

# CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADE: UMA ANÁLISE DO DIÁLOGO DAS CRIANÇAS COM O DISCURSO DA ESCOLA

Francisca Maura **Lima** – UFPE

O artigo apresenta resultado de pesquisa que discute a relação entre linguagem e subjetividade a partir da análise de textos argumentativos escritos por crianças em contexto escolar. Tendo em vista nosso objetivo: refletir sobre o comportamento das crianças envolvidas em atividades de produção de textos identificando as formas de diálogo com o discurso da instituição escolar, organizamos situações de produção de textos de opinião antecidos por leitura de reportagem sobre o tema e debates, com quatro turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. Os temas das produções, escolhidos a partir dos discursos que circulam nas escolas campo de pesquisa, seja de forma sutil perpassando outras temáticas, seja de forma declarada em situações em que a instituição assume determinado ponto de vista, foram: “Animais domésticos que dão despesas como gente” e “Apropriação de objetos achados”.

Após a realização das situações de produção dos textos que foi detalhadamente estudada, fizemos uma análise dos textos produzidos considerando: 1- A assunção de pontos de vistas em relação com o posicionamento da instituição considerando todos os textos produzidos e seu contexto; 2- O diálogo de vozes nos textos escritos, analisando 08 textos considerando a inserção das vozes institucionais e as estratégias de contorno a estas vozes.

Para fortalecer a discussão dos resultados que será apresentada posteriormente, apresentamos na primeira parte do texto uma reflexão sobre a relação entre linguagem e subjetividade, polifonia e contexto de produção.

## **1. Linguagem e subjetividade**

Na perspectiva sócio histórica, a dimensão semiótica (sobretudo a linguagem) e as relações sociais, assumem importante papel para a constituição dos sujeitos. Para Vigotsky:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois convertido em linguagem mental interna transforma-se em função mental interna e fornece os meios fundamentais do pensamento da criança (...) como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança. (Vygotsky: 1988, p.114)

Podemos apreender desta afirmação, a importância das relações estabelecidas entre as crianças e o seu contexto de linguagem para a formação de seu pensamento e de sua relação com o mundo e fica evidente a importância de nos debruçarmos sobre as relações de linguagem que se estabelecem na escola.

Para fortalecer a reflexão sobre as formas de interação entre discursos, Bakhtin(2002) pode contribuir. Para ele o movimento entre a realidade social e o processo de internalização através da linguagem resultaria na formação de sujeitos que ao se constituírem como individualidades, já revelam um fato sócio ideológico, e a linguagem é o signo ideológico por excelência, pois:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (Bakhtin:2002:p.41)

Esta preocupação com a formação ideológica levou Bakhtin a fazer um estudo sobre a forma como os textos escritos apresentam e inserem o discurso do outro através da citação. Ele faz uma interessante análise e conclui que esta relação vai ocorrer de várias formas, a partir do contexto sócio histórico, sendo este contexto caracterizado, sobretudo, pelas condições sociais e econômicas, e estabelece uma cronologia na história da literatura, em que cada época predomina determinada forma de receber o discurso de outrem. Neste caso, Bakhtin vai valorizar as relações sociais, o contexto, para determinar a forma de receber o discurso do outro. É um estudo interessante para nosso trabalho, que tenta entender como as crianças dialogam com o discurso institucional nos textos, porque parte de dois pressupostos que compartilhamos: o discurso do

outro é apreendido de diferentes formas; o contexto de produção é importante para esta apreensão.

Ambos os pressupostos citados, envolvem a relação entre discurso e poder. A noção de poder no discurso é importante para compreendermos as relações de linguagem que se passam na escola, no entanto consideramos importante não darmos ênfase a uma noção constitutiva do discurso onde o sujeito não encontra espaços de subversão. Fairclough (2001), discutindo a relação entre discurso e mudança social alerta que:

É importante que a relação entre discurso e mudança social seja considerada como dialética para evitar os erros de ênfase indevida; de um lado, na determinação social do discurso, e de outro, na construção do social no discurso. No primeiro caso, o discurso é mero reflexo da realidade social, mais aprofundada; no último, o discurso é representado idealizadamente como fonte do social. (Fairclough: 2001,p.92)

Portanto, sem negar a dimensão de poder que envolve as relações de linguagem, ele alerta para o perigo de nos prendermos em visões unilaterais e assume a possibilidade dos espaços de criação, subversão e transformação de realidades através das mesmas relações de linguagem que tendem a reproduzir estas realidades, e desta forma oferece espaço para o sujeito.

