

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

CARLA ADRIANA FERNANDES ALVES PATRONIERI

**A ESCRITA DE DIÁRIO:
INTERLOCUÇÃO E INSCRIÇÃO SUBJETIVA DE
ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DO IFSULDEMINAS EM
RELAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA**

Pouso Alegre - MG

2015

CARLA ADRIANA FERNANDES ALVES PATRONIERI

**A ESCRITA DE DIÁRIO:
INTERLOCUÇÃO E INSCRIÇÃO SUBJETIVA DE
ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DO IFSULDEMINAS EM
RELAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Área de concentração: Linguagem e Sociedade.
Linha de pesquisa: Língua e Ensino

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Onice Payer

Pouso Alegre - MG

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Patronieri, Carla Adriana Fernandes Alves

A escrita de diário: interlocução e inscrição subjetiva de estudantes de ensino médio do IFSULDEMINAS em relação à língua portuguesa / PATRONIERI, Carla Adriana Fernandes Alves. Pouso Alegre: Univás, 2015. 115f.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Sapucaí, Programa de Ciências da Linguagem, 2015.

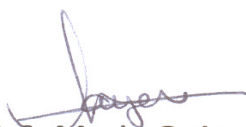
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Onice Payer

Descritores: 1. Língua portuguesa. 2. Diário. 3. Escrita de si. 4. Análise de discurso. 5. Interlocução.

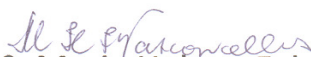
CDD 410.1

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "A ESCRITA DE DIÁRIO: INTERLOCUÇÃO E INSCRIÇÃO SUBJETIVA DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DO IFSULDEMINAS EM RELAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA" foi defendida, em 06 de fevereiro de 2015, por **CARLA ADRIANA FERNANDES ALVES PATRONIERI**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº98005347, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof.ª. Dr.ª. Maria Onice Payer
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



Prof.ª. Dr.ª. Maria Helena Falcão Vasconcellos
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
Examinadora



Prof.ª. Dr.ª. Paula Chiaretti
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

Ao Douglas, meu esposo, cujo amor me restaura as forças.

Ao Gabriel, meu filho, cuja existência é o meu alicerce.

À Paula, minha mãe, que, na simplicidade da sabedoria, edificou o meu caráter e me ensinou a ser quem sou.

AGRADECIMENTOS

Laços de amor unem mentes e corações. A mente planta, rega e faz germinar as sementes do saber. O coração confere ao conhecimento as qualificações do companheirismo. Estar ao lado tem implicações de amizade e oferecimentos sem conta: encorajamento, alegria, esperança, imprescindíveis no labor intelectual. Esta pesquisa é fruto desse labor, do qual participaram pessoas especiais. A cada uma delas, reconhecimento e gratidão.

A Deus, pela soberania de sua provisão: graça e misericórdia.

Ao Douglas e ao Gabriel, pelo apoio e companheirismo em que tem prevalecido a força do amor.

À Vanda Batista Gomes, presença encorajadora em todas as nuances da vida. Um reconhecimento para sempre.

À professora Maria Onice Payer, minha orientadora, cujos conhecimentos extrapolam as páginas do livro e se traduzem em sabedoria de vida.

Aos professores do Mestrado em Ciências da Linguagem que me acolheram, provendo instrumentos de pesquisa e cordialidade de relacionamento. Uma referência especial às professoras: Juliana Santana Cavallari, Maria Onice Payer, Eni Orlandi, Paula Chiaretti e Mírian dos Santos, cujos ensinamentos, regados pelo afeto, significaram uma semente a se colher.

À professora Maria Helena Falcão Vasconcellos (UFJF), pela cordialidade de sua presença em um momento de construção.

Aos meus colegas de Mestrado que, como companheiros, vieram a se tornar tesouros que o ouro não compra.

À Eleine Salustiano, da biblioteca, que na simplicidade de oferecimentos tão generosos, tornou-se uma presença inolvidável.

Aos meus alunos, cujas histórias teceram e deram cor a cada uma destas páginas.

Ao IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes, agradecimentos pela parceria neste projeto de capacitação profissional. Fazer-se companheiro é uma demonstração de confiabilidade.

Atraí-os com cordas humanas, com laços de amor.

OSEIAS 11:4

RESUMO

PATRONIERI, C. A. F. A. A escrita de diário: interlocução e inscrição subjetiva de estudantes de ensino médio do IFSULDEMINAS em relação à língua portuguesa. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

Esta pesquisa se propôs a investigar, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa em sua relação constitutiva com a Psicanálise, o funcionamento da escrita de diários em ambiente escolar. Realizou-se esta pesquisa com sujeitos-alunos do Curso Técnico em Agropecuária do IFSULDEMINAS - Câmpus Inconfidentes, observando o diário como elemento mediador do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e possibilidade de despertar no aluno o ‘desejo de saber’ e de escrever. Sob o pressuposto de que a desenvoltura da escrita vem se mostrando insuficiente em diversos âmbitos de comunicação, trabalhou-se a hipótese, a partir da proposta e observação de atividades de ‘escrita de si’, de que os diários contribuem, de maneira profícua, para o trabalho com a escrita na disciplina de Língua Portuguesa. As análises dos recortes dos diários escritos pelos sujeitos-alunos foram feitas por temas discursivos e de acordo com a regularidade com que estes foram apresentados pelos alunos. Observou-se que, na escrita de si, o aluno se constitui e, por meio dos diários, há possibilidade de se inscrever discursivamente pela língua, criando-se, assim, uma relação singular de interlocução entre aluno e professor através da escrita. Ao aproximar-se do aluno, o professor passa a ser presença que acolhe e propicia oportunidades de expor ideias por escrito, sem os constrangimentos comuns no funcionamento do discurso pedagógico no Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Diário. Escrita de si. Análise de discurso. Interlocução.

ABSTRACT

PATRONIERI, C. A. F. A. *The writing of diary: interlocution and subjective inscription of High School students from IFSULDEMINAS regarding the Portuguese language.* 2015. 115p. *Dissertation (Master) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.*

This research aims at investigating, based on the theoretical and methodological assumptions of the French Discourse Analysis in its constitutive relationship with Psychoanalysis, the functioning of the writing of diaries in the school environment. We conducted this research with the subject-students from the IFSULDEMINAS Agricultural Technician Course - Inconfidentes Campus, observing the diary as a mediator element of teaching and learning the Portuguese Language and the possibility of awakening in the student the 'desire to know' and write. Under the assumption that the resourcefulness of writing has been appearing insufficient in several areas of communication, we worked the hypothesis, from the proposal and observation of 'self writing' activities, that the diaries contribute, in a fruitful way, to the work with the writing on Portuguese Language discipline. The analysis of the diaries, written by students, was made by discursive themes and according to the regularity with which they were presented by the students. It was observed that, in the self writing, the student constitute himself, and, through the diaries, there is the possibility of discursive inscription through the language, creating a unique relationship of interlocution between student and teacher through writing. When approaching the student, the teacher becomes presence that welcomes and provides opportunities to expose ideas in writing without the common constraints of the pedagogical discourse functioning in teaching-learning Portuguese Language.

Keywords: Portuguese language. Diary. Self writing. Discourse analysis. Interlocution.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 A análise de discurso	14
1.2 O discurso pedagógico	17
1.3 Língua materna e língua nacional	21
1.3.1 Língua materna: língua singular que me constitui	21
1.3.2 Língua nacional: uma língua atravessada na/pela história	26
1.3.2.1 A Língua nacional no ensino.....	28
1.4 Os (desa)fios da escrita de si	30
1.5 O poder da escrita: sujeito como observador de seus sentidos.....	34
1.6 O diário: ensaio de autoria.....	37
2 METODOLOGIA	42
2.1 O diário: percursos de uma construção	43
2.1.1 Descrição do trabalho com diários	44
2.1.2 O diário: uma história para si mesmo ou para outrem	47
3 ANÁLISES	50
3.1 O sujeito na materialidade discursiva do diário	50
3.1.1 Constituição do sujeito-aluno: discursos que circulam em seu (con)texto	60
3.1.2 Sujeito: conflitos e dúvidas	61
3.1.2.1 Conflitos	61
3.1.2.2 Dúvida: (im)possibilidade de (se) dizer	64
3.2 Na materialidade dos diários, as questões dos estudantes.....	67
3.2.1 O álcool: licitude e ameaças.....	67
3.2.2 A pressão da escola	74
3.2.3 O cuidado de si e do outro.....	78
3.3 Interlocução, presença e ausência	84
3.3.1 O diário como refúgio e as formações imaginárias: a importância da interlocução ..	85
3.3.2 A presença de interlocução com os avós.....	93
3.3.3 Ler e escrever	96
3.3.4 O diário: possibilidade de ter voz e de ser ouvido	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS	113
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	113
Anexo B – Carta de Anuência para autorização de pesquisa	115

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa é uma questão que vem sendo discutida constantemente por educadores. Questiona-se por que tantos alunos demonstram certa resistência às aulas de Língua Portuguesa. Sendo o português, que se ensina na sala de aula, uma dimensão da língua de seu país, discute-se por que os alunos têm tanta dificuldade para aprender uma língua que lhes deveria ser familiar. Existe uma distância entre a língua escrita e a língua oral. A partir disto uma questão que ganha espaço nesses debates diz respeito aos métodos que podem ser adotados pelos professores a fim de provocar algum efeito diferente na inscrição do aluno nessa língua.

Este é um tópico que introduz de maneira bastante ampla o tema a ser investigado na presente pesquisa, que se voltará à investigação não de um método propriamente, mas de um modo de trabalhar com os alunos, na disciplina de Língua Portuguesa, a escrita, no sentido que passo a descrever adiante, a fim de apresentar esse modo de trabalhar com a língua e investigar as várias questões que ele envolve, sob a forma de pesquisa.

Durante a minha prática como professora de Língua Portuguesa, que exerço há vinte e dois anos, iniciei, há algum tempo, um trabalho com o gênero textual ‘diário’, que considero ter-se mostrado bastante produtivo para o ensino-aprendizagem, sobretudo da escrita, na área de Língua Portuguesa. A partir de então, comecei a lidar com questões que vão muito além do simples aprender a língua formalmente na escola, para adentrar um outro universo de questões que envolvem língua escrita. Descrevo sucintamente essa prática, a título de introdução.

Mais recentemente, como professora de Língua Portuguesa do IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes, procurei ainda, por meio do trabalho com os diários escritos pelo aluno, um mecanismo que propiciasse um elo entre mim e meus alunos, para assim despertar neles ‘o desejo de saber’. Como havia cursado o Magistério, e depois Letras, desde que iniciei a minha carreira como professora, sempre procurei trabalhar com os alunos a importância de eles se expressarem, não somente com o objetivo de escreverem melhor, mas também como forma de se conhecerem melhor e de dialogarem, como oportunidade de inscrição/construção subjetiva.

Assim a escrita de diários tem se mostrado uma experiência que permitiu aproximar-me dos estudantes, isto é, estabelecer uma relação que propicie conhecer as questões, problemas e conflitos vivenciados pelos alunos, inclusive em instâncias que extrapolam a sala de aula. Essa aproximação tem se constituído ponto de partida fundamental para conseguir

incentivá-los a produzir o que hoje entendo como uma ‘escrita de si’: considerando suas histórias de vida, anseios, frustrações e realizações, principalmente aquelas que exigem decisões inquietantes e escolhas quase ousadas. Na produção dessa ‘escrita de si’, tenho constatado, entre outros pontos, o amadurecimento do aluno no manejo com a língua, sua riqueza expressiva e peculiaridades de regionalismos, uma vez que o IFSULDEMINAS agrega estudantes de diversas regiões e Estados.

Em relação aos objetivos da disciplina Língua Portuguesa, considero que esse trabalho com diários leva também a práticas que qualificam o sujeito-autor como veremos mais adiante. Entendi, como professora, que o texto do aluno, embora inscrito em uma prática, em um gênero, é único, assim como ele o é. ‘Seu texto com você se parece’. Neste trabalho com diários, as questões de construção linguística na escrita aparecem, sem dúvida, mas de modo próprio/peculiar/diferenciado, e são trabalhadas de maneira gradual, não imediatista e nem somente pragmática.

Além disso, o trabalho com diários permite ao aluno lidar com os discursos que chegam até ele através dos textos que ele produz.

A prática de produção dos diários existe como possibilidade de cada um se revelar e se produzir na sua nudez genuína no texto, pela escrita, uma vez que o diário, em primeira instância, é escrito de si para si. Considerado o professor com direito de acesso à escrita do aluno, ao meu ver, o diário passa a ser veículo de interação nos processos educacionais, observando-se, contudo, o respeito à história e ao espaço pessoal de cada um, como prediz a ética docente.

Um dos fatos mais importantes para mim, proporcionado por esse trabalho, foi a aproximação que como professora tive com os alunos. E por conhecê-los melhor, pude, em meu cotidiano de aula, fazer o aluno perceber a importância da Língua Portuguesa e da escrita, sobretudo desta escrita especial que é a do diário, e que mais tarde vim a compreender como uma ‘escrita de si’, nos termos de Foucault (2004) e que procuro adequar ao contexto contemporâneo.

Desse modo, a ideia geral da pesquisa que aqui se propõe é analisar, sistematizar e compreender teoricamente essa prática, aprofundando o saber que há nela, descrevendo/interpretando de que maneira essa produção textual, em diários, desloca o foco da formalização da escrita e, conseqüentemente, possibilita a circulação de outros sentidos da língua no espaço da sala de aula. Pretendo investigar, por meio da análise discursiva do processo dessa produção de textos, bem como da análise da escrita dos diários, como a produção textual, por meio de diário, torna-se instrumento de ruptura do predomínio de um

discurso autoritário, em direção à presença do discurso polêmico, segundo a tipologia proposta por Orlandi (2011a), para quem esse rompimento é possível através da polêmica e da crítica.

Acredito que a investigação sistemática dessa prática, através do seu processo e dos materiais escritos dos alunos, aliados ao suporte de um referencial teórico abrangente como o da Análise de Discurso em sua relação com a Psicanálise, tende a desvelar detalhes do funcionamento da linguagem nesta prática, que se poderá melhor compreender e expandir, por meio desta pesquisa, a fim de continuar a desenvolver, como professora, a prática de trabalho com a escrita de diários, bem como colocar à disposição do setor educacional os saberes que poderão vir aqui a ser organizados e produzidos.

Considerando, portanto, a experiência de ensino de língua baseada na escrita de diários, a presente pesquisa tem como objetivo investigar, com base no referencial teórico da análise de discurso e, por razões justificadas pelo tema, da psicanálise, como será apresentado mais adiante, o seguinte objeto: o funcionamento da escrita do diário como elemento mediador do trabalho do professor de língua em disciplinas da área de Língua Portuguesa. Mais especificamente, como partes desse objeto, pesquisarei a especificidade do funcionamento da escrita do diário no espaço escolar, em seus aspectos formais e relacionais, uma vez que ela envolve a elaboração de si para si (simbolização), passando pela relação do sujeito-aluno com os discursos (trabalho com a ideologia) e com a linguagem. Em diversos momentos será observado um deslocamento de diário para correspondência, indicando uma ênfase na relação de comunicação entre os sujeitos (aluno e professor) e com o outro (trabalho com a alteridade).

Nessa direção, constitui objetivo geral desta pesquisa: compreender de que maneira a produção textual do diário funciona no espaço escolar, como mediadora do ensino-aprendizagem de língua, o que envolve compreender como o sujeito aprendiz comunica-se com os sujeitos de suas relações e como se relacionam com a linguagem, os sentidos e a língua através deste dispositivo de escrita. Em outras palavras, na formulação dos objetivos desta pesquisa são consideradas como imprescindíveis as diretrizes: investigar o funcionamento dos diários, em sala de aula, como parte da relação entre os sujeitos do processo; estudar o funcionamento do diário como dispositivo de uma 'escrita de si', isto é, uma escrita que tenha um papel importante na produção subjetiva e na necessidade de comunicação entre sujeitos no espaço escolar, e também fora dele; investigar como a escrita do diário atinge a relação do aluno com a língua escrita no espaço escolar; compreender como a elaboração do discurso (escrito e oral) intervém na comunicação interpessoal e, investigar a

produção textual, especificamente da escrita do diário, como um dispositivo de ruptura com os mecanismos de funcionamento de um discurso autoritário, em direção à construção de espaços e práticas de discurso polêmico, na sala de aula.

Sob o pressuposto de que a desenvoltura da escrita vem se mostrando insuficiente em diversos âmbitos de comunicação, trabalha-se a hipótese, a partir da proposta e observação de atividades de ‘escrita de si’, de que os diários contribuem, de maneira profícua, para o trabalho da escrita, inicialmente na disciplina de Língua Portuguesa, mas também nas relações comunicativas mais amplas.

A análise discursiva do processo de produção dos diários escritos por alunos do Ensino Médio do IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes, será feita a partir de problematizações que envolvem as seguintes perguntas:

- a) Como a prática da escrita do diário afeta a relação do sujeito-aluno consigo mesmo, com os discursos que circulam em seu contexto e com a língua institucionalizada na escola;
- b) Como as questões sociais, em geral silenciadas em sala de aula, podem ser trazidas ao nível da comunicação e da formulação ao serem trabalhadas através da escrita de diários;
- c) De que modo o funcionamento do discurso autoritário, tanto do espaço escolar, quanto da sociedade, reaparece na escrita dos diários, e, como a prática desta escrita pode levar ao exercício de um discurso polêmico.

Esta dissertação está dividida em três capítulos, nos quais teoria e análise serão estudadas e feitas num movimento de ir e vir. No primeiro capítulo, dividido em subitens, serão abordados conceitos teóricos nos quais esta pesquisa se fundamenta: a Análise de Discurso de Linha Francesa; o Discurso Pedagógico segundo a tipologia de Orlandi; as dimensões de Língua Materna e Língua Nacional; a Escrita de Si, de acordo com Foucault; a Escrita tal como compreendida nesse campo teórico como atividade que proporciona ao sujeito-aluno tornar-se um sujeito observador de seus sentidos; a noção de autoria relacionada à escrita do diário.

No segundo capítulo abordar-se-ão os percursos da produção do objeto de pesquisa: o diário escrito pelos alunos do IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes.

No terceiro capítulo serão apresentadas as análises dos recortes dos diários, divididas por temas discursivos, de acordo com a regularidade com que aparecem e pelos elementos do discurso que aí se destacam como relevantes para as análises desse processo, tais como: o

sujeito na materialidade discursiva do diário, as questões que envolvem os estudantes e a interlocução como presença e ausência.

Nas considerações finais apresentar-se-ão alguns resultados relevantes desta pesquisa com os diários, dentre os quais se destacam: a escrita de si como investimento de interesse da escola e a possibilidade de o sujeito-aluno se fazer ouvir; o modo como o sujeito se constitui com os sentidos que emergem e se (re)constroem em seu dizer; a importância da interlocução entre aluno e professor, e o diário como forma de rompimento com o discurso autoritário que circula na escola, e também fora dela.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A análise de discurso

Sob a perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, em sua relação com a psicanálise, a análise tanto do processo da escrita de diários na escola quanto do material dele resultante, como *corpus* desta pesquisa, se faz conforme os dispositivos teórico-metodológicos desse campo disciplinar e, para tal, torna-se necessário que alguns de seus conceitos basilares sejam apresentados.

Na década de 60, na França, deu-se início à Análise de Discurso. Vários trabalhos foram desenvolvidos por pesquisadores que a essa teoria se dedicaram. Pêcheux formulou conceitos e métodos e é considerado um dos fundadores da Análise de Discurso. Foucault também engajou-se em seus projetos e conceitos de discurso no mesmo contexto. No Brasil, esse campo foi apresentado e ganhou novo impulso com o trabalho teórico de Orlandi.

Referindo-se ao modo de trabalho da Análise de Discurso, Orlandi (2012a, p. 7) observa:

O que se pode depreender do percurso de Michel Pêcheux na elaboração da Análise de Discurso é que ele propôs uma forma de reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito. Ele exerceu com sofisticação e esmero a arte de refletir nos entremeios.

Partindo dessa forma de compreender a linguagem no entremeio de diversos campos, considera-se o princípio de que “a análise de discurso se institui como uma escuta particular que tem como característica ouvir no que é dito o que é dito ali ou em outro lugar, o que não é dito e o que deve ser ouvido por sua ausência necessária” (ORLANDI, 2010, p. 28).

As teorias da Análise de Discurso possibilitam estudar a linguagem na tentativa de entender e compreender o seu funcionamento.

A Análise de Discurso tem como objeto de estudo o discurso, e considera o texto como a materialização do discurso, que se constitui como uma unidade passível de observação. O discurso é pensado por Pêcheux como ‘efeito de sentidos entre locutores’. Discurso não deve ser confundido com a ‘fala’. É ele que possibilita vislumbrar as relações entre ideologia e língua, permitindo a análise dos efeitos da língua na história, bem como os

efeitos da história na língua, o que torna possível a compreensão de como o sujeito se constitui na e pela linguagem.

Ao trabalhar com o sujeito, a história e a língua, a Análise de Discurso encontra na Linguística, na Psicanálise e no Marxismo, lugares teóricos e elementos para a constituição e formulação de seu objeto, passando a ser uma “disciplina de entremeio”. Orlandi (2012b, p. 20) explica que:

A Análise de Discurso, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essa forma de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso.

Por pensar na língua, mas deixar de lado o que é histórico-social, a Linguística, fruto do corte epistemológico de Saussure que separou a linguagem em *língua* e *fala*, é questionada pela Análise de Discurso. Esta também questiona as Ciências Sociais por não considerarem a linguagem em sua materialidade, e o sujeito como centrado. Pêcheux (1995) faz uma crítica às ciências da linguagem, bem como as sociais que, na esteira da Linguística, tomam como objeto de estudo a ‘língua’, mas não teorizam nem problematizam o sujeito na sua relação com a linguagem, que é social. Na perspectiva da Análise de Discurso, o modo de produção do sujeito é relacionado com a estrutura de uma formação social. O sujeito, ao dizer, se inscreve em formações discursivas que estão em circulação em um dado contexto. As formações discursivas representam as formações ideológicas no discurso, determinando o que pode e deve ser dito conforme as condições de produção. Orlandi (2012b, p. 43) esclarece que:

A noção de formação discursiva, ainda que polêmica, é básica na Análise de Discurso, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso.

Há um processo de subjetivação em que o sujeito vai se constituindo pela linguagem através dessas formações discursivas. Pêcheux (1995, p. 163) afirma que “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina”.

A língua, um dos elementos imprescindíveis para a análise de um discurso, não se restringe a um código ou a um instrumento de comunicação neutro. Ela constitui a base dos processos ideológicos. Os sentidos da língua são, pois, ideologicamente determinados. A

língua não é considerada como um sistema fechado de signos, mas como um objeto sócio-histórico pelo qual as ideologias adquirem materialidade (PÊCHEUX, 1969, 1975).

O efeito de sentidos implica que o sentido não é um conteúdo da linguagem verbal ou não-verbal, mas um ‘efeito’ determinado pela posição do sujeito nas condições de produção. Desse modo, a produção dos sentidos se vincula às condições de produção, que são constituídas pela soma do contexto amplo (que diz respeito ao aspecto sócio-histórico-ideológico em que a linguagem é produzida) e do contexto estrito (as circunstâncias enunciativas imediatas em que a linguagem é produzida).

Assim, há um processo de repetição de discursos pelos sujeitos falantes, mas, no acontecer das repetições que (re)produzem os discursos, ocorre o chamado ‘deslizamento de sentidos’, isto é, os sentidos se repetem, mas não são fixos; são constituídos de acordo com o sujeito que o (re)produz, e que é histórico e ideológico e ocupa um lugar social onde diz. Esses sentidos são, portanto, compreendidos de acordo com as formações discursivas e ideológicas em que as palavras são produzidas. Por isso a compreensão de que a ideologia se materializa no discurso, e este, se materializa na língua. É pela língua, pelo dizer e o não-dizer, nunca livres de equívocos, que se pode perceber, nos textos dos diários, a ideologia que interpela e constitui o aluno.

