dá com gratidão e humildade.

Essa cultura que atribui a Deus todo o poder sobre os homens parece que se funde com a própria História da humanidade, com as eternas indagações sobre a nossa origem e a busca de explicações para o desconhecido. Deus fez o céu e a terra, o homem e todas as criaturas, só ele pode dar e tirar a vida. Fiorin (2004, p. 7) define como religioso “o discurso que pretende explicar tudo, donde viemos, para onde vamos, qual o sentido da vida, por que sofremos, qual a origem de tudo. Ao mesmo tempo, pretende-se absolutamente verdadeiro e, por isso, inatingível. A ele deve-se aderir pela fé”.

Entretanto, essa idéia da impotência humana diante da supremacia inquestionável de Deus, que povoa o nosso universo mítico e místico, muitas vezes foi utilizada como instrumento de manipulação de massa por aqueles que detinham ou que cobiçavam o poder. Na mitologia antiga, por exemplo, os mortais já temiam os deuses que brincavam caprichosamente com a vida e o destino dos homens, e a eles faziam sacrifícios. Entretanto, Hércules, em um de seus seis trabalhos, empenha-se em mostrar que os sacrifícios de sangue exigidos aos mortais, pelas sacerdotisas, não eram vontade das divindades, mas estratégias de jogo de outros mortais na disputa pelo poder. De forma aproximada, no campo místico medieval, a cultura teocêntrica exercia um papel justificador da ordem feudal que categorizava as pessoas em clero (os oradores), servos (os trabalhadores) e nobreza (os lutadores ou que tinham a função de guerrear). Desse modo, o Teocentrismo, segundo o qual Deus, que é o centro de tudo, cria o mundo pondo cada ser no seu lugar, ao justificar o papel social de cada indivíduo, pregava o conformismo e a desigualdade social.

Maingueneau (2005, p. 178), ao analisar a gênese do “humanismo devoto” e do “jansenismo”, correntes religiosas opostas que circularam na França do século XVII, evidencia uma rede de correspondências entre ordem social e discurso religioso:

A organização social é aí apreendida como uma rede diversificada de múltiplas “Ordens”, que são outras tantas comunidades naturais, redes de alianças locais hierarquizadas (sistemas de vassalagem, famílias, linhagens, aldeias, províncias, corporações etc...) que atribuem a cada indivíduo um lugar, um “estado”, uma “condição”, ponto de entrecruzamento de múltiplas dependências. Cada “Ordem” representa uma rede de posições hierárquicas que impõe a cada um a observância de um conjunto determinado de deveres, o direito de invocar certas proteções etc... Esse princípio de “Ordem” vale, aliás, também para o mundo interior: existem sentimentos “elevados”, outros “vis” e aqueles que ocupam uma posição elevada são naturalmente destinados a promover os primeiros. Todo esse entrelaçamento de organizações locais hierarquizadas encontra um modelo de legitimação na suposta similitude com o ordenamento do Cosmos criado e gerado por Deus. (MAINGUENEAU, 2005, p. 178).

Mesmo com o advento dos avanços tecnológicos e científicos e com os conflitos da Reforma e Contra-Reforma que enfraqueceram o poder da Igreja e contribuíram para o fim do período medieval, o discurso religioso não perdeu seu espaço: adaptou-se aos novos contextos e conquistou novo público (a burguesia). Do lado católico, a Escolástica utilizou-se da Filosofia e da Teologia para justificar a onipresença e onisciência de Deus (SARAIVA; LOPES, 1987, p. 107) e defender práticas de boas ações, de penitência e pagamento de indulgências como formas de se alcançar a salvação. Do lado protestante, reformadores como Calvino defenderam que o cristão poderia alcançar a salvação por meio da fé individual. Para eles, o trabalho era vocação divina e o sucesso (riqueza, dinheiro, bens materiais), graça de Deus, produto da fé.