Um aspecto importante a ser considerado na formação desse sujeito a partir das relações de linguagem é a dimensão afetiva. Como dimensionar essa relação de afeto no plano da intersubjetividade? Góes (1992) lembra que a intersubjetividade não é o plano do outro, mas o da relação com o outro. Parece óbvia a afirmação, mas é pertinente trazê-la para lembrar que nessa constituição intersubjetiva está presente a relação afetiva. O que representa para mim o outro, o conhecimento, a linguagem? Como a linguagem entra em meus desejos, meus ódios e minhas significações? São questões a serem consideradas ao nos preocuparmos com a constituição dos sujeitos nas relações de linguagem. A relação com a linguagem é uma relação afetiva em si e envolve outras da mesma natureza. A forma como as crianças representam a escola e seus sujeitos, como a significam é importante para a forma como dialogam com suas vozes e se constituem a partir desse diálogo.

## 2. Polifonia na perspectiva do contexto de produção

Para refletir sobre o diálogo de vozes podemos retomar Bakhtin(2000) pois para ele todo enunciado traz um diálogo com vários outros enunciados e todo enunciado é novo, pois é um ato de criação, mas não totalmente, pois tudo o que se cria, é criado a partir de algo anterior. O autor do enunciado não seria o único responsável pelo que se declara, mas todos cujas vozes se fazem falar nele. Nesse sentido, os enunciados se constituem a partir de um diálogo com enunciados anteriores, caracterizando-se como dialógicos. Esse princípio *dialógico* é o ponto de partida para se considerar que várias vozes se inserem nos discursos, estabelecendo a polifonia.

Para Bakhtin, “em cada palavra há vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos etc) inapreensíveis, e vozes próximas, que soam simultaneamente.” (Bakhtin:2000,p.353). Aprofundando esse segundo tipo de vozes, Bronckart (2003) classifica-as em três tipos: *vozes sociais*, *vozes dos personagens* e *vozes do autor*. Muito interessa a nosso trabalho as *vozes sociais*, pois são aquelas que aparecem no texto, oriundas de instituições, personagens ou grupos externos ao texto.

Para facilitar a identificação de vozes nos textos, Koch (1992) aponta algumas marcas que indicam a presença da polifonia: 1) *os operadores que contrapõem argumentos*, 2) *os marcadores de pressuposição*, 3) *a ironia* 4) *a negação*, 5) *o argumento por autoridade*.

É importante para nossa discussão uma reflexão sobre o argumento por autoridade, que Koch define como o “que utiliza os atos ou julgamentos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova, em favor de uma tese” (Koch: 2002, p.146). Baseada em Ducrot, ela subdivide o argumento por autoridade em: *Autoridade polifônica* e *raciocínio por autoridade*. Nesse último, o enunciador utiliza a voz da *autoridade* para se fortalecer, assumindo o ponto de vista colocado. No caso da autoridade polifônica, a voz do outro é apresentada pelo enunciador mantendo certa distância. Não é colocada como verdade ou falsidade, o enunciador não assume a responsabilidade pelo dito.

Discutindo também o argumento por autoridade Breton (1999) alerta para o limite entre o argumento pela autoridade e o poder. Para ele: “estamos nas fronteiras daquilo que a argumentação busca evitar, “acredito no que ele diz por que é ele quem o diz” é um esquema que está sempre no fio da navalha.” (Breton: 1999, p.78). Com essa observação, Breton não pretende anular a importância do argumento pela autoridade, mas ao contrário, propor a utilização deste dentro de um debate.

Além do argumento por autoridade, uma categoria da argumentação importante para esse debate é o *contra-argumento*. No processo de argumentação, o contra-argumento é o elemento de antecipação de um possível argumento do outro ponto de vista. Baseada em Eemeren e Grootendorst, Silva afirmam que: “é no uso de tais operações que se estabelece, no diálogo, a presença da divergência como elemento que imprime na argumentação o caráter dialético próprio das situações discursivas” (Silva:2002,p.6). Nesse sentido, a contra argumentação não se configura como um simples elemento retórico, que entra na estrutura do texto para conferir respeito ao argumento (Koch: 1992), mas como um momento importante no processo dialético da argumentação.

Até aqui as reflexões realizadas permitem-nos formular algumas hipóteses importantes para nosso estudo: As relações de linguagem são importantes na constituição das subjetividades; as vozes constituídas pelas crianças são formadas a partir de um amálgama de vozes, entre as quais a instituição escolar está representada; há formas diversas de receber o discurso do outro.