Na materialização dos textos dos alunos, busca-se compreender as condições de produção que os envolvem, levando-se em conta o que, na multiplicidade de sentidos, realmente faz sentido.

Compreender, para a Análise de Discurso, é reconhecer que no texto sempre existem outros sentidos possíveis, cuja dimensão é observada nos recortes da linguagem, neste caso, dos diários produzidos pelos alunos do Ensino Médio do IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes.

Como dizia Pêcheux, fundador desse campo: “*Je déränge*”¹, ou seja, a Análise de Discurso incomoda, pois, apesar de não ter todas as respostas, faz o sujeito, que é interpelado pela ideologia e pelo contexto histórico-social, buscar a compreensão de si mesmo, dos sentidos e de suas relações com o mundo que o cerca. Ponto este importante para a observação dos escritos dos alunos nos diários, para pensar como os sentidos em discursos que circulam socialmente, muitas vezes diferentes, conflitantes, contraditórios (na família, na mídia, na escola, na comunidade) se apresentam para esse sujeito-aluno, e como ele se movimenta através dele, ou seja, o que esse sujeito materializa, elabora e formula (ou não) em

¹ Tradução: “Eu incomodo”. Conforme informação verbal (2012) de Eni Orlandi, Pêcheux sempre repetia essa frase.

seus escritos. Nesse campo, a prática da escrita é considerada de forma diferente da oralidade. A escrita, se por um lado está historicamente próxima das instituições educacionais, por outro lado torna-se dispositivo de uma inscrição subjetiva. Essa subjetividade foi estudada, nesta pesquisa, nas análises dos recortes dos diários.

1.2 O discurso pedagógico

Neste item vamos expor algumas questões que têm perpassado as discussões sobre o funcionamento da linguagem no campo pedagógico, no sentido de fazer uma revisão sobre esse discurso que vai fundamentar a nossa discussão mais adiante, através da escrita de diários. Para isto, vamos nos pautar em estudos que Orlandi dedicou ao campo pedagógico, conhecidos no meio educacional desde os anos 80, por meio de suas análises sobre o funcionamento da linguagem no que a autora designa como “discurso pedagógico”, apontando algumas de suas características.

Orlandi (2011a), em seus textos *O discurso pedagógico: a circularidade e Para quem é o discurso pedagógico*, apresenta características do discurso pedagógico, o qual tem lugar de destaque nas análises desta pesquisa. A autora estuda, no discurso pedagógico, traços de um discurso autoritário, enquanto tipo de discurso, diferente do lúdico e do polêmico. O atributo autoritário do discurso pedagógico, a seu ver, pode ser rompido por meio de uma postura crítica, tanto de professores quanto de alunos.

Nesse seu estudo, a autora observa a relação do sujeito com o objeto do discurso segundo o conceito de ‘reversibilidade’, ou seja, verificando as possibilidades de locutor e interlocutor trocarem de posição². Assim, ela distingue os discursos em três tipos: lúdico, polêmico e autoritário. O discurso lúdico apresenta a plena reversibilidade, já que o objeto do discurso nele se mantém presente enquanto tal. É um discurso de mudança, com expansão da polissemia. No discurso polêmico os interlocutores procuram dominar o seu referente. A polissemia é controlada, existindo uma aparente harmonia. O discurso autoritário, chamado de discurso de poder, coloca o agente do discurso como único e oculta o referente do dizer, sendo oposto ao lúdico. Não se concede a palavra ao outro. Esse discurso autoritário, marcado pela tentativa de contenção da polissemia, é o que impera nas escolas. Pensando o discurso pedagógico, Orlandi (2011a, p. 37) propõe: “[...] buscarmos, professores e alunos, um DP que

² Segundo Orlandi, o aluno pode ocupar o lugar de professor em outro momento (aula do dia 06/06/2014).

seja pelo menos polêmico e que não nos obrigue a nos despirmos de tudo que é vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta da escola”, tendo em vista, na dinâmica da aprendizagem, a correlação entre escola e sociedade. Nesse sentido, destaca-se um aspecto fundamental do trabalho com o diário: como uma forma de tentar romper com o discurso autoritário e dar a oportunidade de o sujeito-aluno, ao se expressar, produzir sentidos, reconhecendo a língua como sua.

Orlandi apresenta a formação do que tem sido um percurso estrito da comunicação no discurso pedagógico como: “QUEM/ENSINA/O QUÊ/PARA QUEM e ONDE”, sendo representada também pela forma: “A ensina R a B em X”. Tal esquema, segundo a autora, evidencia as formações imaginárias que têm sido idealizadas dentro do ambiente escolar, o que nos permite constatar que essas formações constroem uma representação do professor como aquele que é capaz de ensinar ou repassar um ‘saber inabalável’ ao aluno, pois atua dentro de uma organização educativa que funciona como uma instituição oficializada aceita, cultural e historicamente, autorizada a repassar os saberes necessários ‘à sobrevivência e à subsistência do ser em sociedade’. Quanto ao aluno, nesse funcionamento pedagógico, deve ser reconhecido como aquele que necessita ser conduzido ao mundo do saber e a práticas cabíveis, que irão tornar sua convivência, dentro de uma sociedade, domesticada e aceitável.

Nesse sentido o ensino se assemelha a um ato de inculcar (ensinar, treinar). E este ato, no discurso pedagógico, pode ser caracterizado, ainda conforme a autora, por vários fatores: **a quebra das leis do discurso** (como dizer o que é interessante, informativo e sucinto, entre outros requisitos da pragmática do discurso), o funcionamento de um “**é porque é**” e o predomínio da **cientificidade**. Quanto à **quebra das leis do discurso**, no que se refere à ‘lei da informatividade’, o pressuposto é de que só se pode informar o que o ouvinte desconhece. O aluno é assim pressuposto como alguém que desconhece o objeto de discurso do qual se fala na sala de aula. Segundo a ‘lei do interesse’, deve-se comunicar ao interlocutor somente o que lhe interessa, e frequentemente essa lei do discurso é quebrada no discurso pedagógico. Pela ‘lei da utilidade’, que se constitui lei ‘psicológica’ nas interlocuções, o ato de falar deve remeter à utilidade em fazê-lo, considerando imprescindíveis para cada ato da fala as razões que o tenham incitado. No discurso pedagógico, esta lei também se rompe com frequência para os alunos. Portanto, segundo Orlandi (2011a, p. 18), “no DP, diante dessa quebra das leis do discurso, a ‘motivação’ acaba por ser posta como o recurso didático usado para mascarar essa quebra das leis de interesse, de utilidade e de informatividade”.

Em relação ao funcionamento do “**É porque é**”, outro fator do discurso pedagógico, Orlandi (2011) nos leva a compreender que se impõe ao referente (objeto do discurso ensinado) definições rígidas, deixando de lado a razão do objeto de estudo. Ou seja, não tem havido instâncias para questionamentos quanto ao referente do discurso do professor; uma vez que a pressuposição de um “é porque é” já carrega uma ideologia educativa que não permite uma abertura à instauração de dúvidas. O professor é, através dessa máxima, autorizado a ser reconhecido como ‘aquele que fala de uma posição discursiva inquestionável’, e que, historicamente, possui legitimidade na transmissão de conhecimentos, por isso não deveria ser indagado.

Por fim, sobre o pressuposto da ciência presente no discurso pedagógico, que Orlandi (2011) denomina **cientificidade**, a autora aborda o modo como nele se dá a informação, servindo-se da **metalinguagem** (termos técnicos sobre o objeto de saber) e de uma **apropriação do cientista feita pelo professor**.

A **metalinguagem** é uma linguagem que se sobrepõe à própria linguagem (o que diz sobre si mesma). Ao insistir-se muito na metalinguagem, alerta Orlandi (2011), pode-se estar excluindo os fatos. O mais importante é a interpretação sobre os fatos, e não os nomes e definições dos conceitos. Na escola, o uso abundante da metalinguagem prevalece, de forma a impedir que o aluno crie sentidos de acordo com o seu entendimento. O que se valoriza, na maioria das vezes, é o aspecto objetivo da exposição do objeto, deixando-se de lado o subjetivo, as interpretações que o aluno faz ao aprender.

A **apropriação do cientista feita pelo professor** se dá quando o sistema de ensino atribui a posse do saber ao professor, e não ao produtor de conhecimentos (ciência) sobre os fatos e os objetos. Ao invés de permanecer nessa exposição que apaga as instâncias produtoras de conhecimento, compete ao professor fazer uma mediação entre o aluno e o saber, o professor também construindo o seu discurso de maneira a expor-se a sentidos possíveis. É saber ser ouvinte do próprio texto que diz e do conhecimento científico que transmite. Pois, ao apropriar-se do lugar do cientista e se confundir com ele, há um apagamento: o professor passa a ser o possuidor do conhecimento do cientista, sua opinião torna-se definitiva (e definitiva). A reflexão sobre o conhecimento fica secundária, e o que é relevante é o automatismo.

Orlandi (2011a, p. 22) ainda realça a distância, daí decorrente entre a imagem ideal do aluno e a do professor: “Entre a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino), há uma distância fartamente preenchida pela ideologia”.

Bourdieu (1974 *apud* ORLANDI, 2011a, p. 22) explicita, de modo forte, que “a escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder”. Sob esta perspectiva, a escola se define como ordem legítima porque se orienta por máximas que aparecem como válidas para a ação, isto é, como modelos de conduta, logo, como obrigatórias. Sendo assim, a escola funciona como instrumento de ‘mobilidade social autorizado’ capaz de permitir que o sujeito transite entre as classes sociais sem, contudo, levar em conta seus anseios e sua capacidade de construir conhecimentos pautados em experiências empíricas.

Assim, escola é sede do Discurso Pedagógico. Portanto, o DP se mostra como um dizer institucionalizado, pois se fundamenta na instituição em que se origina e para a qual tende. Está aí o que é chamado pela autora como a Circularidade do Discurso Pedagógico, que só será possível de ser rompida através da crítica. Orlandi (2011a, p. 32-33) nos aponta um caminho: “Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como ‘sujeito’”. E mais: “Da parte do aluno, uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social [...]”.

Orlandi (2011a, p. 26) considera, de acordo com a definição de discurso já mencionada antes, “[...] o discurso (M. Pêcheux, 1969), não como transmissão de informação mas como efeito de sentidos entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento social geral”. Sendo assim, como podemos entender, esse sentido não vem só da língua; o exterior, o contexto, ajudam também a compor o sentido das palavras e a imagem do próprio sujeito.

Relacionando esta exposição sobre o discurso pedagógico à nossa pesquisa, refletimos que modificar a compreensão, a imagem de sujeito é algo que modifica a nós mesmos enquanto professores. Que se considere, pois, a seguinte reflexão: se o discurso utilizado na maioria das escolas é o chamado discurso autoritário, o que o torna tão forte ao longo do tempo, apesar de não ser considerado o ideal? Como tornar o discurso autoritário em discurso polêmico?

Há que se considerar ainda que o aprendizado se qualifica como um processo ‘natural’ que se subordina às condições de motivação, tempo de amadurecimento e peculiaridades do aprendiz, ou seja, o que aqui entendemos como condições de produção do discurso.

Com base nesses conceitos apresentados, uma parte de nossa análise consistirá em verificar a importância do diário como gerador de uma relação singular do aluno com a

língua, com a Língua Portuguesa e em identificar a relação entre os discursos polêmico e autoritário, no espaço escolar, materializada em nosso *corpus* de pesquisa: os diários. E também, ao longo dos trabalhos com diários, como se dá a relação dos alunos com os sentidos, com o ensino, com a relação à imagem do professor, enquanto seu interlocutor.

1.3 Língua materna e língua nacional

No desenvolvimento desta pesquisa serão abordados também os conceitos de Língua Materna, tendo por base as considerações de Revuz (1998), Payer (2006, 2007, 2009, 2011), Coracini (2013) e de Língua Nacional, com noções trabalhadas por M. Pêcheux (2014), E. Orlandi (2001, 2009), Payer (2007, 2009, 2011) e Celada (2002), dentre outros autores e pesquisadores. Essas noções contribuem para refletir sobre o modo como o aluno está na língua, ao escrever sobre si no diário. É, de fato, fundamental que se caracterizem essas diferentes modalidades da língua para se identificar o efeito que as particularidades de cada uma delas produz no sujeito de linguagem, afetado pela ideologia, pelo social e pela historicidade, ao escrever o seu texto. Na produção do diário, um dos aspectos que observamos, na fluência do texto, é a capacidade de inscrever-se nas formas da língua nacional institucionalizada, sob a perspectiva da influência de elementos de regionalismos que também serão pensados à luz da noção de língua materna, misturado às tentativas de absorver a norma culta sugerida pela escola. Na análise do texto, vamos observar se e como as dimensões de língua materna e de língua nacional são evidenciadas e se (in)compatibilizam. Com isso, visamos compreender como a escrita do diário facilita e possibilita, ou não, a relação dos alunos com essas diversas dimensões da linguagem e, em contrapartida, como estas dimensões facilitam e possibilitam, ou não, a escrita desse tipo de texto.

1.3.1 Língua materna: língua singular que me constitui

Eu penso que ser professor é a melhor profissão do mundo; pois que se faça bem ou que se faça mal, somos pagos da mesma forma. [...] Um sapateiro, fazendo seus sapatos, não poderia perder um pedaço de couro sem que tivesse que pagar por isso, mas aqui se pode perder um homem sem que isso custe [...].

MOLIÉRE

A Língua Materna, em suas sutilezas e no modo de falar de cada um, remetida à convivência familiar, grupal, regional, do modo como é compreendida nesta pesquisa, não remete somente à dimensão da língua que se aprende na escola. Em primeira instância, remete à língua que a mãe constrói com a criança desde os primeiros sons e nos constitui como sujeitos falantes de uma língua (DE LEMOS, 1984). Para Revuz (1998, p. 217), a Língua Materna é instrumento e matéria de nossa estruturação psíquica, a linguagem que está inscrita em nós desde a primeira infância.

Na reflexão de Payer (1999 [2006]), pesquisando sobre imigrantes italianos, entende-se que a Língua Materna, embora apagada na história pela tensão com a língua nacional brasileira, representa para o sujeito memória e materialidade de valor simbólico indelével. Segundo Castro (1998, p. 256) “[...] a língua materna é única e inesquecível. Nunca silenciada, mesmo se não a encontramos na superfície da fala [...]”.

No contexto de tensão resultante da nacionalização dos imigrantes, o funcionamento da língua materna pode não coincidir com o de um sistema linguístico homogêneo e unitário, pois apresenta elementos de mais de uma língua, italiano e português, na formação linguística inicial dos falantes.

Coracini (2013a, p. 150) circunscreve a Língua Materna como “a língua que se adquire de modo espontâneo, desde que se nasce, aquela em que somos nomeados pela primeira vez, aquela na qual somos falados desde cedo”.

Esses autores consideram que o bebê, ao ser inserido no mundo, aprende a língua que é falada pelas pessoas que o cercam. Aos poucos, ele vai sendo submetido a uma língua que o acolhe ou que se impõe a ele. A aquisição da Língua Materna, a princípio, começa com o silêncio. A criança não fala, mas ouve sons e é falada pela mãe, mesmo antes de nascer. O choro, como demanda de significação, é o nosso primeiro código linguístico e a mãe é quem dá significado à criança (DE LEMOS, 1984). Nisso a mãe inaugura para a criança sentidos como sons, dor, fome, solidão, e ‘percebe’ a artimanha da conquista. Essa interação é essencial para que o processo de interlocução e de linguagem seja desencadeado. A falta dessa interação traz prejuízos, no comum das vezes, insuperáveis na constituição da Língua Materna e do sujeito de linguagem, visto que essa língua “[...] guarda [...] um lugar no sujeito” (PAYER; CELADA, 2011, p. 71) atribuindo significados no discurso.

A Língua Materna, como um legado do meio em que se vive, vai fornecendo sentidos paulatinamente, e não contorna as peculiaridades de cada falante, envolto em seu meio linguístico. Conforme Revuz (1998, p. 215), a Língua Materna “[...] é tão onipresente na

vida do sujeito que se tem um sentimento de jamais tê-la aprendido”. Essa língua nos chega de uma forma tão prazerosa e lúdica, que se tem a sensação de que ela sempre nos pertenceu.

Na escola, quando a criança se depara com a modalidade da língua escrita a ser aprendida, surgem estranhamentos (SOUZA, 2010). A língua que lhe era permitido falar agora torna-se diferente, pode apresentar-se exigente e assustadora. A língua da escola, envolvendo a gramática, submete a criança a um novo universo em que a língua lhe é oferecida de um modo particular, diferente do anterior, momento em que começam a surgir as dificuldades para compreender o mistério de uma língua que acolhe e, ao mesmo tempo, afasta. Essa língua se transforma, segundo Coracini (2013, p. 137), “[...] de materna (lugar de repouso, de segurança, de realização do desejo fundamental de completude), em madrasta (com todas as conotações que a palavra carrega: interditos, censura, punição, desconforto, angústia, castração, mal-estar...)”.

Sobre a distinção/distanciamento entre a Língua Materna e a língua que se ensina na escola, Coracini (2011, p. 14) salienta:

Ora, como considerar essa língua da escola como a língua materna do aluno, a língua do repouso, do conforto, o lugar, sem lugar, do ilusório “poder de tudo dizer”, se esse aluno vem da (ou habita a) periferia dos grandes centros urbanos, do campo ou de outras regiões do país, em que o padrão é outro, em que dizer-se independe das regras e dos limites impostos por alguns?

O confronto entre a língua escrita, prioridade da escola, e a língua oral, às vezes coincidente com a língua materna, da qual o aluno faz uso em todas as diversidades de seu cotidiano, representa, tanto para o aluno, quanto para o professor, um desafio. No que se refere ao aluno, ajustar-se ao rigor das regras gramaticais, distanciando-se da sua oralidade, prazerosa e tão familiar, torna, na maioria das vezes, o seu texto insípido, sem a maleabilidade do coloquial e a riqueza dos falares regionais. Os professores geralmente procuram encontrar estratégias para quebrar o estigma de que aprender português é ‘chato’. Muitos se desdobram para tentar conquistar o interesse dos alunos. Veras (2008, p. 122) salienta:

Nenhuma metodologia de ensino de algum tipo *x* ou *y* pode ser capaz de apagar a singularidade da relação primeira de uma criança com sua língua materna, nem a singularidade da relação que o professor estabelece com uma disciplina particular e com seu ensino.

Apesar de todas as investidas feitas pelos professores, muitos alunos continuam sendo resistentes à construção tanto da língua em sua feição escolar, quanto ao saber. Segundo Cavallari (2013, p. 173), “[...] para a psicanálise, o saber, por comportar

necessariamente o não saber, exige doação, investimento e engajamento do sujeito que participa de sua construção”. O aluno, quando encontra dificuldades, muitas vezes entra em confronto com a própria língua que se apresenta como madrasta ou estrangeira, no caso, a Língua Portuguesa, e não se deixa participar de sua construção. Revuz (1998, p. 213) reflete:

A aprendizagem de línguas nos põe diante de um paradoxo: como é que o ‘filhote homem’, tão frágil física e intelectualmente, tem sucesso na façanha de aprender a falar em um tempo recorde, e que lhe seja tão difícil repetir essa proeza quando, já crescido, autônomo, dotado de uma enorme quantidade de saberes e de instrumentos intelectuais, ele acomete uma outra língua?

No Ensino Médio, percebe-se que o aluno, muitas vezes, vai de encontro àquela que pode ser chamada de *Nossa Língua Portuguesa*. Há um enfrentamento que dificulta o aprendizado e a própria língua acaba tornando-se, aos seus olhos, uma língua estrangeira. Em seu texto *Des-atando laços das identificações entre sujeito(s) e língua(s)*, Payer (2014, p. 97) enfatiza a necessidade de expor o sujeito à língua de um modo que, com ela, ele possa se identificar: “o sujeito identifica-se com a língua para poder dizer, e esse é princípio fundamental da noção de discurso: a linguagem funciona porque há uma identificação entre o sujeito e a língua”. E, além disso, reflete a pesquisadora, especificamente em relação às diferentes formas e modalidades ou dimensões da língua, é a exposição à língua que pode produzir a identificação às formas. Se não houve aprendizagem, é porque não houve identificação.

Um aspecto para o qual gostaria de chamar a atenção é que, a meu ver, além da identificação entre aluno e língua, entre aluno e formas, é necessário também a identificação entre aluno e professor, e não menos, entre professor e língua. Infelizmente, encontramos professores que não se inscrevem na modalidade de língua institucionalizada e, conseqüentemente, não despertam no aluno o desejo de sabê-la.

Nessa direção, Arrojo (1993) enfatiza a importância de existir, na relação professor/aluno, algo que os aproxime e que desperte o desejo de saber, que se efetiva muito mais pelo amor de transferência do que pelo conteúdo em si. Pressupõe-se que a escrita/experiência pedagógica do diário, objeto desta pesquisa, é uma forma de despertar no aluno esse desejo do saber, uma vez que as dificuldades deparadas na escrita vão incentivá-lo a lidar com a língua tanto na dimensão escrita quanto na oral, pois existe um trânsito fluido entre oralidade e escrita nos textos com discursividade histórica apresentada sob a forma de diário. O professor, a quem foi atribuído um suposto saber, torna-se o desencadeador de um processo de transferência, despertando, no aluno, o interesse em aprender e em (re)construir,

por meio da escrita, a sua própria história. Sobre o desejo de saber, Arrojo (1993, p. 143) nos diz que:

Ensinar é, em princípio, poder despertar no outro, no aluno, o desejo de saber, a paixão pelo conhecimento, uma paixão que somente pode ser deflagrada numa situação dialógica em que professor e aluno devem repetir a mesma estrutura de alteridade que propicia o desencadeamento de um processo de psicanálise. Ou seja, para que a aprendizagem possa ser acionada, na relação com seu aluno, o professor precisa ocupar o lugar que o analista ocupa em sua relação com o analisando – a posição do ‘sujeito suposto saber’ – que inicia o processo transferencial, essa ‘miragem’ que desencadeia qualquer interação humana.

Veras (2008, p. 123) retomando as ideias de Freud, ratifica, assim como Arrojo (1993), a importância da relação do professor/aluno que vai além do conteúdo programático transmitido em sala de aula: “Nossos mestres são muito mais do que construtores de técnicas, métodos e estratégias para uso em sala de aula”. De fato, a relação transferencial que se instaurou durante nossas aulas em decorrência da escrita dos diários propiciou que o saber (não restrito ao saber formal), o respeito e a vontade de aprender viessem à tona. O sujeito, conforme argumenta Veras (2008, p. 123), “[...] aprende muito mais com o Professor, por amar esse Professor, por transferir-lhe o poder de saber ensinar, do que com métodos, por mais ‘animados’ que possam parecer.” O aluno, quando confia no professor, passa a ter o mestre como ‘tesouro de significantes’ e sabe que nele pode confiar. A posição de suposto saber em que o aluno coloca o professor propicia o amor de transferência. O professor incorpora para o aluno muito mais do que aquele que ensina conteúdos, mas sim aquele que lhe possibilita encontrar prazer e lidar com conflitos ao se deparar e tentar se dizer a partir de sua própria língua, de seu próprio modo de dizer, que lhe parecia tão distante na escola. E, como diz Veras (2008, p. 121) “[...] o prazer se torna mais vivo quando se ri...”

Propor temas generalizados dentro do contexto cotidiano, embora atenda a interesses atuais, nem sempre atinge aos objetivos pessoais na produção da escrita, de uma escrita de si, que requer uma visão que os alunos têm do mundo.

A prática da escrita de si evidenciada nos diários atende à motivação de cada aluno, despertando-lhe o interesse de produzir e escrever fatos da sua própria história. Sendo a língua a base material desse registro, no texto ela passa a ser trabalhada com esmero e com requintes de originalidade, que vão compondo a compreensão e a subjetividade do aluno. Sua escrita passa a ser um retrato de si, até mesmo com algumas nuances que não se repetem em outrem, embora se possa encontrar também regularidades nos temas e na relação com a escrita do diário.