A pressuposição de que esse discurso religioso atravessa os tempos e cristaliza-se no texto da aluna não se vincula apenas ao dado escrito, mas também a um dado contextual relevante já mencionado antes: a aluna-autor professa uma doutrina de princípios evangélicos. Segundo Paulo Anglada, pastor reformador presbiteriano de significativa influência nos domínios das igrejas evangélicas, em

Belém/Pa, o homem deve confiar em que Deus, pela sua *graça e misericórdia* resolva seus problemas. E se, por ventura, a solução não vier, é porque ele, o homem, não teve fé. Veja-se o que diz o pastor:

Não se entenda, contudo, por fé, nem um vago e cego sentimento de confiança, nem uma mera compreensão ou consentimento intelectual. Entenda-se, sim, o estado no qual o homem, por um lado, reconhece humildemente sua absoluta miséria espiritual e, por outro, confia-se à misericórdia e graça de Deus como seu único refúgio e esperança. Qualquer outro sentimento ou conceito que não se expresse assim não é fé, e é inútil no que diz respeito à compreensão das Escrituras. (ANGLADA, 1998, p. 89)⁷

Agora, talvez, possamos ouvir melhor as contradições medievais que ecoam sob a forma do conformismo do autor e do herói. Parece que a histórica dicotomia teocêntrica medieval que acentuava a pequenez do homem diante da onipotência divina foi preservada e alimentada em alguns discursos religiosos do presente e é o próprio Anglada que, em sua tese de doutorado, nos confirma isso:

Ela (a corrente reformada) teve como precursores as escolas de Antioquia da Síria e alguns pais⁸ ocidentais. Sua trajetória foi finalmente preparada nos últimos séculos da Idade Média pelos monges do mosteiro de São Victor, na França, pelos pré-reformadores e pelos humanistas cristãos renascentistas. A hermenêutica reformada cristalizou-se na interpretação bíblica dos reformadores do século XVI, e foi desenvolvida pelos puritanos no período Pós-Reforma e pelo protestantismo conservador em geral, resultando no método gramático-histórico de interpretação. (ANGLADA, 2006, p. 322-323).

⁷ O autor declara que esse livro não é dirigido a um público acadêmico, erudito, mas “para crentes desejosos de conhecer o fundamento da sua fé, e de alcançarem compreensão teológica mais sistemática e profunda da doutrina das Escrituras” (ANGLADA, 1998, p. 14)

⁸ Possivelmente, aqui, houve uma falha de digitação: a palavra, talvez, seja “países”.

Entretanto, não nos parece que a existência de divulgadores e defensores da corrente religiosa reformadora medieval nos tempos atuais, ainda que somada à força retórica do discurso de Anglada nos espaços evangélicos de Belém sejam suficientes para afirmarmos que a aluna-autor convoca em seu texto o discurso reformador exclusivamente nem integralmente. Primeiro, porque as marcas de religiosidade, que apontamos aqui, circularam nos vários discursos religiosos que fazem parte do nosso arsenal histórico; segundo, porque, como já referido, a aluna freqüentou religiões diferentes e é possível que suas representações religiosas tenham sido forjadas pela mistura desses diversos discursos. A nosso ver, o discurso religioso retomado pela aluna-autor é um discurso híbrido, opção mais coerente com a dialética histórica e com a própria gênese dos discursos, segundo a qual, um discurso nunca poderá ser retomado, em sua integridade, por outro indivíduo. Nesse sentido, Maingueneau (op cit, p. 188) argumenta que:

Mesmo quando se republicam textos, mesmo quando se produzem novos textos que parecem resultar da mesma competência discursiva, não se poderia falar do mesmo discurso. Esse sempre se confunde com a sua emergência histórica, o espaço discursivo no interior do qual se constituiu, as instituições através das quais se desenvolveu, os isomorfismos em cuja rede ele foi envolvido. Basta que isso falte para que a identidade de uma posição enunciativa se desfça. (MAINGUENEAU, 2005, p. 188).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível, então, percebermos, além das vozes do autor e do herói, diversas outras vozes que dialogam no texto: há a voz do processo ensino-aprendizagem, que se revela por meio dos ecos das aulas da professora sobre o gênero crônica, das leituras de obras de outros cronistas, das instruções propostas aos alunos solicitando uma produção textual e ecos da aluna-autora-escritora que atende à

convocação da escola; há a voz da igreja, que se faz ouvir por meio do discurso religioso; há uma voz social, que, embora bastante tímida, denuncia a situação de desigualdade sócio-econômico-cultural em que vivem os brasileiros por meio da ressonância de ecos do subemprego, do desemprego, do trabalho infantil, do preconceito, da discriminação social e cultural, do medo, do descaso, da globalização capitalista; há uma voz “pequeno-burguesa” que sinaliza o estilo de vida bem como os valores familiares, culturais, religiosos do autor etc. Enfim, vozes do presente, que referem a violência e a insegurança social do século XXI, mas também vozes do passado, mesmo dos princípios religiosos medievais, que pedem a aceitação da realidade e o agradecimento a Deus pela oportunidade diária que o herói tem de pôr à prova a sua honestidade e humildade.

Enfim, uma infinidade de vozes que ecoam, às vezes harmonicamente, às vezes antagonicamente, mas que dialogam entre si e com outros enunciados, tanto com aqueles a quem respondem, quanto com aqueles de quem esperam respostas. Como este que ora se concretiza. E, sendo este enunciado também um elo na cadeia de enunciados, permanece em estado de espera, prenhe de respostas para muitas lacunas que nele ficaram. Respostas que virão também em forma de outros enunciados, orais ou escritos, mais imediata ou mais retardadamente, mas todos concretos “porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido na forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2003, p. 274).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

- ANGLADA, P. *Introdução à Hermenêutica Reformada: Correntes Históricas, Pressuposições, Princípios e Métodos Lingüísticos*. Ananindeua: Knox Publicações, 2006.
- ANGLADA, P. *Sola Scriptura – A Doutrina Reformada das Escrituras*. Ed. Os Puritanos, 1998, p. 89.
- BAKHTIN (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 2003, p. 261-306.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT (org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo, Contexto, 2006, p. 9-31.
- COSTA, N. B. da. O Primado da prática: uma quarta época para a análise do discurso. In: COSTA (org). *Práticas discursivas Exercícios analíticos*. Campinas, Pontes, 2005, p. 17-48.
- FARACO, C.A. Autor e autoria. In: BRAIT (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37-60.
- FIORIN, J. L. *Introdução à lingüística. II: princípios de análise*. 3.ed. – São Paulo : Contexto, 2004.
- GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos Discursos*. Tradução de Possenti, Curitiba: Criar, 2005.
- MARTINS, H. Três caminhos na filosofia da linguagem. In. MUSSALIN; BENTES (org). *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. v. 3, São Paulo: Cortez, 2004, p. 409-473.
- MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI; CAVALCANTI (org). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

- POSSENTI, S. O sujeito fora do arquivo. In POSSENTI. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar, 2004, p. 91-103.
- SARAIVA, A. J.; LOPES, O. *História da Literatura Portuguesa*. 14 ed. corrigida e atualizada, Porto: LDA, 1987.
- SCHNEUWLI, B. La tâche : outil de l'enseignant metaphore ou concept? In: DOLZ; SCHNEUWLY, et al. (dir.) *Les tâches et leurs entours en classe de français*. COLLOQUE INTERNATIONAL DE LA DFLM, 8., 2001, Neuchâtel, 26-28 sept. *Actes...* Neuchâtel : IRDP, 2001. CD.
- SCHNEUWLI, B. Les outils de l'enseignant – un essai didactique. Université de Genève, *Repères*, n. 22, 2000.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- TEZZA, C. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o Formalismo Russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.