Perguntamo-nos agora em que medida o sujeito atua no contexto de produção, influenciando e sendo influenciado pela comunidade verbal que se insere no momento da produção. Para Certeau (1994), o sujeito pessoal, social ou o grupo, desenvolvem sutis mecanismos de defesa, as táticas. Esses grupos quando estão aparentemente aceitando a imposição de um grupo de poder, estão na verdade reagindo a estratégias através de mecanismos que não se evidenciam em rebeldia explícita, mas em iniciativas cotidianas. Ele faz, por exemplo, uma referência à constituição dos contos populares. Para ele, o fato de nesses contos o povo oprimido conseguir se “sair bem”, invertendo a relação de forças presentes na sociedade, revela um ensinamento, uma

possibilidade de táticas disponíveis, como se esses contos quisessem dizer que é possível reverter as relações de força existentes.

Geraldi (2003), analisando textos escolares de crianças em início de escolarização, com o objetivo de localizar indícios de outros textos, ou seja, textos não explicitamente ditos, conclui que as palavras escritas em sala de aula recuperam os discursos em circulação na escola. Muller (2006), investigando as representações das crianças sobre a alfabetização, também identifica vozes institucionais nos textos orais das crianças. Nesta pesquisa ela entrevista informalmente duas crianças de uma primeira série de cada escola da Rede Municipal de Ensino de Sapucaia do Sul /RS, sobre o papel da escola na vida das crianças. Goulart (2001), ao tentar identificar o processo de polifonia nos textos escritos de crianças de 1ª série, também identificou marcas da instituição. Estas marcas, ela identificou a partir da forma como as crianças organizavam os textos, incorporando a forma aceita pela escola.

A emergência destas marcas apresentadas, já nos oferece pistas de como o contexto institucional escolar influi nas construções infantis, mas acreditamos que analisando textos essencialmente argumentativos e seus contextos de produção, a partir de situações que possibilitem uma mudança de ponto de vista podemos ampliar ou aprofundar a discussão.

### **3. Resultados**

#### **3.1. O posicionamento das crianças nos textos escritos**

A princípio fizemos uma análise dos textos produzidos identificando a incidência da assunção do ponto de vista da escola pelas crianças estabelecendo uma relação com o contexto de produção. A tabela a seguir apresenta esses resultados, apontando cada situação de produção dos textos com o número de textos ( N<sup>o</sup>T) e respectivos índices. A forma como as crianças assumiram o ponto de vista foram categorizados em: Assumiu o ponto de vista institucional / ponto de vista 1 (PVI/1), Assumiu o ponto de vista oposto / ponto de vista 2 (PVO/2), tentou um consenso ou não assumiu ponto de vista (Cons/SPV).

**Tabela - O ponto de vista das crianças**

Nº T	SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS	PVI/1	PVO/2	C/SPV
20	Situação 1-Turma A Ponto de vista implícito da professora: <b><i>Não devemos gastar muito com animas</i></b>	45%	40%	15%
20	Situação 2-Turma A Ponto de vista assumido pela professora: <b><i>Não devemos nos apropriar de objetos achados</i></b>	65%	20%	15%
19	Situação 1-Turma B PV1-Não devemos gastar muito com animais PV2-Não há problemas em gastar com animais	26,3%	57,8%	15,7%
16	Situação 2 - Turma B Ponto de vista assumido pela professora: <b><i>Não devemos nos apropriar de objetos achados.</i></b>	43,7%	18,7%	37,5%
19	Situação1-Turma C Ponto de vista implícito da professora: <b><i>Não devemos gastar muito com animais</i></b>	100%		
18	Situação 2-Turma C Ponto de vista assumido pela professora: <b><i>Só devemos nos apropriar de objetos encontrados se confirmada a impossibilidade de encontrar o dono</i></b>	66,6%	22,2%	11,1%
08	Situação1-Turma D Ponto de vista assumido pela professora: <b><i>Não devemos gastar muito com animais</i></b>	75%	12,5%	12,5
08	Situação 2-Turma D Ponto de vista da assumido professora: <b><i>Só devemos nos apropriar de objetos encontrados se confirmada a impossibilidade de encontrar o dono</i></b>	87,5%	12,5%	

A primeira observação que fazemos analisando a tabela é que nas situações em que houve posicionamento declarado ou implícito da professora, a quantidade de estudantes que aderiu a este posicionamento foi maior que a quantidade que aderiu ao ponto de vista oposto. Considerando o contexto de cada turma, vemos que nas turmas em que houve o posicionamento declarado em uma situação e o implícito em outra, o índice de adesão ao ponto de vista é maior nas situações em que ele foi declarado (com exceção da situação 1 da turma C). Portanto, levantamos a hipótese de que ao se posicionar claramente,

apresentando justificativas para seu ponto de vista, as professoras conseguem impor esse ponto de vista.