Durante as análises mais detidas do processo e do material de linguagem dos diários, ao longo de nossa pesquisa, serão mobilizadas outras noções que surgiram no decurso deste trabalho, a fim de agregar conhecimento e compreensão das questões da pesquisa.

Retomando a epígrafe que abre este subitem:

Querer apagar a Língua Materna é muito mais do que ‘perder o couro do sapateiro’, é perder uma história, uma identidade. A Língua Materna precisa ser reconhecida como a língua que significa e que constitui o sujeito. O professor deve contribuir para que o aluno possa identificar-se com a língua e nela se inscrever. Que a escola não permita que aluno algum se perca, ao contrário, que ele possa se transformar e ir muito além de si mesmo. O magistério está entre as profissões cuja satisfação pessoal está em perceber o ser em evolução, um ser que transcende e nos faz acreditar que vale a pena investir em cada um de nossos alunos.

1.3.2 Língua nacional: uma língua atravessada na/pela história

Uma língua é o lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir. Da minha língua vê-se o mar. Da minha língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto. Por isso a voz do mar foi a da nossa inquietação.

VIRGILIO FERREIRA

Refletir sobre as condições sócio-históricas que envolvem cada um de nós, desde o momento em que a língua portuguesa foi trazida pelos portugueses, é re(viver) parte da nossa história.

A história da Língua Nacional no Brasil se constitui no percurso de um longo tempo. Com o ‘descobrimento’ do Brasil em 1500, os portugueses trouxeram para a colônia a sua língua. Segundo Gallo (1992, p. 51):

Quando os portugueses aqui chegaram, o processo de legitimação de sua língua estava bastante adiantado, e a catequese realizada pelos jesuítas, nada mais foi do que o início de outro longo processo de legitimação da língua portuguesa, desta vez nas terras conquistadas.

No período da colonização, a implantação do Português não foi homogênea. Somente no século XIX é que o Português assume o caráter de língua nacional no Brasil.

Desde a colonização até o século XIX, o estabelecimento do português no Brasil pode ser analisado, conforme Orlandi e Guimarães (2001), em quatro períodos, como segue:

O primeiro período começa em 1532 quando se inicia a colonização do Brasil e perdura até a expulsão dos Holandeses em 1657. Nessa época, falavam a língua portuguesa apenas as camadas mais cultas e abastadas. A língua geral era a falada pela maioria da população.

O segundo período vai de 1654 até 1808 quando a família real chega ao Brasil em decorrência da invasão de Portugal por Napoleão Bonaparte. Mediante a expulsão dos holandeses, a colonização portuguesa se estabelece, advindo daí o aumento de falantes do Português no Brasil. Na relação dessa língua com as línguas já faladas no Brasil, o Português é modificado. Modificação que também é fruto da chegada dos negros. Ocorre “[...] uma diminuição do uso das línguas francas de base indígena (a língua geral)” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 23), fortalecendo ainda mais a língua portuguesa. Com a intervenção do Marquês de Pombal, proibi-se o ensino de Línguas Indígenas nas escolas dos jesuítas e torna-se obrigatório e legitimado o ensino do Português.

O terceiro período tem início em 1808 e vai até 1826 quando da oficialização do português como língua nacional. A criação da Imprensa no Brasil e a fundação da Biblioteca Nacional são marcantes para o desenvolvimento cultural e intelectual do país.

O quarto período se inicia em 1826, quatro anos após a Independência do Brasil. Em 1827, fica estabelecido, por lei, que os professores deveriam utilizar a Gramática da Língua Nacional para ensinar a ler e a escrever.

Desde meados do século XIX, o Brasil dispõe de seus próprios instrumentos linguísticos de gramatização, como afirmam Orlandi e Guimarães (2001, p. 24) “[...] o português do Brasil inclui a partir de 1830 a questão da língua nacional em virtude do processo brasileiro de gramatização”.

Nesse processo, as políticas de língua propiciaram relações diversas entre as múltiplas línguas que se encontravam no espaço brasileiro.

Em seu livro *Memória da Língua – Imigração e Nacionalidade*, Payer (2006) evidencia a história de uma dessas relações, dos imigrantes italianos que, conforme a ideologia da unidade nacional e da unidade linguística em vigor na primeira metade do século XX, sobretudo no período de Getúlio Vargas, segundo a qual foram proibidas as línguas dos imigrantes, conseqüentemente os sujeitos foram interditados de falar a língua materna, com a injunção para falar a língua nacional (o português), uma língua que, para os imigrantes italianos, era uma língua estrangeira, e para o Brasil era sua língua nacional. Essa imposição

produziu uma interdição na língua, cuja memória pode-se observar ainda na atualidade, na memória do sujeito e da língua, conseqüentemente, na história e constituição desse sujeito e dessa língua.

A interdição que houve com a língua dos imigrantes italianos, quando da imposição da língua nacional, é apenas um exemplo das várias línguas que foram apagadas e/ou silenciadas, tal como se deu com a história de indígenas, de brancos, de negros, de outros imigrantes. História de povos que contribuíram para a construção da história nacional e que, portanto, permanece indelével na cultura do país.

1.3.2.1 A Língua nacional no ensino

A língua que se ensina na escola é a Língua Nacional. A estrutura dessa língua que é configurada ao longo da história, não é neutra e nem isenta da sua história e das relações de poder. Há um investimento do Estado para que a Língua Nacional seja utilizada de forma eficiente, polida e elegante. A língua oral, que em parte não foi legitimada no Brasil, remete a uma língua que passou por um processo de disciplinação, uma língua que, para os alunos, é ‘proibida’ de ser usada dentro da escola. O ‘lá fora’, que inclui o aconchego do falar da família, dos amigos e das lembranças gostosas, parece ser mais atrativo do que aquela ‘outra língua’ cheia de regras que a ele se apresenta, via de regra, na escola.

A língua que ‘acolhe’ nos remete ao que Orlandi (2001, p. 13) denomina de língua fluida “língua no mundo, sem regras que a aprisionem”, e a ‘outra’, a uma língua imaginária, um “sistema fechado, de normas”. Há que se fazer fluir essas línguas para que uma e outra, nesse entrelaçamento, ao constituir o sujeito, produzam sentidos que se reflitam na escola e nos textos produzidos pelo aluno. Lembrando o que nos diz Orlandi (2001, p. 22), “[...] considerar o contato histórico e cultural entre as línguas, coloca necessariamente em jogo, para mim, a relação entre estas duas noções: a de língua fluida e imaginária”.

O que se escreve não pode e não deve(ria) ‘denegar’ o que constitui o sujeito, visto que, conforme Revuz (1998, p. 217), “[...] a língua materna é a base de nossa estruturação”.

Um fato que tensiona o ensino-aprendizagem da língua é que o professor, geralmente, desconhece teoricamente o fato de que muitos alunos foram constituídos pela Língua Materna e precisam passar por essa língua para ter acesso à Língua Nacional. Nesse entrave, inclui-se também a resistência: “[...] resistência ao que não faz sentido” (ORLANDI,

2001, p. 28). Os alunos relutam em utilizar, na escrita, normas que são tão diferentes daquelas da sua oralidade e do que realmente lhes faz sentido.

Como situação que nos comprova isso, trazemos a resposta de um aluno participante de uma Oficina de Escrita na UNIVÁS³ que, ao ser questionado sobre as dificuldades encontradas com a aprendizagem de Português, respondeu: “*Entender o porque é*”. Como fazer com que o aluno entenda que ‘não pode’ escrever ‘me desculpe’ e sim ‘desculpe-me’? Como não se levar em conta o que o aluno, diariamente, pratica em casa com os pais e com os amigos? Situação que procuramos trabalhar para avançar no funcionamento do discurso pedagógico de um modo diferente daquele predominante do “*É porque é*”, identificado por E. Orlandi, como expusemos no início deste capítulo.

Uma das direções em que se procura trabalhar para atravessar o imaginário do *É porque É*, já antecipado por Orlandi, é aquela formulada por Payer (2009), de pensar que língua nacional e língua materna constituem-se não propriamente como línguas materialmente (empiricamente) diferentes, mas antes como “[...] diferentes dimensões discursivas da língua, que são da ordem da memória; dimensões que estruturam o sujeito em sua relação com a linguagem” e que “[...] funcionam em um batimento, de um modo tal que torna impossível ao sujeito transitar do estatuto de sua língua materna (familiar) ao de sua língua nacional (da Escola) sem ter de mudar de materialidade linguística” (PAYER, 2007, p. 117). Faz-se necessário envolver o aluno nas dimensões da Língua Nacional e da Língua Materna para que elas possam se ‘transpassar’, como diz Celada (2002), e fazer sentido, uma vez que ambas constituem o sujeito de linguagem.

Neste percurso de escrita, coloca-se como desafio para a escola criar situações de ensino-aprendizagem nas quais se leve em conta as condições históricas do aluno. Sobretudo, um desafio precisa ser enfrentado, como propõe Payer (2013): os processos de identificação dos sujeitos não se dão somente pela língua ensinada na escola, a língua nacional, mas também pela língua materna. Enfim, essas materialidades linguísticas ‘agem na subjetividade e dependem da historicidade do sujeito’. Um percurso que vai além, muito além dos muros da escola, considerando-se que “uma língua é o lugar donde se vê o mundo...”.

³ Oficina de Escrita realizada no dia 10/04/2014 com os alunos do 1º ano do ensino Médio no Colégio Anglo de Pouso Alegre, como parte das atividades do Projeto de Extensão em parceria do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNIVÁS com o Colégio da Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí (FUVS), o Colégio Anglo, onde atuo como monitora.

1.4 Os (desa)fios da escrita de si

[...] o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escritura transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e em sangue’.

FOUCAULT

Nesta pesquisa com os diários, um dos aspectos teóricos que suscita e permite o entendimento da escrita de si, de um modo amplo, é estudado por Foucault (2004), que apresenta uma reflexão sobre o modo como foi se constituindo, na história dos diversos tipos de textos escritos, o que é por ele denominado como ‘escrita de si’.

Ao estudar os processos de subjetivação na modernidade, Foucault percebeu a importância de se estudar os diversos modos de subjetivação, em diversos tempos históricos, entre os quais a escrita de si, prática esta que muito se destacou na Idade Média embora sobrevivesse ao longo do tempo.

Com esse olhar, o autor focaliza o papel social da escrita de si na Idade Média, retratado na vida dos santos e na formação do sujeito, que era predominantemente religioso. Apresentarei adiante parte de seus estudos, e alguns aspectos que se mostraram importantes para compreender o modo de constituição do sujeito através dessa escrita de si.

Foucault (2004), em “A escrita de si”, refere-se, entre outros, a Santo Atanásio, que orientava os religiosos a registrarem as ações e os pensamentos, como um exercício que leva à efetiva realização da virtude. Tais registros teriam uma força disciplinadora no que se refere à prática do pecado.

Foucault (2004, p. 145) enfatiza que a escrita de si também “[...] atenua os perigos da solidão; oferece aquilo que se fez ou se pensou a um olhar possível; o fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, suscitando o respeito humano e a vergonha [...]”. Observa-se que a escrita de si, sob algumas perspectivas, assume um certo caráter de autoterapia, em que o texto passa a (se) fazer representar imaginariamente um companheiro que ouve queixas, alimenta aspirações, nutre sonhos e, ao mesmo tempo, disciplina o exagero e a inconsequência de desejos não-conciliáveis com as condições do cotidiano.

Da mesma forma que a presença de outrem causa constrangimento ao jeito de ser do indivíduo, a escrita de si monitora a alma em sua singularidade, com um papel muito próximo ao da confissão. Essa relação está muito presente nos diários, objeto de minha pesquisa, e foi analisada segundo o contexto específico do trabalho com escrita na sala de aula.

Foucault (2004) considera o ato da confissão uma proposta constrangedora e audaciosa. Aquele que é chamado à confissão, ele diz, lança mão de astúcia para minimizar a

transgressão. No diário, muitos alunos também utilizam-se de astúcia para amenizar seus atos, como podemos observar no recorte 68, da aluna S2: “[...] bebi 2 copos de cerveja e umas 2 doses de vodka, mas fiquei normal.” Há uma negociação do sentido ao escrever “[...] mas fiquei normal.” A escrita de si opera nesta racionalidade: o encontro consigo mesmo insiste em projetar desvios, mas faz nascer um texto enriquecedor, incomparável e único, embora as influências de outrem, dos valores éticos e do *modus vivendi* do mundo façam germinar as suas sementes.

Ao meu ver, a arte de escrever sobre si, no contexto da sala de aula, vai revelar e produzir a versatilidade daquele que escreve, ao colorir, com graça e sutileza, os seus haveres pessoais, mesmo no contexto das influências que deixa transparecer na sua página.

Sobre a prática da escrita de si, observa o autor, seja qual for a área de desempenho, e muito particularmente a aptidão profissional, nenhum desenvolvimento se processa sem exercício. A mesma prerrogativa se aplica, com originalidade e perspicácia, à arte de viver. No que se refere à escrita, é imprescindível, diz ele, “[...] um treino de si por si mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 146). Entendo que, por mais insistente e persuasiva que seja a conduta pedagógica do professor e a versatilidade de recursos que emprega na sua dinâmica de sala de aula, é também do aluno que provém o aprendizado: a aptidão para escrever, que vem a ser uma conquista árdua, rotineira e retroalimentada nessa prática, vem despertar um querer-saber, que não se dá do exterior para o interior.

A escrita pressupõe também a prática da leitura, uma vez que na leitura é que se tem acesso às riquezas expressivas do outro e da língua. Leitura e escrita significam relações diferenciadas do sujeito com a história, com efeitos sobre a realidade em que vive. Desde a Antiguidade, a importância da escrita de si é colocada em destaque pelos filósofos, mas Sêneca, um dos filósofos estudados por Foucault, já dizia: “É preciso ler, [...] mas também escrever” (FOUCAULT, 2004, p. 146).

Ao meu ver, o diário, como escrita de si, vem a ser um projeto que demanda do professor, em primeira instância, o incentivo à leitura como diretriz da produção de sentidos, e do texto. Não se focaliza, com exclusividade, a leitura do texto escrito. Incluem-se outras especificidades de leitura. Em outras instâncias, que não se restringem a conceitos específicos, a produção do diário, embora tarefa do aluno, requer acompanhamento insistente e metódico do professor, não só no que se restringe às normas da língua, mas, principalmente, no compartilhar do relato como experiência de amadurecimento e abrangência de perspectiva de vida.

A anacorese e a meditação são algumas das diversas práticas de escrita mencionadas por Foucault (2004). Esta refere-se ao exercício do pensamento, aquela, a “[...] uma arma no combate espiritual [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 145). Destacam-se, além disso, os hypomnemata, que “[...] constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; assim, eram oferecidos como um tesouro acumulado para releitura e meditação posteriores” à leitura dos amigos (FOUCAULT, 2004, p. 147).

Os hypomnemata forneciam orientação e recursos para enfrentar crises psíquicas e/ou perdas como luto, exílio e ruína. Eram usados, em tais circunstâncias, como terapia de reconstrução pessoal e coletiva. Essa literatura, ressalta o autor, não deve ser considerada como mero auxiliar de memória, mas sim como incentivo à ação.

Foucault (2004, p. 149) declara que, nos hypomnemata, o objetivo é captar “[...] o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si”. A constituição de si não se realiza unilateralmente pela convivência exclusiva consigo mesmo, daí a referência a Sêneca (*apud* FOUCAULT, 2004, p. 149): “[...] a prática de si implica a leitura, pois não se poderia extrair tudo do seu próprio âmago [...]”. Não produzimos a origem de sentidos. Em qualquer modalidade de conduta prevalece a linguagem do sujeito, que se dá segundo uma formação discursiva, uma vez que as informações e orientações recebidas, necessariamente, se ajustam aos modos de si mesmo, e cada um tem que produzir a sua história. Há que se associar leitura e escrita. “A escrita, como maneira de recolher a leitura feita e de se recolher nela [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 150).

O escritor projeta na sua obra as ‘vozes’ que ouviu em suas leituras, nunca vozes solitárias, e sim a complexidade de conhecimentos e de preceitos da herança que recebeu. E isso é o que chamamos de já-dito, de memória discursiva. A escrita de si não é uma produção exclusiva de quem a escreve. Quem escreve, ao produzir seu texto, injeta nele a influência de suas leituras e todas as nuances de sua formação.

Outra modalidade de escrita de si estudada por Foucault é a correspondência. O que nela funciona nos interessa enquanto algo que se dá na escrita de si. A escrita pessoal, a partir dos cadernos de notas, pode se tornar textos que se enviam aos outros. Na escrita do diário escolar, em alguns momentos, há uma troca que se estabelece entre os interlocutores e que tem efeitos de correspondência. Mais do que o diário, a correspondência gera cumplicidade entre escritor e leitor. No caso de minha pesquisa, percebe-se que isso ocorre entre alunos e professor. Há certo direcionamento quando o diário é produzido para a professora que pode não funcionar na escrita de outro tipo de diário. Segundo Foucault (2004, p. 153) “a carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela

leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe”. E esses são efeitos interessantes de explorar nesse tipo de escrita, enquanto retorno ao sujeito do que é resultante desse processo de interlocução escrita.

Outro aspecto da correspondência que nos interessa para pensar a escrita de si nos diários em ambiente escolar é que ela pressupõe um recolher-se em si mesmo, quando se nutre de conhecimento e reflexões que, reelaboradas, vêm a se tornar o texto que se dedica a quem dele possa usufruir, o que produz efeito simbólico benéfico tanto a quem o produz quanto a quem o recebe. Na maioria das circunstâncias, de fato, “a escrita que ajuda o destinatário arma aquele que escreve - e eventualmente terceiros que a leiam” (FOUCAULT, 2004, p. 155).

Além da prática da escrita pelos conselhos e opiniões compartilhados, a carta passa a ser a maneira de cada um retratar a si mesmo e ao outro. Não é apenas veículo de informações, mas presença e participação no cotidiano da vida: sucessos, fracassos, venturas ou desventuras. Observa-se que, de igual forma, os diários escritos pelos alunos fazem existir esse convívio entre escritor e leitor. Foucault (2004, p. 156) ressalta essa presença efetiva e humana nestes termos: “Escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro”.

Observado o teor da intimidade daquele que escreve com seu leitor, a carta, e, no que se refere a minha pesquisa, o diário, opera, entre eles, um processo de simbiose: autor e leitor compartilham as benesses de um companheirismo irrestrito e singular.

Segundo Foucault (2004, p. 162), “no caso do relato epistolar de si mesmo, trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se lança sobre si mesmo ao comparar suas ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida”. Ler e escrever, em suma, participam de um processo de construção de si.

Observa-se na escrita de Foucault (2004), ao estudar a escrita de si, um trabalho de denúncia do conformismo que toma o sujeito, principalmente no modo de operar a subjetividade. Os monges lançavam mão da escrita de si para fazerem um adestramento de si, com o propósito de dominar os pensamentos e não caírem em tentação. O autor, em sua própria escrita, por sua vez, deixa transparecer que a escrita de si tem dois lados: o disciplinador e o que impulsiona o sujeito, fazendo-o crescer e se desenvolver. Na escrita do diário, objeto de minha pesquisa, percebe-se que ora opera o lado disciplinador, e ora o impulsionador. O aluno, vez ou outra, revela nos diários a importância de escrever para aliviar a alma e se afastar da solidão. Alguns relataram que, no momento da escrita, as lágrimas chegaram a manchar as páginas do diário. Aqui lembramos Rolnik (1993), que aborda o poder

que a escrita tem no tratamento de ‘marcas-ferida’. É a escrita, ela diz, instrumento do pensamento, que, ao penetrar nessas ‘marcas’ e compreendê-las através da linguagem, nos faz recuperar nossa potência.

1.5 O poder da escrita: sujeito como observador de seus sentidos

Sobre o poder da escrita, Rolnik (1993) e outros autores, trabalhando em uma área afim e próxima da Análise de Discurso, abordam especificidades da escrita presentes em minha pesquisa com os diários.

Ao escrever, quase sempre, se é conduzido pelas marcas que agem no sujeito, transformando-o e tecendo sentidos a partir de uma busca incessante ao “[...] esculpir com palavras a matéria-prima do tempo [...]” (ROLNIK, 1993, p. 9).

Pensamos aqui em ‘marcas’ no sentido proposto por Rolnik (1993), que impulsionam a escrita. Marcas de processos que nos compõem, o tempo todo, como sujeitos, e que são essenciais para que se produza uma nova configuração de sentidos no sujeito, no eu que escreve. Para Rolnik (1993, p. 2) as marcas são “[...] estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir”. Essas marcas continuam vivas e se renovam a cada instante, dependendo do ambiente e das influências às quais estamos sujeitos. Por isso, a escrita tanto pode ser motivada por elas quanto alterar sua significação.

Escrever pode retomar memórias de sentidos que acompanham o sujeito durante toda vida, ou por muito tempo. Para Rolnik, (1993, p. 4) “a memória neste plano é memória de marcas, ovos sempre atuais, sempre potencialmente geradores de novas linhas de tempo. Uma memória que se faz em nosso corpo, não em seu estado visível e orgânico, mas sim em seu estado invisível [...]”.

Esta reflexão da autora nos leva a entender um aspecto importante da escrita do diário: o de que é a escrita, movida pela sensibilidade e pelo pensamento, que dá corpo (matéria) a essa realidade invisível. Este é um ponto que procuramos compreender sobre a escrita especificamente em diário.

Nesse trabalho de escrita dos diários, o aluno lida constantemente com pensamento que, de acordo com essa autora, “[...] é fruto da violência de uma diferença posta em circuito,

e é através do que ele cria que nascem, tanto verdades quanto sujeitos e objetos” (ROLNIK, 1993, p. 5). Durante todos estes anos trabalhando com ‘o pensamento’ na escrita, presenciei nos alunos, e também em mim mesma, a criação de um novo eu, um novo sujeito que escreve. Essa criação, nunca acabada, aprimora-se dia a dia na dinâmica das inquietações, dos ganhos e perdas, marcas com que cada aluno constrói a sua singularidade ao escrever, mesmo se sobre um mesmo tema. Textos escritos sem tais marcas são textos sem alma, sem o brilho que fascina, edifica e, segundo a autora, até mesmo “cura”.

A escrita tem um poder de tratamento em relação àquilo que Rolnik (1993) chama de “marcas-feridas”. O gesto de escrever leva o sujeito a canalizar, como também vimos em Foucault, muitas das suas dores de alma, amenizando angústias e o desassossego de conflitos, cuja simples enunciação já é um remédio: o alívio do desabafo mesmo que nenhum outro o ouça.

Antes de escrever, como lembram os filósofos, a maioria de nós precisa de um silêncio para que as marcas possam falar (por) em nós. Um silêncio que transforma e impulsiona até que se materialize o texto. Esta é ainda a reflexão de outra especialista sobre silêncio e linguagem, E. Orlandi (2011), que acolhe o silêncio ao indicar nele um horizonte de dizeres possíveis. O silêncio é, segundo esta autora, “a possibilidade para o sujeito de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do ‘um’ com o ‘múltiplo’” (ORLANDI, 2011, p. 24).

Na escrita de si, como denominou Foucault (2004), o sujeito inscreve seu dizer e se (re)constrói com forças que se multiplicam, mesmo na desventura. Antecipando um pouco as análises, uma das regularidades observadas nos diários dos alunos é, de fato, o poder de reconstrução dos sentidos e dos sujeitos que tem a escrita. Alguns alunos argumentaram ser a escrita a única forma encontrada para ‘aliviar o coração’, isto é, a angústia que experimentam em certas circunstâncias, as quais envolvem sentidos vindos das determinações do contexto social em que vivem.

A escrita de si trabalha (com) a alma. Emoções guardadas dentro de cada um (i)rompem na materialização do texto, cujas palavras, imprevisíveis e incontroláveis fogem do domínio do sujeito e, nessa incompletude, é que “[...] a própria alma há que [se] constituir naquilo que se escreve [...]” (FOUCAULT, 1992, p. 144).