Na situação 1 da turma C, 100% das crianças aderiu ao ponto de vista da professora mesmo não havendo o posicionamento declarado desta, mas pudemos observar que uma estudante trouxe para o debate a voz da instituição quando citou um texto lido na sala em outro momento, reforçando o posicionamento implícito da professora. Desta forma, podemos dizer que através da fala da estudante, a voz da instituição entrou para o debate, além do ponto de vista implícito da professora, o que pode ter contribuído para homogeneizar o discurso nos textos. Nesta situação, durante o debate apenas uma criança trouxe uma justificativa para o ponto de vista oposto, mas não foi considerada pela professora e desta forma a polêmica ficou prejudicada. Vejamos o trecho do debate:

**A1a** *É muito luxo.*

**A1a** *É muito luxo porque muita gente não tem roupa nem dinheiro.*

**A1o** *Veja bem. Daqui a pouco tá falindo.*

**A1a** *Uma pessoas que tem uma cadela é feito uma filha pra ela.*

**A1a** *Eu acho que há inversão de valores, ela tá tratando a cadela como pessoas enquanto que pessoa com fome, ela podia ter doado, ela está passando do limite.*

**P** *Com certeza. Quando a pessoa é tratada como bicho. Ótimo, adorei.*

Neste momento do debate, a professora poderia ter levado a questão para o grupo em forma de polêmica, perguntando o que eles acharam sobre a afirmação da colega (fala grifada). O que ocorreu, no entanto, foi que a colocação dessa estudante, foi ignorada e a professora assumiu imediatamente o posicionamento da estudante que criticou os luxos.

O diálogo que eles estabeleceram com o texto, que trazia informações sobre gastos de pessoas com animais, mobilizou razoavelmente a argumentação, tanto no debate como nos textos escritos. No entanto não foram diversificados os pontos de vista, ficando os textos homogeneizados em função da voz institucional que entrou de forma implícita no debate.

Trazemos um texto produzido na situação em questão, que mostra como as crianças estabeleceram o diálogo com o texto lido na atividade e com um texto lido anteriormente na escola (citado pela estudante), e como esses textos contribuíram para a construção da argumentação e para o posicionamento.



### **Texto 1**

*(Renato: 10 anos)*

*Cachorro não deve ter tanto luxo como são os humanos eu vi em uma Reportagem um cachorro com roupas, chapéis, brinquedos e etc \_\_ Em um livro que pessoas aqui no Recife comeram peito com câncer e um cachorro comendo bife assadinho isso não é cuidado de cachorro. Isso é tratamento de gente.*

O texto traz uma justificativa baseada exatamente na informação dos dois textos: enquanto há pessoas comprando objetos para animais (texto da reportagem lida na atividade) há outras comendo peito com câncer (texto lido anteriormente na escola). Essa disparidade, construída a partir do diálogo com as duas vozes é a justificativa para seu ponto de vista: “cachorro não deve ter tanto luxo como humanos”. Portanto vemos que as crianças estabeleceram o diálogo com as diversas vozes e isso contribuiu com a construção da argumentação, mas os pontos de vista foram homogeneizados em função da voz institucional, pela forma como a professora conduziu o debate.

Voltando à tabela, outro dado que chama a atenção é o percentual de adesão ao ponto de vista institucional nas turmas A e B, que pertencem a mesma escola. Este percentual ficou entre 43,7% e 65% nas quatro situações. Já nas turmas C e D, que pertencem a uma segunda escola, o índice ficou entre 66,6% e 100%. Portanto, há uma tendência nas turmas da segunda escola bem maior para a adesão das crianças ao ponto de vista institucional.

O contexto de produção nos permite observar que nessa instituição, a mesma professora conduziu todas as situações e ela mostrou na condução do debate uma tendência a desmobilizar a polêmica, dificultando a emergência de diversos pontos de vista (exemplificado na passagem do debate já citada). Na caracterização da instituição que realizamos antes de iniciar as atividades, a diretora da escola diz que o objetivo da instituição é: “Formar cidadãos críticos, capazes de refletir sobre a realidade e conhecer-se como agente de transformação da sociedade”. Mas o que será para a escola uma atitude

crítica? Até que ponto o que é considerado como atitude crítica não é simplesmente a assunção do ponto de vista apresentado pela instituição a partir do momento em que essa instituição se considera conhecedora e crítica da sociedade, impedindo dessa forma a reflexão e a construção de pontos de vista a partir de confrontos e com a emergência dos sujeitos? Se a linguagem é importante para constituir os sujeitos não é apenas o conteúdo dessa linguagem que aparece nessa construção, mas a forma como se estabelece a relação.