No trabalho com os diários, o aluno tem a oportunidade de formular sentidos para o que ainda não foi dito, mas pode ou precisa ser dito. Tais formulações é que vão possibilitar ao sujeito, observador de seus sentidos, que seus dizeres não permaneçam silenciados, propiciando-lhe, vez ou outra, uma sensação de bem-estar consigo mesmo. Ao conseguir

formular seus conflitos, dúvidas, aspirações, peculiaridades, reconhecendo as memórias que o afetam, o sujeito se constitui com os sentidos que emergem e se (re)constroem em seu texto, o que, segundo Payer (2012a, p. 105), “trata-se de possibilitar que se formule, de dizer algo do que ainda não foi dito, de conhecer o que ainda não foi conhecido, de atribuir outros estatutos ao que se sabe e que está sem lugar”. Trabalha-se no sentido de que o diário, como prática pedagógica, seja um lugar para o que ‘está sem lugar’, um lugar em que o aluno possa se significar, e ao mesmo tempo experimentar a escrita.

Quando escreve, de modo geral, o aluno deixa inúmeras pistas que mostram que, muitas vezes, ele não está inserido em seu discurso. Sobre esse enfoque Orlandi (2013, p. 29), ao falar sobre a repetição histórica, formal e empírica, ressalta:

[...] na relação de ensino-aprendizagem na escola muito se tem falado do fracasso no ensino da língua (seja gramática, interpretação, ou escrita) que se reconhece pela constatação de que há conhecimentos que não são consistentes, não duram: o aluno aprende na hora e logo depois “esquece”. Na realidade, o que se passa é que não houve aprendizagem, porque falta a inscrição do sujeito no processo histórico. Ou seja, aquilo que não faz sentido na história do sujeito ou na história da língua para o sujeito não “cola”, não “adere”).

Segundo Celada (2002, p. 220), retomando Correa (1997), algumas dessas pistas aparecem no que se denomina ‘escrita cartorial’: “[...] tentativa de alçamento do sujeito à imagem que ele tem do ‘código institucionalizado reconhecido’ na escola.” De fato, nos diários, observa-se que o aluno, quando se propõe a fazer uso da língua conforme prescreve a prática escolar tradicional, corre o risco de produzir um texto inconsistente em decorrência do gramaticalismo no uso de uma língua na qual ainda não se inscreve. Essa busca pelo erudito vem a ser, de acordo com Celada (2002, p. 221), “[...] um gesto sem força de quem sente que a escrita está excluída de seu discurso e de seu saber, de quem leva a um extremo a pura ‘pose’ que corresponde à imagem do código escrito institucionalizado, mas não tem a sua ‘posse’ porque não goza ou usufrui de seu direito”.

Nos diários dos alunos constata-se que, em várias situações, no uso da escrita cartorial, estabelece-se um embate entre o código institucionalizado e a oralidade. Nesse embate observa-se a força da oralidade presente na escrita do aluno. Na busca pela “[...] adequação de seu registro discursivo à modalidade da escrita da língua padrão” (CORREA, 1997, p. 7), aparecem nos diários do aluno rastros de uma língua na qual ele ainda não se inscreveu, como se constata nos exemplos retirados dos diários dos próprios alunos: “*desviar-los, agradecelo, espequitativa, estranhano, sombrancelha, alta extima, supérfulo, mendingo*”.

Esses poucos exemplos atestam o distanciamento entre a subjetividade do aluno com relação à oralidade e à escrita, segundo o modelo padrão da escola.

No desejo de escrever em conformidade com a língua que se ensina na escola, o sujeito-aluno tece seu texto numa trama de excessos que denunciam o quanto ele não se sente familiarizado com essa língua e nem encontra um lugar de aceitação para se constituir e se significar.

Nos diários observa-se ainda, como regularidade, uma “escritura por desligamento”, que, diferente da “escritura por encadeamento”, segundo Carvalho (2011, p. 71), “se faz sentir tanto como um efeito de divisão subjetiva no ponto de enunciação no qual se tece o fio do discurso, quanto como efeito de quebra de encadeamento, no nível textual.”. E essa escritura por desligamento, equívocos, contradições e ambiguidades diz algo sobre o sujeito que aparece na (pela) escrita.

1.6 O diário: ensaio de autoria

De que fontes esse estranho ser, o escritor criativo, retira seu material, e como consegue impressionar-nos com o mesmo e despertar-nos emoções das quais nem nos julgássemos capazes.

FREUD

As considerações sobre ‘autoria’ foram ganhando importância no percurso desta pesquisa, tendo em vista que, no diário, na escrita de si, há espaço para a autoria. O aluno se sente mais à vontade para lidar com o fenômeno da escrita, aplicando um pouco mais de ‘alma e originalidade’ em seu texto, diferentemente do que, em geral, acontece na escola que engessa a capacidade e vontade do aluno de compor seus textos.

Nesta pesquisa serão retomados conceitos relacionados à autoria, questão que vem sendo discutida por diversos autores.

Foucault (1992) em seu trabalho: *O que é um autor?*, se propõe a apresentar à Sociedade de Filosofia, para apreciação e crítica, o resultado de seus trabalhos.

Foucault (1992, p. 33), delimitando o tema de sua conferência, passa a abordar a conceituação de autor: “[...] o momento forte da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e na da ciências”. O autor e

sua obra se definem por si mesmos e não pelo que se diz sobre eles. Foucault destaca ainda a relação do texto com o autor. Autor e obra coexistem, embora, pelo menos em aparência, o autor é figura que é exterior e anterior à obra.

A literatura empregava os mais engenhosos recursos para perpetuar a imortalidade do herói, como acontece em *Mil e uma noites* e em *Odisseia*. Nessas obras se imortalizam os personagens, Xerazade e Ulisses (Odisseu). De acordo com Foucault (1992), em nossa cultura, a escrita está ligada ao sacrifício da própria vida. A obra, segundo Foucault (1992, p. 36), “[...] que tinha o dever de conferir a imortalidade passou a ter o direito de matar, de ser a assassina do seu autor”. No entrelaçamento que se cria entre o autor e a obra, anulam-se os signos da sua individualidade, prevalecendo a singularidade da sua ausência, que é a escrita, de onde sobressai, em evidências inequívocas, o autor.

No que se refere ao uso do nome do autor, que é um nome próprio, não se permite uma referência pura e simples, pois é mais do que uma indicação, equivale a uma descrição, uma vez que se estabelece uma ligação peculiar entre o nome e o que ele identifica como sua obra. O nome do autor dá estrutura a toda sua produção e não simplesmente nomeia esse autor.

Foucault (1992, p. 44-45) salienta que o nome do autor “[...] assegura uma função classificativa; um tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, selecioná-los, opô-los a outros textos”, ou seja, o nome do autor é o que caracteriza o estilo do discurso. Quando se reúnem várias obras de um mesmo autor, a menção do seu nome remete ao seu estilo.

A função autor qualifica a existência, a circulação e o funcionamento de alguns discursos na sociedade. Com a promulgação de regras específicas, passam a ser garantidos os direitos de propriedade do autor; é o que se denomina função jurídica. A função autor, para Foucault (1992, p. 48), “[...] não se exerce de forma universal e constante sobre todos os discursos”, conforme a época, o critério de autoria dos discursos varia.

No que se refere a textos literários, não se levava em conta a questão da autoria, enquanto, para os textos científicos, essa referência era prerrogativa fundamental. Hoje, os textos literários não são recebidos se não dotados do nome do autor. No que diz respeito ao texto científico, a referência ao autor não indica apenas a fonte, mas atribui ‘fiabilidade’ às técnicas utilizadas no ato da experimentação.

Para Foucault (1992), o autor é o “fundador de discursividade”, aquele que cria um texto a partir do qual outros textos podem se formulados. Um ‘princípio de autoria’ pode

assim ser reconhecido entre um texto e outro, e a autoria para este estudioso é esse princípio de regularidade.

Partindo das ideias de Foucault (1992), a noção de autoria se expande: autor não é apenas aquele que escreve uma obra. Segundo Orlandi (2010, p. 24), “a função autor não se limita, como em Foucault, a um quadro restrito e privilegiado de produtores originais de linguagem”. No texto, o autor é a figura que produz efeito de unidade, que se responsabiliza pelo que diz e escreve. E, como afirma Lagazzi-Rodrigues (2010, p. 93), “[...] a responsabilidade da autoria vale, muito mais, pela ousadia de praticá-la no cotidiano da linguagem”. A autoria pode se dar na prática cotidiana de linguagem.

Todos nós, ainda que seja uma ilusão constitutiva do sujeito, somos autores. Ao escrever o diário, o aluno tem a ilusão de ‘suas próprias palavras’, ‘de seu próprio texto’, de uma língua ao seu critério, e nisso ele vai ensaiando a autoria. Embora, a priori, a escrita não seja posse exclusiva desse autor, uma vez que ele tem outras vozes a subsidiarem a sua escrita. A assunção da autoria se efetiva quando o que se escreve começa a fazer sentido não só para si, como também para o outro. E implica, irrevogavelmente, responsabilidade pelo que se diz. Para a Análise de Discurso, segundo Pfeiffer (2001, p. 30) “[...] a questão da autoria tem sido compreendida como uma posição discursiva em que o sujeito se coloca como responsável pelo seu dizer, inscrevendo-se historicamente”.

Orlandi (2006), em seu texto *Nem escritor, nem sujeito, apenas autor*, reforça a importância de a escola atuar para que o sujeito se coloque na posição de sujeito-autor, ou seja, do momento em que ele ocupa uma posição no contexto histórico-social. Segundo Orlandi (2006, p. 79) “não basta ‘falar’ para ser autor; falando, ele é apenas falante. Não basta ‘dizer’ para ser autor; dizendo, ele é apenas locutor. Também não basta enunciar algo para ser autor”, é preciso ocupar a posição autor. Entendemos a escrita de diários como exercício que aproxima o sujeito aluno dessa posição, ao inserir-se em um processo de escrita que faça sentido.

É comum encontrar-se nas escolas um trabalho de homogeneização, há uma ‘pasteurização’ da escrita. Ao se designar que alguém escreva a partir de estilos ou gêneros pré-determinados, até mesmo por questões educacionais que classificam e/ou premiam o ‘sujeito-autor’; muitas vezes o que se deseja é que o processo de produção de sentidos desse sujeito-autor seja cerceado e/ou delimitado a partir de uma posição discursiva já conhecida, do que ‘pode ou deve ser dito’. O que nos remete ao funcionamento da noção de formação discursiva, em que uma forte ideologia em funcionamento na produção textual serve como mecanismo de controle e poder, tal como já mencionamos antes. O sujeito não está autorizado

a ser autor. A escola exige que o aluno ocupe a posição de autor, mas não lhe dá a oportunidade para tal. O que continuamos fazendo nesses casos é que o aluno permaneça como enunciador, muito diferente da proposta que Orlandi (2006, p. 79) defende:

Eis onde deve incidir a reflexão linguístico-pedagógica para que o professor de língua possa atuar, dando a conhecer ao aluno a natureza desse processo no qual o “aprender a escrever” o engaja. E o momento é exatamente o da passagem do enunciador a autor.

É necessário compreender que o conhecimento, tanto para o aluno, quanto para o professor, não está pronto. É um processo que só trará realmente transformação se houver muita reflexão. Sobre a eficácia dessa transformação Orlandi (2006, p. 82-83) ressalta:

[...] cabe ao professor, que está diretamente comprometido com a atividade pedagógica, a elaboração de uma etapa crucial da divisão de trabalho: propiciar, pela ação pedagógica, a sua própria transformação e a do aprendiz, assim como da forma de conhecimento a que tem acesso.

É atribuição da escola e do professor programar e desenvolver atividades para que o aluno, servindo-se da leitura e escrita, venha a construir e representar a sua história. Quando lê os relatos do cotidiano: rotineiros ou espetaculares que sejam, o sujeito-autor se depara com coincidências e diversidades, relativamente a sua vivência, incentivo para também registrar a sua história. Tanto o aluno quanto o professor só virão a ser autores através da prática da escrita.

Em seu livro *Discurso da escrita e ensino*, Gallo (1992, p. 99), buscando compreender uma forma de fazer o aluno passar da oralidade para a escrita, observa que essa passagem só é possível se ocorrer, de fato, a “assunção da autoria”:

O que está envolvido é a questão do “acreditar-se” autor, “sentir” que produziu, realmente, um livro etc., o que, do ponto de vista da Análise do Discurso, é percebido pela forma de representação do sujeito que neste caso “coloca-se no lugar de autor”, representa-se como tal”, ocupa uma “posição”. Essa forma de constituição do sujeito é que permite reconhecer a assunção da autoria, realmente.

Nos diários, por diversas vezes, alguns alunos relataram sentirem-se autores de seus textos, e registraram: “*O texto seguinte é de minha autoria*” (Sujeito 1). Ao se constituírem como autores, ainda que seja apenas “unidade (imaginária) do sujeito” (PÊCHEUX, 1995, p. 163), há a assunção da responsabilidade pelo que se diz.

Lagazzi-Rodrigues (2010, p. 99) em seu estudo sobre a relação entre texto e autoria, observa que esta última quase não é praticada na escola. Segundo ela, “os efeitos de fecho, de unidade, coesão e coerência se impõem no dia-a-dia, nos mais diversos modos de nos

relacionarmos com as linguagens”. A escola ensina a fazer um texto coerente, mas não ‘ensina’ ao aluno assumir-se autor. Somos responsabilizados pelo nosso dizer, porém somos “negados como autores possíveis” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 99). Isto ocorre se a escola não dá ao sujeito a oportunidade de seu dizer tornar-se história.

Sobre essa questão, Pfeiffer (1995, p. 120), em sua dissertação de mestrado, ressalta: “[...] na escola há a construção de uma e somente uma possibilidade de autoria, tanto para o aluno quanto para o professor”. Ambos são apenas ‘autorizados’ a interpretar. Pfeiffer (1995, p. 74) também enfatiza que “a escolarização cerceia a constituição da memória discursiva através de seu veto implícito produzido pelo livro didático [...] uma prática mais geral que consiste na negação da entrada do professor e do aluno na posição de responsabilidade pelo gesto interpretativo”. Por outro lado, em certos momentos, observam-se na escrita do aluno algumas rupturas que promovem “[...] novas possibilidades, ainda que em percursos singulares” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 99), para a criação e existência de um sujeito-autor.

É preciso ‘quebrar as correntes’. Nesse sentido, como será demonstrado nas análises adiante, os diários contribuem para que o sujeito-aluno possa, com a prática da escrita, de uma escrita sem ‘amarras’, vir a se tornar um autor responsável pelo seu dizer. Um dizer, como afirma Lagazzi-Rodrigues (2010, p. 99), que “[...] possa fazer história”.

Os conceitos, noções e compreensões sobre a Análise de Discurso, o Discurso Pedagógico, Língua Materna, Língua Nacional, a Escrita de si e Sujeito-autor, apresentados neste capítulo teórico norteiam a minha pesquisa. São esses conceitos que constituem base para as análises da escrita dos diários, objeto desta dissertação.

O capítulo seguinte aborda a metodologia empregada na análise dos diários produzidos pelo aluno do IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes, bem como a descrição do trabalho com os diários, como uma das modalidades da escrita de si.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentada a metodologia da pesquisa que ora se realiza, seu método e procedimentos de análise: o fato de analisarmos fragmentos de linguagem produzidos no seio de uma prática, a do ensino de Língua Portuguesa, de modo mais específico, a linguagem que se produz em todo o processo de trabalho com a escrita de diários na relação escolar e, sobretudo, com fragmentos dos próprios textos escritos pelos alunos, autores dos diários.

A “Análise de Discurso tem como unidade [de análise] o texto”, como nos ensina (ORLANDI, 2010, p. 16). Partindo dessa concepção, foram selecionados recortes de textos dos diários escritos pelos alunos do Ensino Médio do IFSULDEMINAS - Câmpus Inconfidentes.

Os alunos envolvidos nesta pesquisa são de cidades diversas e, como ocorre em muitos casos no ensino médio integrado, vivenciaram, pela primeira vez, a experiência de estudar e morar longe da família. Com faixa etária entre 14 a 20 anos, alguns deles passaram a morar no alojamento oferecido pelo Instituto Federal - Câmpus de Inconfidentes, e outros em repúblicas existentes na cidade de Inconfidentes.

Os alunos relataram, em seus diários, fatos do cotidiano e/ou da esfera de seus interesses. São alguns desses relatos que constituíram nosso *corpus* de análise. Pretende-se observar o modo como se estabeleceu a relação entre professor e aluno a partir da prática dos diários, evidenciando-se a função social da escrita, uma vez que o diário não se resume em uma fala de si, mas inclusive retrata sua projeção e papel na sociedade.

Foram analisados os diários dos alunos de duas turmas do Ensino Médio do Curso de Agropecuária: 3º B e C, dos quais fui a professora de Língua Portuguesa. Esses alunos trabalharam com o diário nos anos de 2011, 2012 e parte de 2013. Escolheram-se os recortes dos diários de seis alunos, que foram selecionados considerando-se os objetivos desta pesquisa. O procedimento de coleta e análise de dados foi feito de acordo com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa⁴.

Tendo por base os conceitos apresentados sobre a linguagem, nossa análise consistiu em verificar a importância do diário como gerador de uma relação singular do aluno com a Língua Portuguesa no que se refere à produção de texto, e identificar a relação entre os discursos polêmico, lúdico e autoritário, no espaço escolar, materializada em nosso *corpus* de

⁴ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Univás em agosto de 2014.

pesquisa: os diários. E, em decorrência, assinalar aspectos que atravessam o processo de ensino-aprendizagem de língua, sobretudo escrita, conforme pudemos observar nessa prática, e que consideramos de interesse discutir nesta pesquisa, assim expondo-os para leitores interessados no ensino de língua que considerem os sentidos e a subjetividade, relacionados à subjetividade e à história.

Essas identificações foram feitas a partir da análise dos escritos, da linguagem neles presente, conforme os procedimentos comuns à Análise de Discurso, e também considerando um modo de escuta próprio à Psicanálise, que fomos aprendendo a exercer e reconhecer quando já o fazíamos.

2.1 O diário: percursos de uma construção

Trabalho há 20 anos no IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes, minha antiga Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes. Quando cheguei, em 1995, começaram as primeiras turmas de Informática, Agrimensura e Zootecnia. Até então, havia somente o curso de Agropecuária, área que se destaca pelo fato de o Instituto possuir uma fazenda, a menina dos olhos de todos nós. Mesmo transformada em Instituto, em 2009, a Escola Agrotécnica não perdeu sua identidade. Suas raízes, como esteio de sua filosofia, são inabaláveis. É nesse ambiente de valorização da terra, de mistura de urbano e rural, formado pela diversidade cultural de alunos vindos de todo o Brasil que finquei os meus pés.

Neste tempo em que trabalho no Instituto, ouvi relatos dos alunos sobre o amor que tinham à terra, ao chão em que cresceram, de que se alimentaram e no qual se tornaram o que são. Emocionava-me ao ler e ouvir as histórias que contavam sobre a vida na roça, vida sacrificada, mas cheia de sentidos e de sonhos. Muitos se referiram ao sonho de continuar no lugar que tanto amam, mas com o propósito de, com as diretrizes da sua formação tecnológica, enriquecer o seu meio e minimizar a dureza do trabalho agrícola. Para outros, as perspectivas eram diferentes: mudar de vida, mesmo amando aquele pedaço que tanto fazia parte da história de cada um. Queriam sair dali, buscar novos rumos. A maioria, independente de continuar ali ou não, demonstrava a vontade de poder oferecer aos pais uma vida melhor: vida mais tranquila, com conforto e aconchego àqueles que tanto se sacrificavam por eles.

Nesses relatos, chamam atenção as marcas que a Língua Materna deixa em cada um. Aqueles que ao chegarem à escola, muitas vezes distante do lar, carregam as vozes do pai, da

mãe, do avô, pessoas queridas que muitas vezes não sabiam nem assinar o nome, mas que eram cheias de sabedoria, uma sabedoria que não se aprende nos livros escolares: sabedoria da vida. Por diversas vezes, ouvi outros alunos fazendo piadinhas sobre o jeito de falar desses meninos. Diziam: “Esse aí veio da roça”, “Ele fala caipira!” Esse desdém não feria igualmente a todos. Muitos não se importavam (ou pelo menos não demonstravam), outros se calavam, com medo de serem ainda mais caçados. Ao desenvolver com meus alunos a escrita de um diário, tentei ‘ouvir’ e compreender como a historicidade e a ideologia interpelam esse sujeito-aluno.

A herança cultural da infância anda na bagagem de toda pessoa. Assim se constata no aluno que chega ao Instituto. Suas raízes florescem na saudade que trazem da família e da terra. Para aqueles que vêm do meio rural, essas raízes parecem mais profundas. As obrigações pertinentes ao curso de Agropecuária não são tão penosas, já eram próprias do seu labor diário. Passa a existir uma troca de experiências com os colegas não afeitos a esse teor de atividades. O elogio dos professores, por esse compartilhar, vem a ser para os alunos vindos do campo incentivo de autovalorização e de aprimoramento.

A convivência diária com colegas e professores cria laços que podem curar muitas dores, especialmente as da saudade e, multiplicar-lhes as perspectivas profissionais.

Para fins de compreensão desta proposta de pesquisa, considera-se importante descrever, com maior especificidade, o trabalho com a escrita em diários. A experiência que aqui se apresenta é a que foi tomada como eixo central na configuração do objeto da pesquisa.

2.1.1 Descrição do trabalho com diários

Em 2008, propus uma dessas atividades de escrita com os alunos. Primeiro assistimos ao filme: *Escritores da Liberdade*,⁵ que me foi apresentado por uma amiga professora que, em linhas gerais, aborda a trama conflituosa dos personagens na escola. Escolhi-o em razão da identificação entre o meu trabalho com a escrita de diários e a proposta semelhante desenvolvida pela professora na personagem Erin Gruwell. O filme retrata o trabalho de uma professora que começa a atuar numa escola de periferia, entre alunos rebeldes e violentos. Determinada, por seus princípios de formação, a não se render diante das primeiras dificuldades e a realizar um trabalho frutífero, decide pela aplicação de técnicas

⁵Filme norte-americano, lançado em 2007. Diretor: Richard LaGravenese.

peculiares de ensino, a fim de atravessar as resistências e chegar ao que de fato se passava com os sujeitos-alunos. Entre as várias atividades da professora, uma delas é que os alunos passem a escrever em diários o seu cotidiano, bastante carregado de angústias e com perspectivas de vida esvaziadas de esperança e confiança em si mesmos. Pouco a pouco, os alunos vão se protagonizando em seus escritos. Revelando uma postura de envolvimento e amadurecimento pelas atividades realizadas em conjunto, os alunos passam a ter uma convivência menos agressiva entre si, e superando atritos em sua própria rotina. A confiança em si mesmos e na professora, assim como a consideração das questões vivenciadas pelos alunos em sua vida é o eixo de todas as vertentes desse processo de construção individual e coletivo.

Depois de termos assistido a esse filme, propus aos alunos que cada um produzisse três textos: dois, ‘do coração’, ou seja, de motivação pessoal, e outro que poderia ser um poema, uma música ou outro tipo de texto. Diante desta proposta, alguns alunos ficaram de imediato interessadíssimos, como pude notar em seus comentários e gestos. Outros disseram: “Falar sobre a minha vida para a professora?” É bom dizer aqui que, desde o início, deixei bem claro que ninguém era obrigado a falar da própria vida. Ficariam livres para escrever sobre temas variados, relativos a fatos do cotidiano ou da esfera de seu interesse. Reservadas as opções de escolha, esta proposta de produção de texto exigiria comprometimento e autodisciplina. Nessa perspectiva, as palavras de Coracini (2013, p. 159) me ajudam a explicar a expectativa que eu tinha com esta proposta:

Urge, também, uma tomada de posição do aluno: que não se coloque ou não permaneça na posição passiva e perplexa do gozo, daquele que se compraz em receber, que se compraz diante do saber do professor ou dos livros que consulta e lê sem questionar, sem se posicionar, mas que assuma posições que provoquem rupturas, que promovam deslocamentos em si e no outro, que se mobilize, apesar do incômodo que essas posturas possam causar, apesar do trabalho que inevitavelmente terá: trabalho de digestão, trabalho de transformação, trabalho de reação.

Quando os alunos começaram a me entregar os diários, e passei a lê-los, pude notar que as suas ‘reações’ no texto tinham sido diversas: de desabafo, questionamentos, pedidos de ajuda, indiferença... Em relação aos temas, alguns de meus alunos relataram sobre questões sérias como envolvimento com drogas, separação dos pais, morte de um ente querido, traição, virgindade, gravidez, traumas, dificuldades de relacionamento e de aprendizagem, entre outros.

Nesse processo, pude ‘ler’ também certas manchas de molhado no papel como marcas de lágrimas caídas sobre seus diários. E eles mesmos narravam que choraram ao

escrever. Não pude eu também deixar de chorar ao ler o que meus alunos escreviam. Um dos fatos que me fez chorar foi quando um aluno, ao contar sobre a sua vida, escreveu que chegou a morar em uma ‘casa com o teto de plástico preto’. Fiquei chocada ao perceber que um aluno meu morara em uma barraca!

Diante do apelo que encontrei em seus textos, comecei a dar retornos a eles por escrito, muitas vezes com o pensamento de algum autor; outras, com alguns conselhos. Outras ainda, levando para eles objetos sobre os quais falavam em seus textos. Por exemplo, diante do conto de uma situação em que o aluno e um amigo tentaram apanhar limões em um sítio e não conseguiram, levei para eles um pacote de limões. Era uma tentativa de interlocução que mostrava meu interesse, meu acompanhamento, minha torcida para que suas tentativas dessem certo.

Entretanto, a resposta do professor ao conhecer melhor seus alunos não para por aí. Por isso quando meus colegas professores se mostravam ‘horrorizados’ com a forma de escrever de vários alunos, eu dizia: “*Cada aluno traz em si uma história. Talvez, no meio em que vive, ele só tenha visto pessoas falando e escrevendo assim*”. Esse processo me colocava em outra posição na compreensão da linguagem e dos gestos dos sujeitos-alunos.

Vale ressaltar que essa compreensão não é incumbência exclusiva do professor de Português. Relativamente à amplitude desse compromisso, Martins⁶ (2001) ressalta:

O problema, portanto, não é apenas do professor de Português, embora o senso comum pareça afirmar o contrário. O problema é de todos os professores: lê-se, escuta-se, escreve-se também nas outras disciplinas da grade curricular. O problema é da administração escolar: da constituição de espaços de leitura e de escuta, da promoção de atividades de produção, da transdisciplinarização da matéria. E o problema é, sobretudo, da sociedade: porque uma sociedade sem a disposição para a leitura e para a escuta é, no mundo globalizado, não apenas uma sociedade cega e surda, mas também muda, desprovida dos meios de produção e recriação do conhecimento, escrava dos interesses das grandes potências tecnológicas.

Ainda sobre as reações dos estudantes à proposta de escrever um diário, houve uma garota que, mesmo não sendo ainda minha aluna, e que, provavelmente, viria a ser nos períodos seguintes, mas tomando conhecimento do projeto que estava sendo desenvolvido, pediu para que eu lesse o diário que ela estava escrevendo, por conta própria, ‘especialmente para a professora’. Houve casos também de ex-alunos que continuaram a escrever, depois de concluído o curso, e que me procuraram dizendo que faziam questão que eu lesse, não um ou outro escrito, mas cada linha, cada página.

⁶ Texto cedido pelo autor.

Quanto à escrita, tal como considerada de modo predominante pela escola que tende a valorizar a forma, pude notar que alguns alunos se mostraram transformados! O escrever fluiu... As palavras mostraram ter mais sentido. Outros continuaram com certas dificuldades, mas já não eram mais os mesmos. Emerge um sujeito que se constrói na escrita. Nos textos, os alunos passaram a apresentar uma estrutura linguística mais elaborada, no entanto, espontânea, adequada ao seu contexto cultural. Não demonstravam preocupação preponderante com a língua padrão, tampouco era aquilo com o que eu me preocupava de modo central. Os seus escritos vinham carregados de tons regionalistas, de linguagens maternas, como foi dito, em que prevaleciam, assim, as peculiaridades de uma escrita de si. Mas isso vai além. Sinto que o que mais ganhei, como professora, em especial, como ser humano, foi uma significativa aproximação que tivemos, e que levava à elaboração dos sentidos de vida. Tornamo-nos cúmplices da (trans)formação de nossa história.

2.1.2 O diário: uma história para si mesmo ou para outrem

Antes do século XIX, como se sabe, o homem era submetido ao pensamento religioso, prevalecia o teocentrismo. O referencial do certo ou errado fundamentava-se na moral cristã e a reparação dos supostos erros se fazia por meio do dispositivo da confissão. A partir do Renascimento, com a substituição do pensamento teocêntrico pelo antropocentrismo, o homem volta-se para si mesmo. Segundo Corbin (2014, p. 392), em seu texto *Bastidores*, “o sentido de identidade individual acentua-se e difunde-se amplamente ao longo de todo o século XIX.” O desejo de conhecer-se a si mesmo aprofunda-se, e instaura-se toda uma condição social que permite ao sujeito não somente reconhecer-se como um ‘centro dos sentidos’ (não mais apenas Deus), mas também o falar de si. O que nos leva ao surgimento da prática do diário.

O diário é uma prática que se populariza no século XIX. As moças egressas do internato eram estimuladas pelos pais, aconselhadas pelos educadores, a escrever um diário para realizar o exame de si e também para afastá-las do ócio. De acordo com Corbin (2014, p. 426) “após 1850, o ascenso do diário feminino de conversão [...] traduz o mesmo desejo de adaptar a fins edificantes a crescente necessidade de escrever sobre si.” Muitas pessoas começam a escrever em diários. A vida, o universo interno, os pensamentos, começam a ter

alguma importância. Importa não somente o que Deus fala, mas também o que se pensa sobre o mundo. Antes não havia negociação, agora os sentidos passam a ser negociáveis.

O diário é “uma prática” (CORBIN, 2014, p. 429) que produz sentido, que tem relação com o social. É considerado um ritual que faz o sujeito ‘gente’. A escrita do diário tem como produto um eu autônomo que pensa por si, que negocia sentidos, que negocia valores. Trata-se de uma maneira através da qual o sujeito tentava fazer sentido para aquilo que estava no pensamento. Portanto, uma das primeiras formas de escrita pela qual o pensamento, que é próprio do humano, vai se (fazer) ouvir.

O diário, frequentemente, registra enunciados de quem “sofre por não poder comunicar-se” (CORBIN, 2014, p. 429), e que, por isso, escreve para si. A busca por compreensão e escuta parece estar nos primórdios dessa prática. E esse desejo de comunicar-se explica a passagem de ‘diário’ para ‘correspondência’ que, tanto na história, quanto, como dissemos, na execução da proposta do diário escolar, os alunos recorrem ao professor solicitando-lhe comunicação: conselho, aconchego, proteção. O ‘diário-correspondência’ vai tornar-se então “[...] relato de si a um interlocutor e vínculo do corpo, do coração ou do espírito que se apegam a outro” (CORBIN, 2014, p. 465).

O diário é reconhecidamente um tipo de texto pessoal, criativo e tido como ‘livre’. Tendo em vista a oportunidade de o aluno definir as coordenadas e características de seu texto, esta seria a motivação principal para se escrever diário na escola: produzir um texto significativamente seu. A prática desta produção, centrada na escrita de si, poderia vir a ser caminho para desenvolvimento da linguagem. Os benefícios para a relação do sujeito que escreve para com a língua institucionalizada dar-se-iam numa colheita espontânea e sem pressa.

A produção de texto nas aulas de Português é, em geral, alimentada por sugestões de temas, de tipo textual e outros pormenores decorrentes das diretrizes da aula. Para atenuar essa pressuposta rigidez e, principalmente, estreitar os laços de comunicação e convivência entre aluno e professor, escolhi o diário escolar levando em conta o ‘poder libertador da escrita’ que cura e faz crescer.

O diário é o registro e interpretação de acontecimentos cotidianos. Quem o produz escreve para si mesmo. O diário, objeto de análise desta pesquisa, tem como segundo leitor o professor, que dele se serve como proposta de trabalho diversificado, abrangente, criativo e enriquecedor. A diversidade e abrangência remetem ao caráter personalíssimo com que no diário se tratam questões vivenciadas: sentimentos, segredos e impressões sobre o cotidiano. A criatividade e o enriquecimento do texto deixam marcas do malabarismo da inventividade e

dos recursos linguísticos de que o sujeito-aluno faz uso. É uma conquista da língua e pela língua. A palavra se multiplica, as estruturas de frase se mostram, se oferecem, se aperfeiçoam e o texto nasce na sua singularidade.

Embora o diário não seja escrito para circular, registram-se períodos na história, como também demonstrou Foucault (2004), em que o homem passa a ser algoz de nações inteiras. Como se sabe, do movimento antissemita que exterminou aproximadamente 6.000.000 de judeus em campos de concentração e câmaras de gás, destaca-se o testemunho do diário de Anne Frank, conhecido em todo o mundo. Anne, descendente de judeus, vivia com a família em Amsterdã, na Holanda. Em 1942, mediante perseguição dos nazistas aos judeus, viveu até 1944 num esconderijo onde produziu seu diário. Apanhada pelos nazistas é levada com a família ao campo de concentração. Morre, em 1945, duas semanas antes de terminar a guerra. Os originais do diário foram encontrados por duas secretárias no prédio onde a família Frank se escondia. Em 1947, Oto Frank, pai de Anne, recebe os originais e decidiu por sua publicação. O livro continua sendo reeditado em várias línguas.

Durante a guerra da Bósnia (1992-1995), Zatha, que vivia em Sarajevo, registra em um diário os acontecimentos que presenciara. Após a guerra, entrega para a UNICEF cópia dos seus escritos para serem publicados. Zatha, uma adolescente como Anne Frank, narra os horrores da guerra e o sofrimento causado pelos sérvios ao seu povo. O diário torna-se arquivo de um acontecimento histórico de enorme vulto.

Um incentivo à produção do diário é que nele cada um pode deixar registrada a sua história ou a de outros, para si mesmo ou para outrem. Ao ler os diários de Anne Frank e Zatha, por exemplo, é possível entender o momento histórico em que viveram. São escritos que têm uma representatividade na compreensão de um acontecimento histórico. A pesquisa a que ora se propõe tem também a importância de entender os modos possíveis de inscrição subjetiva do sujeito que escreve no momento histórico atual; refletir sobre o que se passa com esses sujeitos, na atualidade, em Inconfidentes, Minas Gerais, e sobre que lugares de inscrição subjetiva são disponibilizados nesse tempo e espaço.

3 ANÁLISES

As observações que se seguem serão divididas em três segmentos de acordo com as regularidades discursivas encontradas nos textos dos diários dos sujeitos-alunos: um primeiro segmento que ressalta o fato de que esses enunciados sejam produzidos por tratar-se, justamente, da materialidade histórico-discursiva do diário; um segundo que focaliza questões sociais de um momento histórico vivenciadas por estudantes em Inconfidentes, Minas Gerais, tais como se apresentam nos diários, e um terceiro segmento sobre uma questão de linguagem focalizada como fundamental na prática da escrita do diário: a interlocução, sua presença e ausência.

3.1 O sujeito na materialidade discursiva do diário

Neste capítulo a pergunta que direciona nossos objetivos é: como a prática da escrita do diário escolar afeta a relação do sujeito com a língua institucionalizada da escola, consigo, com o outro e com os discursos que circulam?

Iniciamos pela questão que procura compreender como esta prática dos diários afeta o sujeito no que se refere à língua institucionalizada. Para isso, retomamos alguns conceitos sobre a Língua Nacional de acordo com alguns autores.

A língua que se ensina na escola, designada Língua Nacional, segundo Orlandi (2001, 2009), é a língua que foi institucionalizada pelo Estado. A partir da observação de sujeitos descendentes de imigrantes, que têm uma relação com a língua nacional que lembra a língua da norma, da correção (PAYER, 2009, 2011), vamos considerar que o ensino da Língua Nacional, muitas vezes, acaba por silenciar o sujeito quanto à expressão do modo como os sentidos estão presentes para ele, que se constitui na língua e pela língua, e cuja historicidade, quase sempre, é deixada de lado, uma vez que, ao aluno que chega à escola trazendo a riqueza de sua bagagem cultural: conhecimento, valores, crenças, celebrações, peculiaridades sem conta, geralmente não se criam oportunidades de compartilhar essas especificidades, esse patrimônio. A escrita de si vem a ser um meio de registro da historicidade do sujeito. A historicidade de sentidos que carrega um aluno, por exemplo, da zona rural, onde a maioria faz uso de uma linguagem materna predominantemente oral, e a

historicidade de sentidos que vem junto com o aluno que vive em um grande centro urbano com acesso à diversidade de informações, é determinante quando os dois estão em uma mesma sala de aula, com o mesmo professor, recebendo as mesmas informações de maneira padronizada. Há que se observar que o efeito de tais informações se processa de maneira diferenciada para cada um deles. O que o professor diz ressoa mais em um do que em outro.

No que diz respeito ao acesso à língua institucionalizada, a leitura e a escrita são recursos básicos de que a escola dispõe numa diversidade de aplicações, levando-se em conta a pluralidade do contexto sócio-histórico em que o sujeito se insere. Nessa contextualização é mister que se procure, “[...] sem preconceitos, reconhecer não somente os ‘erros’ e ‘desvirtuamentos da língua culta’ como também o potencial criativo e a cultura de onde vem o aluno” (TFOUNI; TONETO; ADORNI, 2011, p. 449). Muito mais do que identificar os deslizos do sujeito no uso da língua, considera-se fator preponderante, na pesquisa desenvolvida com os diários dos alunos do IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes, o potencial criativo e o contexto sócio-cultural do qual o aluno provém. A escrita do diário proporciona ao professor e ao aluno compartilhar experiências cotidianas interessantes, cujos registros passam a constituir a história do aluno, história que se materializa em certas formas de língua, e não em outras. É necessário, assim, que se perceba que os discursos e suas formas são produzidos de acordo com a condição sócio-histórica dos alunos e que os sentidos podem ser outros. O sentido não se produz só em relação a ele mesmo. Todo sentido se relaciona com outros sentidos, daí a necessidade de o professor se abrir aos sentidos que transpassam as palavras. Ao encontro dessas ideias, Payer (2007, p. 121) enfatiza:

Que aquilo de que abre mão, na escola, para escrever nas formas mais próprias da língua nacional, faz falta na escrita, na medida em que faz falta no sujeito. Falamos de uma falta simbólica, que é da ordem do discurso, e que não há como suturar na escrita se ela não é suturada no sujeito. Vemos aqui uma razão fundamental do embotamento e das mazelas de muitos sujeitos brasileiros com a escrita.

A preocupação da escola de que o aluno só escreva conforme o modelo proposto de Língua Nacional pode ter implicações quanto à espontaneidade e à significação do seu texto para si mesmo, antes de tudo, uma vez que, muitas sutilezas da fala, e de uma fala materna, sobretudo em um país como o Brasil, nem sempre encontram expressão na língua escrita. Daí a necessidade de se trabalhar o texto do aluno de maneira que esse texto não lhe pareça *estranho*, já que a não-identificação com o texto pode levar o sujeito-aluno a uma postura de desinteresse pela prática da escrita. A escrita do diário é um recurso que dá oportunidade ao

aluno de fazer fluir o seu texto de acordo com a riqueza expressiva à qual vai tendo acesso no (per)curso da prática da escrita.

Nesta dissertação buscou-se compreender se e como a prática do diário pode vir a afetar a relação do sujeito-aluno com a língua, procedendo-se à análise de recortes dos diários em cujas passagens ocorrem deslizos, equívocos em relação à língua, bem como os ‘acertos’ que os alunos passaram a ter com mais frequência em decorrência da escrita do diário.

Vários dos equívocos da língua são também produzidos em função de dúvidas e conflitos, no processo de inscrição do sujeito (adolescente) no simbólico. Pêcheux e Fuchs (1975, [2014], p. 173/174) dizem que “[...] toda atividade de linguagem necessita da estabilidade [de] pontos de ancoragem para o sujeito; se esta estabilidade falha, há um abalo na própria estrutura do sujeito e na atividade da linguagem”. Na produção dos diários, a falta de estabilidade de várias ordens a que está sujeito o aluno se reflete no texto, produzindo efeitos de deslocamentos de sentidos e de incompletude do sujeito, cujos discursos, no embarço, muitas vezes, não chegam a se “elaborar no domínio do dizer” (PAYER, 1995, p. 81).

Na trama dos conflitos (em) que (se) envolve o sujeito-aluno, o seu texto deixa pistas da magnitude com que tais conflitos afetam o seu dizer, ao traçar, no papel, um emaranhado de suas ideias-sentido: interrupções abruptas da linearidade sintática, repetições aparentemente vazias de palavras, inexpressividade do texto pelo sujeito ausente dele. Conforme Orlandi (1988, p. 230), “[...] alguma coisa vaza e, quando se força em direção à completude, rompe-se o discurso”.

No que se refere aos deslizos encontrados nos textos dos alunos, relativamente à língua institucionalizada, há que se observar o que esses equívocos indicam sobre a ‘relação do sujeito-aluno para com essa língua’, ressaltando a afirmação de Lacan (1986, p. 302) “[...] nossas palavras que tropeçam são as palavras que confessam. Elas revelam uma verdade de detrás”. Esse equívoco pode ser nomeado de falha, de ‘erro’, que, segundo Cavallari (2010, p. 669), “[...] desnuda a verdade do sujeito que enuncia, ao produzir uma falha material que foge ao seu controle”.

Celada (2002, p. 10-11) diz que “[...] em seu processo de enunciar nessa língua [...], o sujeito passa a errar, deixando marcas recorrentes e contumazes que, para a análise, funcionarão como fatos de linguagem, como pistas da forma em que sua subjetividade é solicitada”. Essas marcas deixadas pelos alunos em seus diários foram observadas, conforme a regularidade com que ocorreram. Nesses casos, inicialmente, vamos apenas indicar os deslizos mais recorrentes com relação às formas institucionalizadas de língua.

Sujeito 1 (S1⁷)

- R1 - *Me preocupa é não conseguir aquilo que eu quero [...]* → colocação pronominal
 R2 - *Eu não estou a julgando [...]* → colocação pronominal
 R3 - *Elas me disseram que confio mas na B... [...]* → troca do mais pelo mas
 R4 - *[...] o povo bebeu de mais mais eu não [...]* → ortografia e troca do mas pelo mais
 R5 - *[...] para mim decidir [...]* → função sintática do pronome oblíquo
 R6 - *Eu vejo ele [...]* → pronome reto na função de objeto
 R7 - *Eu admiro tanto ela [...]* → pronome reto na função de objeto

Sujeito 2 (S2)

- R8 - *[...] eu abracei-o, pedindo para ele se acalmar* → posição do pronome oblíquo
 R9 - *[...] eu vi ele lá no bloco [...]* → pronome reto na função de objeto
 R10 - *[...] não vejo a hora de chegar as férias [...]* → concordância verbal
 R11 - *Achei que ela ia vim comigo [...]* → flexão verbal
 R12 - *[...] ele falou para mim não ficar com mais ninguém [...]* → função sintática do pronome oblíquo
 R13 - *[...] todo mundo desceu e ficou só eu e o T... no quarto [...]* → concordância verbal
 R14 - *Eu vou na aula de dança.* → regência do verbo ir

Sujeito 3 (S3)

- R15 - *Eu e ela não se bica [...]* → inadequação do pronome/concordância verbal
 R16 - *[...] disse que tinha chego* → particípio do verbo chegar
 R17 - *Já faz 4 meses que estamos sem se ver [...]* → inadequação do pronome
 R18 - *O D.... disse para mim ir ao médico [...]* → função sintática do pronome oblíquo
 R19 - *[...] não tenho escrevido muito em meu diário.* → particípio do verbo escrever

Sujeito 4 (S4)

- R20 - *Perdi aula mais depois eu reponho a matéria.* → troca do mas pelo mais
 R21 - *Festa é com nóis mesmo [...]* → oralidade
 R22 - *[...] para mim ir a festa.* → função sintática do pronome oblíquo/ ausência da crase
 R23 - *Eu já sou de maior [...]* → emprego inadequado da preposição

⁷ Os nomes dos alunos foram substituídos por números a fim de preservar sua identidade, conforme prerrogativa do Comitê de Ética em Pesquisa.

Sujeito 5 (S5)

R24 - *Li um livro ou outro dele [irmão], dentre eles Hobbin Hood. No qual gostei muito [...]*

→ regência verbal: gostar de

R25 - *Há pouco tempo atrás, aliás, muito pouco tempo atrás [...]* → oralidade/pleonasmismo vicioso

R26 - *Assisti há⁸ alguns documentários sobre o assunto [...]* → HÁ (verbo haver) no lugar de A (preposição)

Sujeito 6 (S6)

R27 - *O vento é forte, mais as montanhas é mais forte porque corta os ventos.* → troca do mas pelo mais / concordância verbal / concordância nominal / concordância verbal

R28 - *E nessa ponte estava o seu outro irmão esperando ele com os braços abertos [...]* → pronome reto na função de objeto

R29 - *Hoje graças à Deus eu to livre desses vícios [...]* → emprego inadequado do acento indicador de crase/ oralidade (“to”/estou), uso já amplo no Brasil.

R30 - *Não sei se é eu o errado [...]* → concordância verbal

R31 - [...] *concerteza a Fé, porque sem fé desistimos muito fácil [...]* → ortografia

No texto dos alunos, em geral, há prevalência de formas da oralidade sobre as da escrita. Essa prevalência se constata, em particular, no que se refere: à posição do pronome oblíquo, aos verbos haver e fazer como impessoais, à concordância verbal, à forma reduzida dos verbos (“tamo”, “to”), à colocação pronominal, aos pares *mas/mais*, à função sintática do pronome oblíquo como sujeito e objeto e à diversidade de ‘deslizes’ cuja catalogação, segundo às normas gramaticais, poderia ser enfadonha.

A eficácia da produção do diário como oportunidade de desenvoltura no uso da língua escrita não se realiza com uniformidade. Numa comparação longitudinal dos diários produzidos no período de fevereiro de 2011 a fevereiro de 2013, constata-se que alguns alunos incidem nos mesmos ‘equivocos’ como se pode observar nos recortes da aluna S3:

R32 - *Eu respondi que não, mais ela me fez jurar [...]*

R33 - [...] *eu gosto dele, mais não sei se isso vai dar certo [...]*

R34 - *Minha mãe comprou uma calça, blusa e um moletom pra mim poder usar.*

⁸ Ao tentar fazer uso da escrita institucionalizada, o aluno, no escrúpulo com que constrói a frase (emprego do verbo haver em vez da preposição ‘a’), utiliza-se do chamado gesto de ‘escrita cartorial’ (CELADA, 2002).

R35 - [...] *para mim ir na C... [amiga] buscar o meu Presente [...]*

R36 - *O D.[namorado] disse para mim ir ao médico.*

No entanto, constatam-se, cronologicamente, em outros textos, as tentativas de ‘acertos’, misturadas aos deslizes, como nos recortes da aluna S2:

R37 - [...] *falou para mim não ficar pensando em relação a isso.* (forma inadequada da função sintática do pronome oblíquo)

R38 - *Ele falou para eu pegar [...]* (função adequada do pronome *eu* como sujeito)

R39 - [...] *para mim cumprimentar [...]* (forma inadequada da função sintática do pronome oblíquo)

R40 - [...] *falou que era para eu seguir o meu coração.* (função adequada do pronome *eu* como sujeito)

Entretanto, neste trabalho com a escrita em diário, como antecipamos, a correção gramatical não é o foco principal, embora os conteúdos gramaticais relacionados ao plano específico para cada série tenham sido trabalhados na vida escolar do aluno. Com o objetivo de ressaltar o papel da interlocução do aluno com o professor, como uma presença que o acolhe e lhe permite expor ideias sem constrangimento, vem a ser objeto de maior interesse nesta pesquisa a relação que o sujeito-aluno vai construindo consigo mesmo e com os sentidos através do gesto de escrever, bem como a fluência das ideias e a desenvoltura com que passa a expressar, com originalidade e peculiaridade, suas venturas, desventuras e projetos de vida. Os recortes que se seguem são uma amostra desse outro aspecto, o da desenvoltura:

A aluna S1, ao escrever sobre si, consegue expressar, desse modo, o que se passa no plano dos seus sentidos, como se depreende do recorte 41:

R41 - *Sempre tento andar com um sorriso no rosto para ninguém perceber que estou triste pois minha vida não é tão boa como parece, não sou de desabafar com ninguém o que acontece em minha vida pois sou uma pessoa meio fechada para o mundo e para todos ao meu redor.*

Observa-se no recorte de S1 o relato de uma preocupação em parecer bem, mesmo sufocando alguns sentidos. É uma postura quase obsessiva, reforçada, na escrita, pelo advérbio ‘sempre’ que sugere continuidade no disfarce das emoções. As barreiras que se estabelecem entre a aluna e um interlocutor no plano da comunicação cotidiana parecem

existir em razão de histórias que S1 carrega: preconceito, rejeição, baixa autoestima, registros de memória afetados pela história.