Quanto às situações com baixa incidência de adesão ao ponto de vista institucional, chama a atenção a situação 1 da turma A. Nesta situação a professora posicionou-se de forma implícita e 45% dos(das) estudantes aderiram ao seu ponto de vista, 40% não aderiram e 15% não se definiram. O que observamos no contexto de produção da situação é que apesar do posicionamento da professora, houve a emergência dos dois pontos de vista e confrontos durante o debate. Vejamos um trecho da situação:

**P** *Ele disse que acha errado, mas não quis dizer porque. Eu quero que digam se acham certo ou errado e digam porque.*

**Alo** *O dinheiro é da pessoa. Ela gasta se ela quiser.*

**P** *Acha certo, o dinheiro é da pessoa, gasta se ela quiser. Que mais?*

**Ala** *A pessoa tem amizade com o cachorro.*

**P** *A pessoa tem amizade pelo cachorro e pode gastar o que ela quiser com o cachorro?*

**Ala** *Pode!*

**P** *E quem acha errado aqui?*

**Ala** *O que?*

**P** *Gastar taaanto dinheiro com cachorro. Ele acha. Agora... Por que que tu acha errado?*

**Alo** *Não sei.*

**P** *Não sabe, mas acha errado. Só ele que acha errado? Vai Edson. Por que tu tais balançando a cabeça assim? Também acha errado? Por que? Acha certo.*

**Alo** *Ao invés de gastar o dinheiro com cachorro, devia gastar com gente que precisa.*

**P** *Haaaaa... Ao invés de gastar o dinheiro com cachorro, deveria gastar com gente que precisa. Que mais? A pergunta é pra você dizer o que você acha disso. É certo ou errado e porque?*

Percebe-se claramente que a professora deixa nas entrelinhas seu posicionamento e tenta direcionar as conclusões para ele, mas não impediu a emergência do outro ponto de vista, e estimulou os estudantes a elaborarem sua própria opinião.

Percebemos então que há uma tendência das crianças a assumirem o ponto de vista da instituição representado principalmente pelo posicionamento da professora, mas vimos que o contexto imediato, os debates que antecedem o texto, a forma como a professora conduz o debate e se posiciona, a forma como a professora trata as questões de opinião, e as diversas vozes que circulam na instituição influenciam na forma como as crianças assumem os seus pontos de vista.

### **3.2. O diálogo de vozes**

Vimos no item anterior que as crianças apresentam uma tendência para assumir o ponto de vista institucional, mas também vimos como elas em alguns contextos resistem a esse posicionamento. Analisando detalhadamente os textos, verificamos que as crianças contornam a voz da instituição de várias formas, que organizamos em quatro categorias: 1- trazendo a voz institucional como contra- argumento e dessa forma considerando-a, mas não assumindo; 2- defendendo a voz institucional, mas trazendo um elemento da voz oposta como contra-argumento; 3- tentando um consenso; 4- negando totalmente essa voz. Vejamos exemplos dessas quatro categorias.

**Categoria 1-** Trazendo a voz institucional como contra-argumento e dessa forma considerando-a, mas não assumindo.

**Texto 2**  
**(Diego 10 anos)**

*Na minha opinião os animais devem ser tratados como gente! Do mesmo jeito que ha gente na rua passando fome, o Animal também. muitos são pegos e explorados como o “burro” de carga” e e.t.c.Se a sociedade se unisse poderia dar um luxo a mais mendigos e pedintes além,é claro, de seus bichinhos de estimação*

O texto de Diego foi produzido na situação 1 da turma D. Nessa situação houve alta incidência de adesão à voz institucional e apenas Diego contrariou o ponto de vista implícito da professora. Diego defende que podemos tratar animais como gente, ponto de vista que vai contra o ponto de vista implícito da professora. Para justificar seu ponto de vista, ele traz uma primeira justificativa: “do mesmo jeito que há gente passando fome o animal também muitos são pegos e explorados como o burro de carga etc”. Ou seja, os animais também são vítimas, explorados e dignos de cuidados, tanto quanto os pobres. Nessa justificativa tem um contra-argumento implícito que é a consideração de que enquanto gastamos com animais há pessoas pobres passando fome. Desta forma ele dialoga com a justificativa que foi mais forte no debate: não devemos gastar muito com animais, pois primeiramente é necessário cuidar das pessoas. Depois ele traz uma segunda justificativa: a de que se a sociedade se unisse poderia dar conta tanto dos mendigos como dos animais e portanto o problema não seria de gastarmos com animais, mas de não sermos solidários, visto que haveria condições de gastarmos com animais e também com os pobres. Desta forma, ele consegue tanto responder à questão social colocada no debate, como manter o ponto de vista que ele insistia (no debate) de que podemos gastar com os animais. Identificamos três pontos importantes a partir do texto de Diego. Ele resistiu de forma segura ao ponto de vista da professora, mas essa voz institucional foi importante para que ele fortalecesse seu processo de argumentação, pois ela entra em seu texto de forma bastante clara, sendo respeitada e considerada. Ou seja, ele trouxe a voz institucional, dialogou com ela, estruturou sua argumentação, mas não assumiu o ponto de vista.