S1 parece amenizar o fechamento na exclusividade de ‘seu mundo’: “*Sou uma pessoa meio fechada para o mundo e para todos ao meu redor.*” O emprego do advérbio de intensidade meio sugere que a aluna, mesmo se declarando fechada (não é fechada de todo), começa a deixar fluir na escrita a sua angústia. É nesse ‘esconderijo’, do meio de seu silêncio, que essa menina ousa começar a falar para, quem sabe, ser ‘ouvida’. Dirige-se ao professor, cujo papel então se modifica. É o interlocutor confidente (FOUCAULT, 2004) que ela julga capaz de compreender-lhe as queixas e cujas palavras, como eco de dizeres, ficam na memória de ambos para serem retomadas na hora oportuna, em relações cotidianas de estudos posteriores, que acabam acontecendo conforme a necessidade do momento.

Já no recorte 42, o aluno S4 mostra desenvoltura para registrar sua vivência.

R42 - *A minha mãe já está praticamente curada está terminando o tratamento. E com tudo eu so amadureci criei uma nova personalidade, e um novo modo de pensar, pois ninguém pode dizer nada, pois a luta que a minha mãe está vencendo e muito difíciu, e eu vi que nem um de meus problemas se comparava a aquele.*

O aluno S4 relata, com certo contentamento, se se pode dizer, uma experiência dolorosa. Contentamento, talvez, como possibilidade de (se) dizer e de não se silenciar ou ser silenciado. É o seu aprendizado da palavra compartilhada. Retratar, com contentamento e serenidade, uma experiência dolorosa traduz crescimento de si mesmo que só a ele compete avaliar em sua amplitude. Ninguém dimensiona, em significação, a dor do outro, nem a sua alegria. É uma posse de direito intransferível, e S4 fala bem disto. Como resiliente⁹, passa a enxergar a vida, ou pelo menos a dizer sobre ela, sob outra perspectiva: as lições aprendidas com a enfermidade da mãe são alavancas de força e maturidade. Ao escrever “*ninguém pode dizer nada*” o sujeito faz um gesto de criar espaço para a exclusividade da sua dor, só ele podendo experienciá-la na profundidade de sua significação, ao ver a mãe lutar para vencer, ainda que perca.

S5, no recorte 43, produz um texto cujo teor reflexivo é trabalhado em sua expressividade, fazendo com que o leitor vivencie através de sua linguagem a dramaticidade da cena.

R43 – [...] *o silêncio tomava o carro comigo e meu avô, fiquei totalmente pensativo* [...] *Aproximando de casa, da esquina pude notar dois ou três carros de frente a porta da*

⁹ Conceito usado na Psicanálise, oriundo da Física, significa aquele que tem capacidade de superação. S4 é filho de uma mãe em tratamento contra o câncer.

casa, assim quando paramos de frente a mesma, podíamos ver uma pequena massa de pessoas, todas entristecidas, reunidas na porta da sala, não precisou ninguém me dizer nada para confirmar o que eu já tinha em mente, infelizmente o pior aconteceu, minha querida avô havia falecido no dia de hoje, fiquei sem ação [...]

Ao observar as condições de produção que envolvem S5, constatou-se que, do instante em que fica sabendo que a avó estava passando mal até o momento da confirmação de sua morte, S5 não encontra palavras para expressar sua dor. No entanto, quando vai registrar o acontecimento no diário, as palavras fluem. É pelo diário que ele encontra um meio para materializar a tristeza que o envolveu. No relato de teor descritivo, os fatos são retratados num discurso lacônico, representando bem o silêncio que impregnava o carro, o acontecimento, a morte. As poucas palavras traduzem o essencialmente necessário num momento em que tudo significava sem palavras. As circunstâncias se fazem entender por si mesmas, “[...] há palavras cheias de sentido a não se dizer, logo cheias de silêncio” (ORLANDI, 2008, p. 129). No carro, o silêncio, o avô e a reflexão. E no seu escrito, elementos de silêncio podem ser detectados:

A casa rodeada de pessoas sugere luto. A repetição da palavra ‘casa’ enfatiza a amplitude de sua significação, ou seja, os sentidos produzidos são outros: de acolhimento e de distanciamento. No dizer “*Aproximando de casa [...]*”, há o efeito de sentido de que se aproxima não de uma casa qualquer, ou mesmo da casa onde mora, mas da casa onde vivera com os avós as aventuras da infância, o crescimento, o encontro com a vida, risonho e desafiador. E somente o colocar-se em relação à linguagem com essa carga de significação no que escreve é que lhe permite, conforme entendemos, produzir efeitos como esses, que só uma relação de coincidência entre a intimidade com a linguagem e com a situação permite produzir.

No fragmento “*da esquina pude notar dois ou três carros de frente a porta da casa*”, há um efeito de distanciamento. A casa pode ser a mesma na sua estrutura, mas as circunstâncias começam a sugerir estranheza e medo, e isto se inscreve no uso da preposição. O emprego da contração na expressão porta da casa indica distanciamento, não é mais a porta de casa, com a conotação de acolhimento e aconchego que dissera antes.

Ao relatar “[...] *assim quando paramos de frente a mesma [casa], podíamos ver uma pequena massa de pessoas, todas entristecidas.*”, S5 usa a palavra mesma para referir-se à casa, no entanto, no discurso, a casa aí é outra: é a casa do luto e do silêncio. Prevalece a estranheza, nada tendo a ver com a alegria e a vivacidade dos encontros da família que o faziam sentir-se *em casa* (de casa).

Assim, S5 consegue relatar, no diário, a perda da avó com uma linguagem muito condizente com a situação, uma linguagem com silêncio em suas palavras. É um momento carregado de significação. Ao escrever, S5 tem uma “[...] relação particular com o silêncio” (ORLANDI, 2011b, p. 83), no não-dizer está o dizer que elucida a amplitude de sua dor. Uma dor que, acredita-se, é atenuada pela/na escrita de si, na qual se inscreve e se (re)cria como sujeito, ao poder dizer dela e do modo como ela lhe acometeu.

Outro recorte cheio de expressividade é o R44, em que S6 consegue se dizer, refletir sobre o passado, remetendo-o a circunstâncias presentes e futuras.

R44 - *Na vida já vivenciei tanta mais tanta coisa que me serviu, e ta me servindo como exemplo de vida, ou seja me mostrando que na vida nunca podemos desistir porque nesse mundo é difícil mais nada impossível!*

O aluno S6 relata a confiança em si, indício de seu amadurecimento. Ele assinala, em seu diário, estar atento aos reveses do cotidiano, dos quais tira proveito. Em seu dizer mostra-se desafiador e consciente de que qualquer vitória é fruto de luta. A repetição do pronome indefinido ‘tanta’ (“tanta coisa”) deixa os obstáculos sem menção explícita, mas esclarece serem muitos e valiosos como estímulo ao enfrentamento a tudo aquilo que se lhe opõe. As expressões verbais ‘serviu’ (pretérito perfeito) e ‘servindo’ (gerúndio) explicitam uma luta que começou e que nunca acaba, deixando pistas de uma maturidade construída degrau a degrau. Pode-se constatar que, por instrumentalidade do diário, como escrita de si, o sujeito-aluno, apesar dos deslizos de oralidade, sente-se à vontade para relatar, descrever, expor ao interlocutor, sua dor, seus encontros e desencontros consigo mesmo, com o outro e com o cotidiano na sua diversidade de (des)ajustes. Enfim, pode estar com os sentidos.

A Psicanálise já compreendeu que o simples relato de uma dor a ameniza. É como se processasse a cicatrização de um ferimento, cuja beleza está na regeneração de cada tecido. A prática da escrita de si conduz o sujeito-aluno a refletir sobre a diversidade e experiências que vivencia, quer como sujeito, na sua individualidade, e/ou membro de um grupo.

Além de, em muitos momentos, serem constatados deslizos gramaticais na escrita dos textos, percebeu-se que os alunos ora utilizaram a língua institucionalizada conforme foi ensinado nas aulas, ora não.

Já os grifos abaixo deixam em evidência os ‘acertos’ de conteúdos gramaticais trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa:

R45 - *Quando eu o vejo [...]* → colocação pronominal (S1)

R46- *Eram aproximadamente 14 horas [...]* → concordância do verbo ser (S2)

R47 - *[...] obrigada a ir ao médico [...]* → regência do verbo ir (S2)

R48 - [...] *falando para eu desculpá-la* → função correta do pronome eu como sujeito (S2)

R49 - [...] *dois meses que não o vejo* → colocação pronominal (S2)

R50 - *Fomos eu e a C... atrás deles* → concordância verbal (S3)

R51 - *A série fala sobre uma pequena cidade na qual acontecem coisas sobrenaturais* → regência verbal (S4)

R52 - *Vou vê-la novamente* [...] → pronome oblíquo como objeto (S4)

R53 - [...] *uma dica importante na qual achei interessante focar* → regência verbal: focar em (S5)

Os ‘acertos’ comprovam o acesso à língua escrita e ao texto escrito, denotando que o aluno, afetado pela (na) língua, passa a investir em seu texto, uma vez que o conhecimento gramatical previsto em Língua Nacional começa a se evidenciar em sua capacidade de expressão linguística.

Todo processo de desenvoltura realiza-se paulatinamente e requer postura de comprometimento não só do professor, como também do aluno. Acreditamos que, conforme diz Coracini (2013, p. 159), a aprendizagem

[...] não depende unicamente da metodologia nem unicamente do professor. É claro que um e outro podem colaborar para despertar o desejo do Outro, ou melhor, o desejo de ser o desejo do outro e, assim, ser amado, ser feliz... E isso depende prioritariamente do sujeito que se dispõe a acolher o outro, que se deixa transformar, não passivamente, mas de modo ativo, reflexivo, questionador.

Acolhimento é recepção: receber o outro como ele é, em suas necessidades e anseios. Através da leitura do diário pode-se efetivar esse acolhimento: o aluno que chega e o professor que o espera. É nessa interlocução que o aluno tem a oportunidade de falar com alguém que o compreenda. Na análise do diário foram consideradas prioritariamente a relação do sujeito com a língua e com os sentidos e a relação do sujeito consigo mesmo, na escrita de si. Ao escrever sobre si o aluno desenvolve, de maneira espontânea, sua relação com a língua, pois está à procura de uma língua para si, que lhe sirva, que lhe permita dizer. Nessa relação, o mais importante não é o modo de como o aluno utiliza a língua institucionalizada, mas sim a escrita que leva ao conhecimento de si e de seus sentidos, num caminho em que a língua virá a lhe prestar socorro.

Compreender como a prática da escrita dos diários afeta a relação do sujeito-aluno consigo mesmo e com os discursos que circulam é a vertente mais significativa do trabalho com os diários e desta pesquisa, visto que, ao escrever, o aluno deixa marcas importantes, pois

traz na sua história um ‘já-dito’ que atua constantemente em uma dinâmica de significação em que, “[...] ao significar, o sujeito se significa” (ORLANDI, 2007, p. 22), ou seja, o sujeito passa a delinear a sua própria significação.

3.1.1 Constituição do sujeito-aluno: discursos que circulam em seu (con)texto

Uma das muitas questões que aparecem nos textos dos alunos diz respeito aos discursos que circulam em seu contexto, como aqueles que circulam na família, na igreja, na escola, na mídia, enfim, na sociedade.

Dentre eles, as textualidades da mídia têm forte apelo sobre os alunos. Payer (2005, p. 9) salienta a importância de “[...] compreender a Mídia como o Texto fundamental do Mercado: um grande e disperso texto pelo qual o sujeito é constituído na Sociedade Contemporânea [...]. A linguagem da mídia, cuja maior característica é a persuasão, tem em vista o consumo e a unilateralidade do sentido, advindo daí a sua imposição de um *modus vivendi* na sociedade atual. Os discursos que circulam na mídia sufocam o singular, cuja afirmação requer coragem de ser, de pensar e de agir, ou seja, assumir a sua própria identidade é uma luta constante. O constrangimento de viver fora dos padrões da moda, por exemplo, em geral enfraquece as aspirações individuais dos alunos. Pintar um retrato de si mesmo sem maquiagem, para eles, é um desafio cotidiano. Embora no diário se filtre de um certo modo o jeito de ser e expressar de cada um, há que se considerar a força dos sentidos da mídia, da igreja, da família, que aparece na escrita do sujeito-aluno ao lidar com os sentidos.

Sob a força persuasiva dos muitos discursos, construir a sua identidade é um empreendimento cotidiano. Na elaboração da escrita de si, o sujeito-aluno vai refletindo sobre as influências dos discursos que o cercam. O diário, nessa contextualização, funciona como uma espécie de voz a ser ouvida por aquele que o lê, pois é nesse espaço que são deixadas as pistas do quanto os discursos que circulam constituem o sujeito-aluno. No seu texto, na maneira como enuncia, é possível ao leitor perceber como tais discursos afetam e constituem o aluno.

As muitas falas do sujeito-aluno, que compõem os diários, foram analisadas por temas que se explicitam no decorrer desta dissertação, e que foram identificados como regularidades que requisitaram o nosso exercício de sua compreensão. No que segue, apresentamos essas regularidades que organizamos em torno de alguns eixos: conflito, dúvida,

álcool, pressão da escola, o cuidado de si e do outro, a interlocução e o diário como possibilidade de ter voz e de ser ouvido.

3.1.2 Sujeito: conflitos e dúvidas

Dentre as regularidades discursivas dos diários observa-se um sujeito constituído por conflitos que, conseqüentemente, geram dúvidas. E isso aparece de diferentes modos, que passamos a analisar.

3.1.2.1 Conflitos

No diário, fundamentalmente, o sujeito-aluno imagina e (se) produz um interlocutor a quem relatar conflitos. Interlocutor, muitas vezes, não encontrado em situações reais do cotidiano. É a dinâmica da vida contemporânea: estar sozinho. Mesmo no contexto daqueles que moram com a família, o isolamento é uma constante: meu quarto, meu computador, meu celular... Quase não se lê menções às refeições e encontros como espaço e tempo de oportunidade de falar e de ser ouvido. Na escola, como um aglomerado de pessoas, constatam-se amizades passageiras geradas por interesses imediatos, mas lemos menções a outras que são encontros marcantes, fogem ao mero coleguismo e perduram. São os ouvidos que ouvem, a palavra que consola e constrói: riquezas do ‘para sempre’, como eles gostam de dizer.

Notam-se que os conflitos vivenciados pelo sujeito-aluno ora são percebidos na própria materialidade da enunciação de seus relatos, ora eles são referidos como temas do texto escrito.

Quanto ao primeiro caso, quando o sujeito está tomado pelo conflito “[...] alguns sentidos nem chegam mesmo a poder se formular no domínio do dizer, e encontram outras formas de manifestação” (PAYER, 1995, p. 62). Nos diários, observa-se que alguns alunos não conseguem formular sua enunciação, tal a intensidade de conflitos que enfrentam e, conseqüentemente, em seu texto, eles se materializam através de equívocos na língua: quebras sintáticas, repetição desordenada e desconexa de termos, rupturas enunciativas, entre outros.

Ainda que um gesto de tentativa de formular seu dizer e seu escrever, essa experiência se torna, para o sujeito, muito produtiva, pois é um exercício que o leva, com a participação do professor, a (re) conhecer o que escreveu e, por consequência, a conhecer os sentidos que ali se apresentam em gestos de desdobrar-se sobre os sentidos através da escrita.

Foram analisados também, como dizíamos, alguns recortes nos quais os sujeitos-alunos relataram os conflitos.

Os conflitos vividos por S1 interferem na forma de sua enunciação, como veremos no recorte 54:

R54 - *Quero chegar lá em Itutinga é mostra que eu estou aqui, que todos aquele que me criticaram pelas costas que eu consegui passa na prova que meus pais estão orgulhosos de mim que, apesar dos obstáculos eu consegui, que apesar dos desafios da vida não cai, eu sou uma guerra (grifo nosso).*

A aluna S1 parece carregar uma gama de conflitos que vêm à tona em razão dos preconceitos dos quais ela diz sentir-se alvo: negra, pobre, com excesso de peso, queixa-se por não ter namorado e o convívio familiar ser conturbado. Diz sentir-se excluída no grupo social, inclusive na escola. Esse ‘não ser/não ter’ explicita o modo como a aluna se configura na/pela escrita do texto. No recorte, provavelmente sem que se dê conta disso, S1 incorre na troca lexical do adjetivo ‘guerreira’ pelo substantivo ‘guerra’, como seria o enunciado esperado em tal contexto, talvez como personificação da sua luta. A força expressiva do substantivo ‘guerra’ como caracterização de si reafirma que a luta de S1 é essencialmente consigo mesma, que está nela própria. Mesmo declarando que está fazendo um possível enfrentamento, o equívoco lexical deixa pistas de seu desencontro, de sua luta, de sua ‘guerra’. A vontade de mostrar-se capaz e vencedora aponta para a construção de si na perspectiva do Outro, “[...] é o Outro que lança os significantes que acabam por designar Um sujeito em sua consistência imaginária” (CAVALLARI, 2013, p. 170). Essa realidade é uma constante em todos os segmentos do cotidiano: busca-se ser para o Outro. Como objeto de desejo do outro as inferências da autoimagem se descaracterizam, ou seja, a imagem que S1 faz de si mesma constitui-se pela apreciação do Outro, não levando em consideração quem é por si mesma. Nota-se nos textos que a aluna S1 sobrepõe os desejos do pai, da mãe, do seu círculo de relações, aos seus, quando faz referência aos que a “criticaram pelas costas”. S1 expressa a força opressora de um imaginário que ela supõe que o outro tenha sobre ela. Como sempre, é o Outro que a constitui, mas isso se faz por um embate, que deixa marcas em seu modo de dizer: o recorte de S1 prenuncia um ensaio de desafio à força do Outro, expresso na

repetição apesar de como declaração de sua vitória: “*apesar dos obstáculos eu consegui*”; “*apesar dos desafios da vida não cai*”.

Mesmo enfatizando que ‘conseguiu’ e que não caiu, pressupõe-se que, em todo enunciado de S1, há uma denúncia de derrota implícita na necessidade de comprovação de vitória. Afinal, o sentido se faz em ‘relação a’.

Já em outro recorte, o conflito que outra aluna, agora S3, vivencia, permite-nos observar os vários sentidos do seu dizer conflitante, mas plenamente enunciado, conforme recorte 55 produzido, em casa, no período de greve:

R55 - *Não aguento mais ficar em casa.*

A língua, sistema sujeito a falhas, significa. Essa língua, que não é perfeita, se inscreve na história e, segundo Orlandi (2010, p. 20), “[...] não funciona fechada sobre si mesma: abre para o equívoco”. De acordo com as condições de produção do enunciado de S3, percebem-se marcas da exterioridade que estão funcionando em seu discurso. As circunstâncias desse enunciado foram as seguintes: o IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes, instituição onde estuda S3, vivenciou, pela 1ª vez, um processo de greve que ocorreu de junho a setembro de 2011. Durante esse período, os alunos precisaram retornar às suas casas. Alguns aproveitaram o momento para fazer estágio em diversas empresas, outros ficaram em casa junto a seus familiares, como foi o caso de S3. Na materialidade do enunciado de S3: “*Não aguento mais ficar em casa*” há outras formulações possíveis, que nos fazem compreender que o que foi dito poderia ser dito de outras formas, com outros sentidos, ou seja, com paráfrases que deslocam o sentido.

“*Eu não aguento mais ficar em casa*”, em um primeiro momento, poderia apontar para o equívoco de pensar que S3 quis dizer: *Eu gostaria que a greve acabasse*. O fato de a aluna não dizer que gostaria que a greve acabasse é relevante, pois ela pode não estar contra a greve, e sim desejar que toda pessoa tenha condições dignas para estudar. Sendo assim, há uma ruptura de sentido na paráfrase: *Não quero mais greve* que nos remete a *Eu gostaria de ir para a escola*, uma escola que proporcione, aos alunos e professores, oportunidades de crescimento. Para percebermos melhor esse funcionamento, segue esquema abaixo:

Eu não aguento mais ficar em casa. (recorte 55 - S3)

↓

Eu gostaria que a greve acabasse. (paráfrase)

↓

Eu gostaria de ir para a escola. (paráfrase)

Ao parafrasear o enunciado de S3, procura-se explicitar os sentidos materializados em sua fala para ouvir os não-dizeres que constituem o sujeito. A greve é um incidente que gera transtorno na previsibilidade do calendário escolar. É imperioso cumprir o calendário e esse cumprimento, fora da programação normal do ano escolar, gera desconforto porque interfere na dinâmica da escola, afetando não só a vida escolar do aluno, mas também sua vida regular. É a partir da posição de aluno que os enunciados de S3 assumem sentido. O não querer ficar em casa denuncia sua vontade de que a escola, aparelho ideológico do Estado como classifica Althusser, responda satisfatoriamente às aspirações tanto do professor como do aluno. Portanto, a multiplicidade de sentidos do enunciado se liga a uma situação de conflito.

Em sua enunciação, S4, no recorte 56, parece estar perdido, disperso em conflitos:

R56 - *Estou prestes a fazer 17 anos e não sei como eu fiquei tão velho, parece que o tempo passou em um dia.*

O aluno S4, cuja mãe enfrenta o tratamento de um câncer, deixa pistas de um amadurecimento em razão das previsões angustiantes da enfermidade da mãe. O conflito se enuncia na sua percepção da passagem do tempo, indicativo talvez de um estado depressivo. O advérbio ‘tão’ intensifica o adjetivo ‘velho’, velho demais para os 17 anos. Não é uma velhice cronológica, mas os outros sentidos a que se tem acesso mediante as provas da vida.

3.1.2.2 Dúvida: (im)possibilidade de (se) dizer

A dúvida parece ser uma constante para o aluno adolescente. Talvez venha a ser correlata de conflitos. Em diversas ocorrências nota-se que o sujeito-aluno se identifica, na mesma proporção, a duas formações discursivas diferentes, o que pode ser índice de dúvida e conflito: uma sustentada pela família, e outra do liberalismo predominante no meio social contemporâneo. O modelo de comportamento estruturado na convivência com a família desses alunos estabelece diretrizes que, quase sempre, contrariam o *modus vivendi* da sociedade contemporânea. O que eles aprendem em casa, quase sempre, não condiz com os dizeres dos seus outros grupos de convivência. Nessa ambiguidade de discursos, proliferam as dúvidas. Nessa conjuntura, em quem se apoiar? Quais as referências? Que ensinamentos lançam raízes que venham a crescer e produzir frutos de modo mais forte para esse sujeito?

Como antecipamos, diante da dúvida, o aluno, ao escrever, assume duas posturas: ou não consegue falar abertamente sobre a dúvida, e seu texto fica impregnado pelos equívocos, ou mostra-se capaz de formular sua dúvida, que se dissipa na sua enunciação. Ao se dizer, como reforça Payer (1995, p. 81), “[...] outros sentidos e outras explicações chegam a poder se formular, então a desordem começa a ceder à ordem” e o texto passa a fluir para si mesmo e para o outro.

Nos relatos dos sujeitos-alunos, as dúvidas surgem de pequenas interrogações e vão se intensificando de acordo com a complexidade da situação-problema. Uma regularidade nos relatos dos textos é a oscilação enunciativa (PAYER, 1995, p. 81): a não definição de si mesmo e das decisões a tomar.

Há uma formulação expressa da dúvida no recorte 57 de S1. Ao dizer que não sabe se fez bem ou não em deixar uma amiga ler seu diário, S1 dá indícios de um sujeito observador de seus sentidos, que se traduzem em sua escrita.

R57 - Hoje eu deixei a Bia ler meu diário é não sei se fiz bem ou não.

S1 incorre em um deslizamento no emprego do verbo ser em vez de a conjunção ‘e’. O que se nos apresenta como ‘erro’, pode ser uma diversidade de significação: polissemia.

O recorte de S1 pode ser analisado nestes sentidos:

1. Hoje eu deixei a Bia ler meu diário. É, não sei se fiz bem ou não.
2. Hoje eu deixei a Bia ler meu diário e não sei se fiz bem ou não.

Na primeira opção, a dúvida parece menos intensa, porque deixa transparecer uma capacidade de avaliação por parte de S1. O emprego do verbo ser (é) começando o período, seguido de uma pausa, indicada pela vírgula, sugere uma conclusão mais madura e reflexiva.

Na segunda opção: “Hoje eu deixei a Bia ler o meu diário, e não sei se fiz bem ou não.” A conjunção ‘e’ introduz uma coordenada adversativa. Prevalece a dúvida de S1.

Em ambas as posições, S1 questiona a decisão de ter exposto seu escrito à colega. No funcionamento das formações imaginárias, o que a incomoda é a imagem que essa colega poderá fazer dela: Ia(Ib(a)), segundo Pêcheux (1969). Para Pêcheux (1969, p. 82), “[...] todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias [...]”. Nesta relação de interlocutores, Orlandi (2006, p. 101) afirma “não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos.” Quando lemos estamos produzindo sentidos, reproduzindo-os ou transformando-os.

Ao materializar seus dilemas, S2, no recorte 58, deixa pistas do quanto as dúvidas e incertezas afetam-lhe a constituição como sujeito.

R58 - *Às vezes sabe, eu não me entendo; mudo de idéia a cada minuto (não em relação a tudo), e a minha maior dúvida... por que gostar de pessoas erradas?*

S2 procura amenizar a sua instabilidade de opiniões com a declaração: “(não em relação a tudo)”. O emprego dos parênteses é um recurso de ênfase para chamar a atenção do leitor no sentido de que, em alguns aspectos, a aluna é definida em seus julgamentos, ou seja, deixa a entender que, em muitas situações, sabe, ou pensa que sabe, com clareza, o que quer, fato que justifica sua negação ao dizer que não é indecisa “em relação a tudo”.

A aluna se retrata de modo diferenciado no texto: instabilidade de opiniões e constância de escolhas desacertadas ao afirmar que gosta “de pessoas erradas”.

Ao dizer: “*mudo de ideia a cada momento*”, S2 fala de sua instabilidade, característica da suposta indefinição do adolescente. A vulnerabilidade nas decisões parece incomodá-la, pois escreve que nem ela mesma se entende.

Ao mesmo tempo, observa-se que S2 passa a se mostrar insistente em sua escolha: “*gostar de pessoas erradas*”. Nessa constância, ela se alinha à postura do sujeito de se opor (in)conscientemente aos valores de sua formação em uma tentativa de se fazer conhecer pela sua singularidade.

Outro ponto que começa a chamar a atenção ao observar a enunciação desses conflitos é a questão da interlocução, da (im)possibilidade de conversas e diálogos francos para esses alunos.

No recorte 59 de S3, nota-se uma ausência/presença de interlocutor. Ausência por não ter com quem ‘se abrir’, e presença quando, por meio da escrita, surge a oportunidade de ‘falar’ com o professor.

R59 - *As vezes fico pensando porque eu sou assim, não consigo me abrir com ninguém não consigo conversar, tentar explicar o que ta acontecendo por dentro de mim [...]*

No recorte acima, a aluna S3 questiona seu jeito de ser, de não se abrir ao outro. Sugere a ausência de um interlocutor que a acolha e a oriente na compreensão de si mesma, o que se pode observar na repetição das expressões: “[...] *não consigo me abrir [...]*” e “[...] *não consigo conversar [...]*”. No entanto, é interessante ressaltar que ao relatar no diário a dificuldade de se dizer, S3 encontra, no professor, a presença de um interlocutor, imaginário que seja, com quem compartilha suas interrogações.

Em outro recorte de S3, ao formular a sua dúvida, há uma ruptura enunciativa no seu dizer:

R60 - *Tô confusa sobre o que devo fazer da minha vida, não quero mais continuar aqui,/nem se devo desistir, to cansada de falsidade, de intrigas.*

No enunciado de S3 não há uma sequência, há uma segmentação que não se incorpora no texto. É uma declaração inconclusa. Os sentidos escapam ao controle do próprio sujeito.

Em “*não sei o que fazer*”, há uma relação com o que deve ou não ser feito de acordo com as regras de conduta, o que nos faz lembrar da prática de exames que ocorria no século XIX. Segundo Corbin (2014, p. 426), “a proliferação dos ‘regulamentos de vida’, a crescente precisão das ‘resoluções’ acompanham o aprofundamento dos exames”.

Embora circunscrita em seus dilemas, S3 vislumbra a participação de outros: os relacionamentos, nada promissores, vivenciados na escola, e aos quais atribui a presença de falsidade e intriga, colocando em xeque a decisão de permanecer ou não na escola.

A opção de não querer mais continuar na escola não se estabelece, uma vez que, logo em seguida, coloca a sua desistência em questionamento: “[...] *nem [sei] se devo desistir [...]*”. S3, não escreve a palavra ‘sei’. O ‘sei’ é apagado, omitido. Há um eu que não se completa, que aparece dividido.

Na relação do sujeito consigo mesmo e com todos os conflitos que vivencia, observa-se, pela linguagem, o quanto esse sujeito é afetado por todo esse universo. A sua relação com a escrita é atravessada por equívocos que nos possibilitam tentar compreender a subjetividade desse ‘sujeito errante’ nos (pelos) processos linguísticos.

3.2 Na materialidade dos diários, as questões dos estudantes

Serão abordadas as questões relativas ao álcool, à pressão da escola e ao cuidado de si e do outro.

3.2.1 O álcool: licitude e ameaças

A bebida é um dos muitos temas discursivos que aparecem nos diários. Paralelamente aos relatos, o diário faz referências ao alcoolismo na família, inclusive da mãe: um agravante, como se sabe, ainda mais pesaroso. A inversão dos papéis no cuidado do outro

que se impõe sobrecarrega o adolescente que, em algumas circunstâncias, passa a ser o esteio do pai ou da mãe, como se constata nos recortes a seguir:

Na sequência dos recortes de S1 notam-se as aflições que constroem a trama de histórias da estudante, e que, nas rupturas e contradições de seu dizer, deixam marcas de suas peculiaridades.

R61 - *Eu e minha mãe não damos muito certo, pois minha em finais de semana gosta de beber é ela não sabe beber com moderação, bebe é muito apesar que ela não pode. [...] Sofro muito com minha mãe, quando ela bebe. Não gosto de ver ela tonta. Por isso quando meus colegas de fora me oferecem bebida falo não pois não quero puxar para minha mãe. Não vou dizer nunca bebi, pois é mentira já experimentei é não gosto, porque se é para ficar alegre fico sã é bem melhor [...]*

R62 - *Minha mãe fico doente, tive que passa minha férias em casa cuidando dela. Foi muito ruim. E estou preocupada com ela pois ela bebe (muito) fico até constrangida em dizer*

R63 - *Estou cansada de tantos problemas; como já lhe disse uma vez minha mãe bebe. Hoje recebo a notícia que faz exatamente uma semana que minha mãe bebi. Fico muito triste, pois ela tem muitos problemas de saúde, é ainda bebi. [...] Mas o que mais me preocupa é os meus irmãos que tem que levantar as 4:00 da manhã para ir estudar e trabalhar logo após a aula, ficar aguentando as loucuras dela a noite.*

R64 - *Esta semana, minha mãe teve começo de infarto. Sofro muito por saber que é por causa da maldita pinga. Apesar de brigarmos muito, de não conversarmos sobre o que sinto o que ela sente, amo-a, ela é uma coisa muito importante na minha vida, ela e a base do meu viver do meu ser ou seja ela sou eu. Pedi ela pra parar de beber [...]*

A temática é constante nos recortes de S1 mais acima selecionados: o vício da mãe. A convivência conflituosa de mãe e filha vai se agravando: a mãe não lhe serve de modelo. Embora essa ‘rejeição’ seja enfatizada nos recortes, a circunstância de enfermidade acaba por aproximar mãe e filha, a quem cabe a responsabilidade de zelar pela mãe. Nesse passo, como se nota, a mãe passa de função materna para objeto de cuidados da filha adolescente. A situação produz contradições entre os dizeres de S1, que expressa preocupação/afastamento e

afeto/aproximação, simultaneamente. A argumentação às vezes perde a sua rigidez e dá oportunidade à brandura ao falar da mãe. Apesar da prevalência do vício, há circunstâncias de aproximação entre mãe e filha, como se pode constatar nestes fragmentos:

1. “[...] não quero puxar para minha mãe.”
2. “[...] ela e [é] a base do meu viver do meu ser ou seja ela sou eu.”
3. “Pedi [a] ela pra parar de beber [...]”

No primeiro fragmento, S1 é incisiva na rejeição à mãe em função do problema de saúde, o alcoolismo, que tira dessa filha a oportunidade de ter a mãe como modelo e objeto de amor.

Dentre os vários elementos que se pode observar nesses fragmentos, um deles chama especialmente a atenção: no fragmento 2, ao dizer ela sou eu, S1, a filha, escapa da linguagem literal e faz uso de uma linguagem metafórica. Segundo Milner (1982, *apud* PÊCHEUX, 2012, p. 51) “[...] nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade de sua poesia”. A beleza da poesia, que não demanda aparatos, existe no uso singelo da língua. De acordo com Vasconcellos (2007, p. 7), “escrever é então, compor com os próprios deslocamentos, inventando modos de se aconchegar no desaconchego da ambiguidade.” Há um sentido poético, inspirador no “ela sou eu” com que S1, de maneira singular, expressa sua identificação com a mãe. Como reforça Mariani (2007, p. 55), “[...] o poético não está fora da linguagem, não é algo restrito a um conjunto de efeitos especiais a ser usado em determinadas ocasiões”.

Entretanto esse fragmento nos diz mais. Nele observa-se ainda a) a transmutação dos sentimentos que enfatiza a nova imagem da mãe e sua imprescindibilidade, e b) nas condições de produção do dizer de S1: “*ela sou eu*” há uma inversão sintático-semântica de posições. Nesse deslizamento de sentidos, S1 assume a posição de cuidadora da mãe. O que não seria próprio da condição de filho, sobretudo na adolescência, uma vez que, normalmente, são os pais que cuidam dos filhos, situação que vem a inverter-se quando os pais, já idosos, passam a depender do cuidado dos filhos.

A partir da posição ocupada por S1, como cuidadora da mãe, podem-se apontar em sua escrita “*ela sou eu*”, outras formulações possíveis:

- a) A minha mãe sou eu
- b) Eu sou a mãe
- c) Eu sou a minha mãe
- d) Eu não sou a minha mãe

Há nessas formulações conflitos de identificação com a posição sujeito. S1, em *a* e *c*, assume o papel de cuidadora de si mesma, e nisso lembramos a importância do cuidado de si - e do outro - no sentido de Foucault (2005), dada a situação da mãe subjugada pelo vício. No enunciado *b*, S1 se coloca como mãe, é ela quem dispensa à mãe os cuidados necessários. Em *d*, há traços de sua identidade própria. S1 não se confunde com a mãe e nem de longe quer ser comparada a ela, em razão das atitudes reprováveis.

A imagem que S1 faz da mãe se modifica, se alterna, se contradiz: da rejeição, à comiseração, ao amor filial, mas seus enunciados não deixam de remeter ao ‘cuidado do outro’. Daí a relevância do desejo de S1, que enuncia, ainda, da posição de quem cuida, conforme fragmento 3: “*Pedi [a] ela pra parar de beber [...]*”

A aluna S1 se contrapõe (diz?) nas alusões ao vício da mãe. Ao mesmo tempo que expõe o problema da mãe tenta amenizá-lo, servindo-se de efeitos de eufemismo para suavizar a instauração do vício. A ideologia funciona no modo com que S1 se utiliza da palavra. Cada formação discursiva vai ser metaforizada para se inscrever em outras formações discursivas. A formação discursiva produz uma força a partir de uma posição dada. No retorno ao mesmo espaço dizível, utilizando-se de palavras ditas de outra forma, a partir dos enunciados de S1, serão analisadas algumas paráfrases:

Eufemismo	Paráfrase
“ <i>Minha mãe bebe</i> ”	Minha mãe é alcoólatra.
“ <i>Não sabe beber com moderação</i> ”	Bebe exageradamente.
“ <i>Em finais de semana gosta de beber</i> ”	Bebe todos os dias da semana.
“ <i>Não gosto de ver ela tonta</i> ”	Não gosto de vê-la bêbada.

- “*Minha mãe bebe*” → Minha mãe é alcoólatra.

Ao dizer que a “*mãe bebe*” S1 reluta em aceitar o alcoolismo que fere a imagem imaculada que todo filho cria da mãe.

- “*Não sabe beber com moderação*” → Bebe exageradamente

“*Beber com moderação*” remete à memória de um já-dito veiculado pela mídia, como recurso do governo e dos fabricantes de cerveja para minimizar o agravante do alcoolismo. ‘Beber com moderação’, em uma situação como esta, disfarça a gravidade das consequências, mas não evoca a responsabilidade do sujeito na superação do vício. Na referência à mãe, observa-se que S1 reprime, com constrangimento, o consumo exagerado do

álcool, cujas consequências são danosas para o contexto familiar, quase como um veneno sem antídoto.

- “*Em finais de semana gosta de beber*” → Bebe todos os dias.

Os relatos de S1 deixam marcas que a mãe bebe todos os dias, fato constatado na afirmação de que os irmãos, que trabalham e estudam durante o dia, ainda têm que aguentar as loucuras da mãe à noite e ainda mais com o agravante de ficar sabendo que a mãe está bebendo há uma semana. Essa situação familiar contradiz o que circula no dizer das rodas: beber nos finais de semana significa beber socialmente. Ledo engano.

- “*Não gosto de ver ela tonta*”, → Não gosto de vê-la bêbada.

S1 não verbaliza que a mãe está bêbada, mas o sentido da materialidade de sua fala se evidencia, contrariamente à vontade da filha, na mãe bêbada.

Um aspecto que nos chama a atenção diz respeito ao modo de nomear o problema de saúde da mãe, aos contornos da nomeação que se insinuam nos escritos de S1. Como a realidade inegável do vício da mãe é opressiva e constrangedora, ao declarar que a mãe bebe (muito), como se constata no recorte 62: “*Minha mãe fico doente, tive que passa minha férias em casa cuidando dela. Foi muito ruim. E estou preocupada com ela pois ela bebe (muito) fico até constrangida em dizer*”, o uso dos parênteses na palavra muito sugere uma revelação ao ‘pé do ouvido’ mais para si mesma, como confiança silenciosa. Chega a ser inadmissível esta declaração a plenos pulmões. Que outros a ignorem. Quando S1 escreve a palavra ‘muito’ entre parênteses, o efeito é de como se fosse algo que pudesse ser apagado imediatamente após a leitura do professor, tal o teor confidencial, supostamente assustador, da declaração, para o sujeito que o anuncia.

O fragmento remete também à imagem da escrita como suporte de discursividades nas quais não caberia relatar que a mãe bebe muito sem os parênteses. A aluna empenha-se em manter este assunto fora do alcance de comentários alheios, mas, quase sempre, um segredo ‘insuportável’ procura um ouvido para compartilhar. Para S1 essa procura é a leitura do professor, de modo que um interlocutor imaginado e desejado possa se materializar: “*Estou cansada de tantos problemas; como já lhe disse uma vez minha mãe bebe*” (R2).

Este é um aspecto interessante da escrita do gênero diário, quando na escola ele funciona, à semelhança da correspondência _ ambas dinâmicas de uma “escrita de si” (FOUCAULT, 2004), como procura de uma interlocução que “atenua os perigos da solidão”. Fato análogo ocorreu há alguns anos com outra aluna que, ao escrever um segredo, a lápis, no

diário, solicitou que esse registro fosse apagado logo que terminasse a leitura. Para a aluna era imprescindível a interlocução em que o professor a ‘ouvisse’, mas era preciso também que registro algum permanecesse no diário para que o segredo se mantivesse como tal, em sua condição de não dito. Nesse tipo de trabalho com a escrita, o sigilo é a condição para o estudante continuar escrevendo o que lhe é substancial, ‘abrindo-se’, assim, para a professora. Há aí o funcionamento do silêncio (ORLANDI, 2011b), uma vez que, em nossa sociedade, segundo Foucault (2012, p. 9), “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”, e o diário, no caso de S1, tange os limites do que pode ser dito socialmente.

Outra regularidade que se observa nos registros dos alunos é que, muitas vezes, aquilo que, de alguma maneira está silenciado lá fora, aparece no diário que passa a ser lugar de confiança. Quem não conversa com a família, com o amigo, tem no diário, ainda que no silêncio, uma oportunidade de dizer.

Ao se dizer, o sujeito se confessa e se revela a outrem, fazendo-se ouvir: seus desejos, aspirações, penúrias, encorajamento e tudo que só a ele pertence, mostrando, assim, sua constituição identitária. No século XIX, de acordo com Foucault (1999), a confissão, que era prática privativa da Igreja, alcança outros âmbitos de relação: família, escola, afetividade e outros. O autor afirma que a confissão “[...] não tende mais a tratar somente daquilo que o sujeito gostaria de esconder, porém daquilo que se esconde ao próprio sujeito e que só se pode revelar progressivamente” (FOUCAULT, 1999, p. 62).

Para Souza (1997), confissão e confiança ocupam lugar proeminente na fala de si. Na confiança há um mesmo nível de reciprocidade entre confessor e confidente. Souza (1997, p. 44) ressalta: “[...] não pode haver confiança da parte de um só dos interlocutores”. Já a confissão, por muito tempo ligada à prática da penitência, separa confidente e confessor. Nos diários, notamos que as marcas linguísticas do sujeito-aluno o identificam como confidente, visto que aluno e professor se colocam em posição de reversibilidade: fala e escuta.

S1 faz alusão ao álcool também fora do contexto familiar, conforme recorte 65:

R65 - *Aqui em casa [república] está noite foi uma baderna no começo estava ótimo mas o povo bebeu demais mais eu não, eu não bebi por que eu não bebo por vontade mas sim para ficar alegre [...].*

A casa da família vai perdendo a identidade de lar em razão dos conflitos vivenciados. Na república, a nova casa de S1, o álcool continua representando uma ameaça:

as festas da turma, no geral, são regadas a muita bebida. A palavra ‘casa’ nas concepções de lar e de república, remete à intranquilidade da convivência com o álcool.

S1 escreve que não se deixa embriagar como os colegas: “[...] *eu não bebo por vontade mas sim para ficar alegre [...]*”. A discursividade de S1 é construída com os efeitos ideológicos que a envolvem: o vício da mãe e o medo de se tornar alcoólatra. Quando S1 procura se eximir do vício dizendo que bebe para ficar alegre, ela se denuncia. As vozes que traz do meio familiar, somadas às vozes do contexto contemporâneo que incentivam o prazer da bebida, entre os prazeres imediatos, imperam e, S1, acaba por se deixar envolver.

A afirmação de S1 de que bebe para “*ficar alegre*” nos remete ao recorte 61 em que ela diz: “*se é para ficar alegre fico sã é bem melhor.*” A aluna se contradiz deixando indefinida sua postura diante da bebida. Há sempre uma ligação entre a linguagem e a exterioridade. A linguagem nunca está livre de equívocos. Essa maneira de significar deixa marcas que nos levam a tentar compreender a exterioridade. S1 vacila entre o desejo de ser feliz sem recorrer à bebida e o que carrega de sua exterioridade constitutiva: vozes da mãe, dos amigos... Observa-se que a aluna tem a “[...] impressão de unidade e controle de sua vontade” (ORLANDI, 2010, p. 20-21) quando, de fato, pelas suas controvérsias, parece que lhe falta tal controle.

Na sequência dos recortes de S2, como se pode notar, o uso do álcool é uma constante. E chega às raias da perda do controle de si.

R66 - *Bebendo vodka de boa. Só que acho que exagerei um pouco. Sinceramente não sei se nos beijamos.*

R67 - *E bebeu muito? Nem faço essas coisas aqui não.*

R68 - *Depois do filme fomos para o bar do Tio do G... lá eu bebi 2 copos de cerveja e umas 2 doses de vodka, mas fiquei normal. O T... que ficou bêbado. Não sei o que me deu, mas fiquei triste [...].*

R69 - *O J. estava bêbado, ele começou a falar pra mim que tem vontade de me beijar só que tem medo de levar um fora [...] Depois descii para a praça, o M. tinha bebido, estava me abraçando, beijando meu rosto [...].*

R70 - *O T. me chamou para ir na festa que ia ter na rep dele. [...] Chegando lá o B. pegou a última garrafa de vodka e eu, ele e o M. fomos lá fora beber [...].*

R71 - *Nós bebemos. O álcool nem deixou eu sentir nada.*

R72 - *Falaram que eu fiquei (nem me lembro).*

O álcool está em evidência nos recortes de S2, a começar pelos lugares que frequenta. São reuniões do grupo, cujo interesse é a bebida e o namoro. Considerando-se as condições de produção nas quais S2 está inserida, observa-se que o fato de ela estar longe de casa, morando sozinha e sob a influência de colegas, produz na aluna um rompimento com os preceitos que geralmente são vivenciados no seio familiar. Essa liberdade que experimenta poderia desencadear reações que atribuem ao seu comportamento uma postura conflituosa de convivência consigo mesma. A aluna se contradiz em suas afirmações de que bebe pouco. No recorte 66: *“Bebendo vodka de boa. Só que acho que exagerei um pouco. Sinceramente não sei se nos beijamos.”* O uso do advérbio de intensidade ‘pouco’ não consegue amenizar a gravidade do consumo de álcool, uma vez que diz: *“bebi 2 copos de cerveja e umas 2 doses de vodka”*, quantidade que geralmente embriaga, no entanto, ela tenta atenuar a transgressão rompendo o encadeamento de sentido: *“mas fiquei normal”*. A intensidade do consumo se expressa também na frequência com que bebe, chegando a ironizar o hábito de beber quando um colega lhe pergunta se ela bebeu muito, ao que responde: *“Nem faço essas coisas aqui não.”* O fato de não se lembrar do que fez sob o efeito do álcool: *“Sinceramente não sei se nos beijamos”* e *“Falaram que eu fiquei (nem me lembro)”* indicam situações de perda do controle de si.

Tal discursividade se vê retratada também nas redes sociais, nas quais os adolescentes são desafiados a ingerir, de uma só vez, quantidades exageradas de bebida.

Nessa conjuntura, enquanto profissionais da Educação e professores desses sujeitos, perguntamo-nos sobre o papel da Escola em face de tais situações. Para o momento, contudo, constatamos que o diário nos leva, no mínimo, a conhecer melhor nossos alunos.

3.2.2 A pressão da escola

Louis Althusser, em seu texto *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, distingue dois tipos de aparelhos: o repressivo e o ideológico. O aparelho repressivo, representado pela polícia, exército, tribunal, funciona prevalentemente pela violência e, secundariamente pela ideologia, como reforça Althusser (1985, p. 47): “Não há aparelho

puramente repressivo”. O aparelho ideológico, que funciona pela ideologia, é representado por segmentos tais como o religioso, o escolar, o familiar, o jurídico, o político, o sindical, o da informação e o cultural. Há que se salientar que “não há aparelho puramente ideológico” (ALTHUSSER, 1985, p. 47).