**Categoria 2-** Defendendo a voz institucional, mas trazendo um elemento da voz oposta como contra-argumento

**Texto 03**  
**(Miqueli:12 anos)**

*Eu acho que ele gasta o dinheiro dele como ele quiser gastar o dinheiro dele com o cachorro problema é dele agora eu acho que tem tanta gente precisando de comida e ele gastar com os animais se eu tivesse condição eu também gastaria com os animais mas também com as pessoas que precisam mas se ele quiser gastar o dinheiro todinho com o cachorro problema dele o dinheiro é dele e não meu.*

Entendemos que Miqueli de certa forma contorna o discurso institucional, pois apesar de deixar claro que não concorda com gastos excessivos, assumindo o ponto de vista implícito da professora, ela por duas vezes traz o contra-argumento relativo à liberdade de cada um gastar com o que deseja utilizando o operador de contraposição *agora*: “agora eu acho que tem tanta gente precisando de comida e ele gastar com os animais”. É importante salientar que o texto de Miqueli foi produzido na situação 1 da turma A, situação em que a professora favoreceu a emergência de vozes e é possível perceber que esse diálogo está presente no texto.

### **Categoria 3- Tentando um consenso:**

**Texto 4**  
**(Luciano: 12 anos)**

*Eu acho que achado não é roubado porque se agente encontra alguma coisa na rua não é roubo porque o dono não reclamou se um dono tivesse reclamado aí estava certo porque ele reclamou. Mas também está errado por que a gente deveria procurar a polícia ou achados e perdidos ou se agente tivesse vendo um dono chamasse ele para devolver o objeto.*

Vemos como o texto de Luciano tenta um consenso. Na situação de produção, a professora insistiu que devemos devolver o que não é nosso de qualquer maneira. Luciano defende inicialmente que o dono deve reclamar, se o dono não reclamar você pode se apropriar, mas logo em seguida ele traz quase textualmente a fala da professora: “a gente deveria procurar a polícia ou achados e perdidos” (pois na aula a professora cita a possibilidade de procurarmos o serviço de achados e perdidos dos Correios se não localizamos o dono). Na verdade, ele nem consegue assumir a voz oposta, nem consegue assumir a voz da professora, nem consegue estabelecer um consenso, uma vez que esperar que alguém reclame, é contraditório com procurar o setor de achados e perdidos. Mas de alguma maneira ele reage. Podem ter ocorrido aí dois processos: ou ele está utilizando-se das vozes que surgiram para construir um ponto de vista, mas ainda não se decidiu, ou ele já tem um ponto de vista, mas não consegue se desvencilhar da voz da professora, pois sabe claramente

o que agradaria a ela e entre dizer o que pensa e o que acha que deveria, não conseguiu decidir-se.

#### **Categoria 4-** Negando totalmente a voz institucional.

**Texto 5**  
**(Daniel: 12 anos)**

*Eu acho que não deveria dar a polícia mas só que o menino foi contar ao irmão das crianças que é polícia. Mas se fosse eu comprava uma casa bonita uma fazenda comprava uma casa de praia e outra coisa.*

Nesse caso Daniel nega da forma mais direta o discurso da instituição e esse texto foi produzido na mesma situação do texto de Luciano em que a professora nega qualquer possibilidade de nos apropriarmos de objetos que não são nossos, enfatizando que em qualquer situação devemos devolver. O que surge no texto é simplesmente o sujeito Daniel desejoso de consumir coisas bonitas que talvez lhes sejam negadas na vida real, e nesse caso influenciado não mais pela voz da instituição escolar, mas por uma voz social que liga a felicidade à aquisição de bens ou mesmo a outras vozes sociais que indicam que as desigualdades sociais são injustas e que é preciso tirar de quem tem para dar para quem não tem.

Podemos trazer mais alguns textos nos quais é possível observar a emergência dos sujeitos.

**Texto 6**  
**(Jean: 11 anos)**

*Eu acho que está certo porque o dinheiro é dele e o cachorro merece porque ele é um animal muito carinhoso ele é um animal que merece tudo nesse lugar que ele mora na casa de sua família é com um filho para eles eu acho que esse animal faz parte da família eu queria ser esse cachorro ele é um cachorro muito bonito ele é um animal que merece roupa camisa sapato um tratamento banho chapéu tosamento no pelo*

**Texto 7**  
**( Alison:11 anos)**

*Não concordo porque era para ele da o dinheiro ao pobre era para ele comprar roupa comida da dinheiro comprar um celular que abre e fecha e da saúde colocar em uma escola)*

Jean e Alison produziram os textos na mesma turma e defendem pontos de vista diferentes. Um assumiu o ponto de vista da professora (Alison), o outro não. O que podemos identificar em comum nos dois textos é a emergência dos sujeitos. O texto de Jean, defende claramente os gastos com os animais e inicia com a seguinte justificativa “o dinheiro é dele”, mas em seguida ele coloca no texto com muita ênfase, toda a relação afetiva que de maneira geral as crianças têm com os animais. No entanto, o que parece seduzi-lo é a possibilidade de tanto carinho, tanto cuidado, tantas coisas materiais. Será que todas essas coisas, ou algumas delas estão sendo negadas a Jean? Se essa hipótese for verdadeira, ao contrário de apresentar revolta por um cachorro ter o que ele não tem, ele fez a opção da identificação: “eu queria ser esse cachorro”.

Já Alison reage de forma diferente. Para ele, não devemos gastar tanto com animais. O certo seria dar aos pobres várias coisas. Nesse momento ele traz vozes sociais: a solidariedade, a importância da escola, a importância da saúde. E com a mesma importância da escola e da saúde aparece um celular, mas não um celular qualquer, “um celular que abre e fecha”. O que parece estar mais forte no texto é o sujeito pessoal que deseja um celular. Portanto, apesar de Alison ter concordado com a instituição, o que pode estar presente em seu texto é a sua própria voz. É claro que esta voz não é algo original, pois o desejo de um celular surge do diálogo com outras vozes, mas nesse momento (em contraponto com a voz da escola) ela é a voz de Alison.

Finalizando nossa análise, vejamos agora dois textos que ao contrário dos citados anteriormente, a criança assumiu claramente a voz da instituição, mas temos elementos para discutir os motivos para tal adesão.

Primeiramente analisamos o texto de Thamirys. Chamou a atenção no início do debate da situação 2 da turma A, a forma enfática como Thamirys dizia que não entregaria um objeto encontrado:

**P** E se você achar uma coisa que tava escondido, que ninguém perdeu?

**Ala** Ah! Eu não entrego não, não entrego mesmo!

Vejamos como no seu texto ela muda totalmente o posicionamento:

**Texto 08**  
**(Thamirys: 11 anos)**

*Eu também acho que achado. também não é roubado mas se eu encontro uma coisa e nela tem os dados da pessoa que perdeu eu acho que eu tenho a obrigação de ligar para ela e entregar tudo do Jeitinho que ela perdeu mas se eu acho e sei de quem é e não entrego com certeza que eu irei ficar com a consciência pesada.*

Fica muito claro que Thamirys inseriu em seu processo de argumentação não só o ponto de vista da professora, mas a mesma justificativa relacionada com o fato de ficarmos com a consciência pesada, pois no debate a professora colocou uma situação em que encontrou uma carteira e devolveu para não ficar com a “consciência pesada”. Portanto, a fala da professora entrou quase que de forma textual e o interessante é que Thamirys durante as duas aulas era sempre muito segura, quase agressiva no sentido de deixar a impressão que sabia o que queria.

No texto sobre animais ela confirma que gastar com animais é um exagero, mas não traz uma justificativa ligada a questão social (que seria a mais relacionada como o ponto de vista implícito da professora). Sua justificativa parece estar relacionada com uma experiência pessoal: “Ela pode gastar com algumas coisas como sair com os filhos e comprar algumas coisas que estejam precisando”. Desta forma seu texto entra naquela categoria que discutíamos em que fica mais evidente a voz do sujeito que a voz da instituição, apesar de nesse momento ela também ter assumido a voz da instituição. Podemos dizer então que Thamirys na primeira situação assume o mesmo ponto de vista da professora, mas em função de sua própria voz, e na segunda muda o seu ponto de vista em função do ponto de vista da professora.

Essa mudança de ponto de vista em função da professora por parte de uma estudante que em nada indicava uma tendência a submissão e que



apresentou um comportamento diferente na outra situação pode indicar que em vários textos das duas instituições os(as) estudantes podem ter assumido o ponto de vista da professora pela força de seus argumentos ou pelos argumentos apresentados pelos colegas e não necessariamente pelo peso da instituição.

Já a presença da voz institucional como referência direta a organização da escola e suas regras, identificamos apenas em um texto. O texto 09 de Priscyla:

**Texto 09**  
**( Priscyla: 11 anos)**

*Eu acho que não porque se a gente encontrar numa árvore e não tiver ninguém procurando eu vou ficar mas se tiver alguém procurando eu devolvo mas se não tiver eu compro as coisas que eu quero. Eu sou estudante, se eu encontrar no banheiro, na sala ou em outro lugar do colégio eu vou levar para a secretaria para que a diretora Maria José da Silva Lima procure o dono e devolva porque eu só fico pra mim se tiver na rua e ninguém tiver procurando. Eu respeito as regras do colégio porque senão as pessoas vão me chamar de ladra e eu não gosto que me chamem assim.*

No texto de Priscyla, produzido na situação<sup>2</sup> da turma C, a voz institucional está evidente. O texto parece em um primeiro olhar, dar uma grande importância à figura da diretora e ao seu discurso presente na regra, pois traz seu nome completo em sinal de respeito e diz que não pretende desobedecer. Mas o que está presente no texto é uma consciência muito grande da sua posição de estudante que deve obedecer, e talvez esse texto, que traz de forma tão explícita a regra da instituição, pela sua consciência da situação, revele mais espaço de subversão que outros, como o de Luciano, por exemplo, que apesar de não explicitar a voz da instituição, não apresenta firmeza em seu ponto de vista. Priscyla nos parece, assumir a voz da instituição muito mais pela sua consciência da condição de estudante que sabe as consequências da desobediência, que propriamente por uma postura de submissão ao discurso institucional.

## 4. Considerações Finais

Finalizando, podemos fazer algumas considerações construídas a partir da análise dos textos e à luz de nossa base teórica. Primeiramente diríamos que os textos das crianças tanto apresentam o contorno, como a adesão ao ponto de vista institucional. As crianças contornam a voz institucional de várias formas e quando assumem essa voz não o fazem simplesmente por submissão indicando a existência de espaços de subversão do sujeito e rompendo com uma dimensão unilateral da relação entre poder e discurso (Fairclough:2001).

Algumas vezes elas utilizam suas experiências individuais, as vozes dos colegas ou de outra instituição, e portanto elas dialogam com diferentes vozes de várias instituições(Bakhtin: 2000) para justificar e construir seus pontos de vista. Cada contexto imediato de produção é importante na construção, tendo grande significação a forma como as professoras conduzem os debates e favorecem a diversidade de vozes na situação. Essa constatação nos remete a importância da professora, que sempre está presente nas construções, seja porque se coloca como autoridade discursiva, seja porque insere a dimensão afetiva nas construções uma vez que a forma como as crianças significam a sua figura interfere na aceitação dos discursos, reafirmando (Góes:1992) que entende o plano da intersubjetividade a partir da relação com o outro. É importante salientar que quando a professora utiliza o argumento de autoridade trazendo sua própria experiência como exemplo as crianças respeitam e aderem ao ponto de vista, mas como bem coloca (Breton:1999 é necessário um cuidado para não transformarmos a autoridade do argumento em autoritarismo.

A análise indica que as relações de linguagem são importantes na construção das subjetividades (Vigotsky:1988) e gostaríamos de reafirmar que as crianças agem sobre o discurso, reorganizando, mantendo ou mudando suas posições e o contexto institucional é importante nesse comportamento. Portanto, a escola é uma instituição importante que inevitavelmente deixará marcas nas crianças e essas marcas fazem parte do processo de educação. Mas as crianças também são sujeitos importantes que devem e podem (tem condições de) deixar marcas na instituição.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Anablume Editora, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 2000.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. São Paulo: EDUSC,1999.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópoles: Vozes, 1994.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Editora Universitária de Brasília,2001

GERALDI, João Wanderley. **Palavras escritas , indícios de palavras ditas**. *Linguagem em discurso* nº 3 especial. Tubarão. Centro de Pós graduação de Tubarão, 2003.

GOULART, Cecília A. **Letramento e polifonia:um estudo de processos discursivos no processo de alfabetização**.*Revista Brasileira de Educação.n* 18.São Paulo, 2001.

GÓES, Maria Cecília. **Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito**. *Educação e Sociedade*,42,p.336-341.Campinas: Cedes-Papirius,1992.

KOCH, Ingedore . **Argumentação e Linguagem** São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore. **A inter-relação pela linguagem**. São Paulo: Contexto,1992.

MULLER, Cristiane. **Conversa de criança ou de gente grande: A alfabetização e as representações construídas pelas crianças**.Recife:Anais do XIII ENDIPE:Recife,2006.

SILVA, Carmem Lucy. **Argumentação e aquisição: O que revelam os “dizeres” da criança sobre esta relação?** *Letras de Hoje* nº 129- Porto alegre. Universidade Católica do Rio Grande do Sul,2002 .

VIGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone,1988.