O Estado organiza e mantém as divisões de Classes Sociais. A escola é uma instituição do Estado que mantém o funcionamento da sociedade, neste caso, capitalista. É na escola que, desde os primeiros anos, o sujeito assimila conhecimentos, comportamentos e “[...] regras da ordem estabelecida pelo domínio de classe [...]” (ALTHUSSER, 1999, p. 257).

Embora Althusser considerasse a escola como um dos Aparelhos Ideológicos de maior influência, hoje, também a mídia, “[...] em suas novas formas proporcionadas pelo desenvolvimento da tecnologia, e sobretudo da imagem, opera efeitos com especial força pragmática sobre os indivíduos” (PAYER, 2005, p. 16). Ao avaliar os processos de constituição do sujeito contemporâneo, a pesquisadora, aludindo a Haroche, retoma o processo histórico de transição do poder da Igreja, na Idade Média, e do Jurídico, na Modernidade, considerando que, na Contemporaneidade, a Mídia como textualidade suporte do Mercado, se faz onipresente. Mediante esse deslocamento gradativo do poder do Estado ao Mercado e, como é possível depreender, do poder de persuasão da escola para a mídia, no que se refere a formações de opiniões, a ênfase ao ‘sucesso’ é a tônica dos discursos que circulam.

De acordo com Payer (2005, p. 21), quando o sujeito se espelha tão somente na mídia, corre o risco de um esgotamento tanto no plano do simbólico quanto no do corpo empírico, uma vez que o corpo não consegue acompanhar o ritmo do virtual:

Os profissionais da Saúde, da Psiquiatria à Nutrição, passando pela Farmacologia, podem dizer melhor sobre as estatísticas dos que sucumbem sob o ritmo vertiginoso do Mercado [mídia] em sua nova forma. Se estamos diante de nova prática discursiva, sob a égide do Mercado em sua nova forma; se estamos em outro real sócio-histórico, será preciso levar a sério as palavras de Pêcheux (1982) de que esse real é também impiedoso.

A imagem de puro sucesso, de realização máxima, quase miraculosa, de perfeição em quaisquer esferas da vida, veiculada pela mídia, não só não sempre se realiza, como opera na base de um imaginário de algo que funciona justamente para não se realizar, embora os sujeitos passem a desejar esse algo irrealizável. O antagonismo entre o midiático/virtual e o real demanda reflexão e requer que se perceba a vida na sua materialidade real e plural.

O sujeito, embora se projete no que ouve e vê, tem uma singularidade que precisa ser trabalhada, que não deve e nem pode sucumbir aos modelos, quaisquer que sejam. Preservar essa singularidade é um desafio que cada um precisa aprender a enfrentar, levando-se em

conta a sua própria história, ainda que sob a pressão dos diversos discursos. Na turbulência das inovações impostas pela mídia, há que se considerar que, “nem tudo o que é novo é garantia de qualidade, assim como nem tudo o que é antigo prescinde de valor. Cabe a cada um de nós identificar e valorizar estes sentidos” (PAYER, 2005, p. 24).

Vive-se um momento de chamada à restauração do sujeito, não só como elemento de soma na massa, mas principalmente na sua unicidade. Não convém que, no aglomerado humano, os sujeitos apenas se somem. Cada um, consoante ao funcionamento das Formações Discursivas, pode abrir, ‘livremente’, ainda que de forma ilusória, sua trilha e marcar o seu lugar que nunca é o mesmo.

A escola, aparelho ideológico do Estado, não escapa à influência da Mídia e, como consequência, focaliza o sucesso. O IFSULDEMINAS, como instituição de Ensino, não deixa de vivenciar essa mesma realidade, consoante as condições de produção mais amplas em que se insere.

A rotina geral do Câmpus Inconfidentes, onde estudam os alunos produtores dos diários, não foge à regra. Assim, é uma rotina exaustiva. A carga horária desses alunos inclui aulas teóricas e práticas, nos períodos matutino e vespertino. As aulas práticas, apesar de serem as mais dinâmicas e talvez as mais prazerosas, levam o aluno a um desgaste físico e mental. A grade curricular, dependendo da série, ultrapassa dezoito disciplinas e as cobranças dos professores em pesquisas e avaliações são constantes.

Cabe aos alunos, ainda, a manutenção do seu quarto e o cuidado com a limpeza da própria roupa. Quanto ao repouso, necessário, eles dormem pouco, atraídos ainda pelo lazer da noite. Nos finais de semana, com muita razão, geralmente visitam a família. Portanto, faltam-lhes tempo para estudar.

O fato de a maioria dos alunos viver em república ou alojamento também não lhe favorece o hábito de estudo, causando prejuízo na aprendizagem e descoroçoamento que, somados à ausência da família e aos dilemas próprios dos adolescentes, podem levar o aluno ao abandono da escola e/ou a um possível estado depressivo. A médica¹⁰ do Câmpus Inconfidentes esclarece que o aluno tem dificuldade de verbalizar, com clareza, seu contexto existencial e, como consequência, apresenta queixas psicossomáticas: dor de cabeça, dor de estômago, desânimo, tristeza e sintomas de depressão. Na semana que antecede ao período de provas, esse quadro se agrava. É um período de estresse e as visitas à enfermaria se intensificam.

¹⁰ Em relato informal no dia 14/08/2014

Os recortes que se seguem apresentam os vestígios dos conflitos provocados por aspectos dessas condições de produção que envolvem a escola:

Em face das exigências do cotidiano da escola, S2, em seus recortes, deixa marcas do quanto essa rotina a consome e lhe rouba o entusiasmo.

R73 - *Eu estava um pouco triste porque não estava dando conta das matérias.*

R74 - *Não sei o que me aconteceu hoje, chorei tanto na hora em que falei com minha mãe e meu irmão. Sinceramente me deu vontade de desistir, ir embora desse lugar. Eu não sei se é essa carreira que eu quero seguir [...].*

Os escritos dos alunos nos fazem refletir que a escola coloca sobre o aluno o peso de um número muito elevado de obrigações a cumprir. É um dia a dia excessivamente atarefado. No recorte 73 acima, o verbo ‘estar’ é empregado no pretérito imperfeito do indicativo (estava) sugerindo uma ação que, embora passada, pode voltar a acontecer. As situações-problema escritas por S2 foram resolvidas naquele momento, mas não de todo superadas. Essa escolha, talvez inconsciente, do pretérito imperfeito deixa pistas de que os obstáculos a se superar são uma constante na vida.

A maioria dos alunos do Câmpus vem para Inconfidentes exclusivamente para estudar, como é o caso de S2 que fica longe da família. Essa ausência aguça a saudade e, conforme os recortes da aluna, a problemática se agrava no que diz respeito à tomada de decisões sem a presença da família. Agora as incumbências, que, além de inúmeras, passaram a ser exclusivamente suas, a sobrecarregam de um modo que mal consegue lidar. Daí a indecisão e o impulso da vontade de desistir.

A opção lexical (recorte 74) do pronome demonstrativo desse (lugar) remete a um efeito súbito de estranheza e não-acolhimento que a amedronta. A escola, que supostamente teria a conotação de lar, por ser o lugar onde passa a morar, num repente, se mostra hostil. Se S2 fizesse uso do pronome deste, o substantivo ‘lugar’ passaria a ter a conotação de lar, de aconchego, principalmente para o aluno que vive distante da família. Deixar o lugar de aconchego deixa implícitos a dor, a saudade e o desejo da volta. Para S2 a escola, naquele momento, não traduzia essa doçura de um lar.

Na sequência discursiva de S3, a aluna, embora discorra sobre funcionamentos corriqueiros da escola, se descreve sobrecarregada.

R75 - *Essa última semana que passou foi bem cansativa, muitas provas [...].*

R76 - *Tivemos prova oral de mecanização, nossa fiquei nervosa pensei que não ia conseguir [...].*

R77 - *Terça-feira fomos no abate, nossa fique com dó do jeito que se abate, nem consegui dormi de noite.*

“*Essa última semana*”, refere-se ao final de semestre, que é de acúmulo de atividades e exaustão. O registro de S3 sobre o abate de animais registra o modo como para ela foi um evento traumático. Não é qualquer pessoa que presencia tal cena sem se deixar abalar emocionalmente. A carne que nos vem à mesa quase nunca nos remete à cena do sacrifício do animal, como de repente se expõe ao aluno; temos o benefício do alimento, mas somos poupados do ‘derramamento de sangue’. O sofrimento de S3 vem em razão de ela não ter sido poupada ou talvez suficientemente preparada para essa cena, e certamente terá de enfrentá-la muitas vezes em razão do curso que escolheu: Agropecuária. Há diversos relatos de outros alunos com referência ao desconforto que sentiram ao presenciarem cenas de abate.

3.2.3 O cuidado de si e do outro

Tudo precisa de cuidado para continuar a existir. Cuidado representa uma relação amorosa para com a realidade. Onde vige cuidado de uns para com os outros desaparece o medo, origem secreta de toda a violência.

LEONARDO BOFF¹¹

Para compreendermos melhor como a questão do cuidado de si e, conseqüentemente, do cuidado do outro, envolve o sujeito-aluno desta pesquisa, torna-se necessário trilhar uma parte do caminho percorrido por Foucault (1995).

A Grécia Antiga é o ponto a partir do qual Foucault trabalha a relação entre o conhecimento de si e o cuidado de si, cujos fundamentos se originam em Sócrates, figura significativa e polêmica na instauração de formas inovadoras do cuidado de si e de outrem. Foucault, em sua obra ‘A Hermenêutica do Sujeito’, trata das diferenças entre o conhecimento de si, filosofia de Sócrates, e o cuidado de si, implícito no ‘conhece-te a ti mesmo’. Como

¹¹ O Cuidado tem sido tema de escrita de vários livros de Leonardo Boff no campo da teologia.

base no conhecimento de si, conduz o sujeito a prestar atenção em si mesmo. É o cuidado de si que determina novos modelos de resistência no processo da subjetivação. Foucault (1995) busca a relação consigo mesmo e, a seguir, a relação do sujeito com o outro. Nessa relação consigo mesmo e com o outro, enfatiza a questão do sujeito que pode qualificar seu modo de ser, mediante as condições de produção a que se sujeita, e suas ações e reações a partir do cuidado ético de si, baseado em suas práticas de liberdade.

Para Foucault (1995), o cuidado de si e a prática da liberdade são indissociáveis. O sujeito, quando faz uso das técnicas do cuidado de si, resiste aos modos impostos ou sugeridos pela sociedade e cria, ele mesmo, formas de viver coerentes consigo mesmo. Foucault (1995, p. 262) ainda hoje nos instiga ao desejo de construção de uma obra de arte singular: “A partir da ideia que o indivíduo não nos é dado, acho que há apenas uma consequência prática: temos que criar a nós mesmos como uma obra de arte”. Na medida em que escreve, o sujeito constrói esse ‘eu’. Na construção de si mesmo o sujeito não age com exclusividade. Dessa construção participa tudo aquilo que lhe é legado pelo contexto que o produz. Definido como sujeito, é que passará a moldar-se às influências que recebe. Sua recusa ou aceitação àquilo que lhe é oferecido é que vai, aos poucos, delineando o seu eu, num processo que nunca se acaba e que pode se deteriorar ou se aperfeiçoar, em consonância com a dinâmica da sua vontade, observada, porém, sua coexistência com o outro. Conclui-se que não se pode conceituar o cuidado de si mediante a negação do outro, pois o cuidado de si, por nos remeter ao conhecimento de nós mesmos, é que nos leva a nos relacionarmos com o outro, respeitando-lhe a singularidade.

Na turbulência dos compromissos cotidianos, no comum das vezes, não consideramos, com seriedade, a observância de fatores que direcionam atitudes e decisões que vão nos constituindo e, conseqüentemente, nos construindo. É necessário que não nos esqueçamos de que é preciso “ocupar-se com a alma” (PLATÃO) para não correremos o risco de negligenciarmos nossa subjetividade, como ressalta Foucault (2006) ao evocar o dizer de Sócrates: “[...] ocupai-vos com tantas coisas, com vossa fortuna, com vossa reputação, não vos ocupais com vós mesmos” (FOUCAULT, 2006, p. 8).

O cuidado de si pressupõe técnicas que M. Foucault buscou na Antiguidade. São técnicas de leitura, meditação, cuidados com o corpo, entre outras, fundamentais para a formação e transformação do sujeito. As formas de cuidar de si não são iguais para todos. Esse cuidado, arraigado no cotidiano, tem que ser cultivado, tal como um hábito, em todas as etapas da vida, assim como elucida Foucault (2005, p. 54) “[...] não há idade para se ocupar consigo”.

O aprendizado do cuidado de si tem peculiaridades que se manifestam em consonância com as condições, aspirações e influências sob as quais o sujeito se constitui. Nessa perspectiva, se coloca todo aquele que quer aprender e transferir para si as lições do cotidiano, sejam elas propriamente suas ou do outro que o cerca.

O cuidado de si, como aprendizado, se reveste de um caráter constante e criativo. Não há como parar de aprender e o que se aprende é mais um ganho que requer (re)elaboração no curso e transcurso da construção de si mesmo, como feitura da obra de arte implícita e explícita em cada um de nós.

O cuidado de si vem a ser um aspecto relevante desta pesquisa, uma vez que o sujeito pesquisado, aluno do IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes, na maioria vindo de diversas localidades, está distante do ambiente familiar. Outra questão fundamental, além da distância da família, é a faixa etária: a adolescência. Como adolescente, sem a proteção constante da família, as bases da sua educação passam a ser ameaçadas pela instabilidade do padrão social. Neste contexto de licenciosidade, a ética, em quase todos os segmentos do cotidiano, é afetada pela não-definição dos padrões de comportamento. Esse aluno, que antes tinha todo o suporte da família, especialmente no que diz respeito à tomada de decisões, de uma hora para outra, passa a responder pelo cuidado de si. As escolhas, as decisões têm que ser analisadas pelas consequências, mas falta-lhe a percepção do risco e do perigo. Daí a complexidade do cuidado de si que, com frequência, falha, dada a pluralidade de opções que se lhe apresentam. Neste novo contexto, as oportunidades abrem-lhe os braços e nesse emaranhado de oferecimentos, uns ficam deslumbrados e outros atemorizados. A euforia do deslumbramento pode provocar escolhas precipitadas. O medo pode ser pernicioso ou benéfico. Quando pernicioso, obstrui oportunidades: o abandono do estudo. Benéfico, opta pela cautela: agir avaliando consequências. É aqui que se processa a luta pelo crescimento e se efetiva o cuidado de si, cujas implicações demandam derrotas e vitórias. A vitória não prescinde a luta. E nenhuma conquista é imediata. Ela pode levar a vida inteira, e se processa degrau a degrau. Numa menção ao sujeito-aluno constata-se que o cuidado de si envolve situações corriqueiras, mas imprescindíveis à rotina de um estudante: alimentação, cronograma da atividade escolar, cuidado do alojamento ou república e o lazer.

O cronograma de atividades no Instituto inclui, basicamente, aulas teóricas e práticas, e atividades extra-classes, que ocupam o dia todo do aluno. A diversidade de disciplinas atribui ao aluno uma multiplicidade de afazeres, quer criativos e/ou exaustivos, mas que demandam investimento, compromisso e originalidade. Nessa pluralidade de tarefas,

cada aluno se deixa conhecer pelo modo com que encara tais situações. Um senão neste aspecto é a falta de pontualidade.

Esses alunos moram no alojamento da escola, em repúblicas ou em suas próprias casas. Todos têm acesso à alimentação de boa qualidade, sob a supervisão de nutricionistas. Apesar disso, alguns alunos, muitas vezes, deixam de se alimentar no restaurante da escola para comerem nos bares. Essa prática tem trazido para muitos deles problemas de saúde, em particular, anemia e agravantes gastro-intestinais, o que se comprova na recorrência frequente à enfermaria da escola.

O cuidado com o alojamento ou com a república é encargo do aluno. As dificuldades giram em torno da organização. Acostumados à rotina e à supervisão da mãe, alguns não conseguem gerenciar sua nova moradia. Faltam-lhes a doçura e a firmeza do lar.

O lazer, no comum das vezes, não se contrabalança com o estudo. Paralelamente às atividades propostas pela escola há uma multiplicidade de opções: bate papo na praça, no bar, na república, misturados aos jogos de carta, festinhas, prática de esporte, televisão, jogos eletrônicos, redes sociais... Tudo isso, em algumas situações, levado ao exagero, em detrimento do desempenho escolar.

Cuidar de si é uma tarefa permanente. Todos estão aptos a desempenhá-la, mesmo aqueles que, aparentemente, a negligenciam, podem retomá-la com eficiência, embora, para alguns, este aprendizado não se efetive, como nos esclarece Foucault (2006, p. 146):

[...] todos, em princípio, são capazes de aceder à prática de si, [mas] também é fato que, no geral, poucos são efetivamente capazes de ocupar-se consigo. Falta de coragem, falta de força, falta de resistência – incapazes de aperceber-se da importância desta tarefa, incapazes de executá-la: este, com efeito, é o destino da maioria.

Na convivência com os alunos do IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes, registram-se experiências elucidativas. A ‘falha’ do cuidado de si, constatada em muitos alunos, não é indício de omissão permanente. No meu percurso como professora e, hoje, também como pesquisadora, ficou evidente que muitos alunos, com o passar do tempo, aprenderam a cuidar de si. Alguns, ainda no período escolar, e outros, sobre os quais tomei conhecimento anos depois, mostraram-se transformados: aprenderam a cuidar de si e, surpreendentemente, a cuidar dos outros. Tais informações me chegaram às mãos através de contato telefônico, visitas desses alunos ao Instituto e por sites de redes sociais (*online*). As visitas chegam cheias de presentes: a família já formada, a realização profissional e a gratidão pelos conhecimentos adquiridos. Nas ligações, a voz embargada pela emoção ao falar com alguém que fez parte da sua história. As mensagens e as imagens postadas nos sites, remetidas

exclusivamente a mim, deixam transparecer que o cuidado de si e do outro é hábito constante. Vários alunos, que assim não de ser sempre considerados, relataram que continuam a escrever no diário, como faziam no período escolar, e que essa prática lhes faz bem. Todas essas manifestações de apreço ainda me emocionam e não de fazê-lo sempre. É sobretudo gratificante saber que fiz e faço parte da história de cada um e que esses sujeitos-alunos marcaram também a minha vida.

Como extensão do cuidado de si, o cuidado do outro é uma experiência do dia a dia no IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes. Nasce da convivência efetiva entre os alunos, fazendo existir entre eles laços de família que se traduzem na assistência a colegas doentes, no companheirismo quando a saudade dói ou quando um dilema requer sugestões de escolha. Esse cuidado não se realiza só na desventura, mas também na ventura. Quem não quer um ouvido para ouvir-lhe as histórias e um bate papo informal para ironizar um incidente e dar risadas gostosas como antídoto para as pressões emocionais? Uma demonstração valiosa desse cuidado do outro é o estudar juntos, quando o aluno mais experiente, melhor dizendo, com maior intimidade com uma disciplina, assume o papel de professor dos colegas, conforme elucida o recorte 111 da aluna S2:

R111 - “[...] *eu fui na L.1... e ela, o L.2... e E... me explicaram a matéria de Química.*”

Há uma identificação entre os que sabem e os que não sabem e o aprender flui, sem qualquer constrangimento. Ambas as partes são beneficiadas com troca de conhecimento e, vez ou outra, de bens afetivos que os enriquecem sobremaneira. É assim que se processa a reciprocidade do cuidado do outro. Na hora da enfermidade, o colega se torna o cuidador: traz o remédio, o alimento e o aconchego que fortalece o corpo e alma. O medicamento ameniza a dor, a febre e os ferimentos. A palavra amiga completa o receituário. A solidariedade chega onde a necessidade existe: o arranjo do quarto, a hora da solidão, as más notícias da família, as celebrações. Tanto a dor quanto a alegria, requerem comunhão. Nesse ir e vir, dar e receber, pedir e agradecer estão o cuidar de si e o cuidado do outro, na mão e contramão da vida.

Os recortes que se seguem nos permitem observar como o cuidado de si e do outro significam na constituição do sujeito-aluno.

A aluna S1 relata sua experiência na administração da casa, conforme recorte abaixo:

R112 - *Tive que crescer cedo, amadurecer rapidamente aos 8 a 9 anos; Minha mãe teve 5 filhos; Meu irmão que na época era o caçula, minha mãe vivia com ele todos os dias no hospital, e demorou muito tempo para descobrir o que ele tinha, e como eu era a segunda*

mais velha tive que pegar a redia em casa, tive que aprender a cuidar da casa cedo, não tive uma atenção de meus pais.

As contingências da vida de S1 impõem sobre ela, desde muito cedo, o cuidado de si e do outro. Os irmãos menores são deixados a seu encargo pela mãe que, em razão da enfermidade de um dos filhos, sai em busca de tratamento. Essa vivência doméstica vem a ser uma experiência enriquecedora que, na escola, contribui para a sua adaptação às circunstâncias da vida fora de casa. Diferentemente da aluna S2 que não passou pelas mesmas necessidades, como se pode observar nestes recortes:

R113 - *O meu dia foi muito bom, levantei, lavei roupa depois eu e a G...limpamos o quarto.* (S1)

R114 - *Lavei um pouco de roupa, mais ainda falta tanta, odeio lavar roupa. Meu quarto deixei para arrumar amanhã.* (S2)

Observa-se uma postura diferenciada entre as alunas: S1 encara as tarefas sem constrangimento e até feliz. Era o seu dia a dia desde criança, portanto se sente preparada para essas atividades rotineiras. S2, no entanto, se mostra avessa a essas obrigações, cumpre-as parcialmente. O cuidado de si, para S2, falha de tal maneira que sua hostilidade às tarefas domésticas se materializa na palavra ‘ódio’, totalmente antagônica à materialidade do discurso de S1 quando se refere às mesmas tarefas: “*O meu dia foi muito bom [...]*”.

Em outro recorte (R115), S2 registra a colaboração que teve de outras colegas: “*A Bi... e a B... [S1] me ajudaram a lavar a roupa e ficaram me zoando falando que eu não sei lavar direito ;/*”. Uma dessas colegas é S1, que traz para a escola a experiência de casa no que se refere ao cuidado do outro. S1 e a outra colega reconhecem a necessidade de S2 e correm em seu auxílio, numa demonstração espontânea do cuidado do outro. S1, na eficiência do cuidado de si, vai ao encontro do outro. Sobre o cuidado do outro, Foucault (2006, p. 216) afirma: “Quem se ocupa consigo [...] torna-se capaz de ocupar-se com os outros”.

Mais adiante, no recorte 116 de S2: “*Tô orgulhosa de mim... meu quarto anda bem arrumado! Hehehe =)*” constata-se que S2 começa a desenvolver o cuidado de si. A palavra ‘orgulhosa’, enfatizada pelos *emoticons*, traduz a sua autoestima e autorrealização, a começar por pequenas conquistas que podem prenunciar realizações cada vez mais abrangentes. Foucault (2006, p. 219) enfatiza que o “[...] eu vai se afirmando como sendo e devendo ser o objeto de um cuidado”.

O cuidado de si se projeta no cuidado do outro. Embora em uma experiência de pequeno vulto, S2 dá seus primeiros passos, como se observa nestes recortes:

R117 - *Bom, resolvi beber com a L... hoje, bebemos 3 litros de vinho juntas, ela ficou muito ruim. Tive que cuidar dela.*

R118 - *Ando preocupada com a A....., essa semana ela só veio na aula na segunda. Ela não atende o celular, espero que não seja nada grave...*

Em ambas as situações, nota-se que S2 se volta para o outro. São circunstâncias corriqueiras nas quais já é possível perceber pistas de uma escolha de vida livre da exclusividade de si mesmo.

As nuances do cuidado do outro se materializam nos dizeres: “*Ando preocupada com a A...*” e “*Tive que cuidar dela.*” O emprego do verbo ter: ‘tive’, pode remeter a sentidos diferentes: obrigação e desvelo. A obrigação traduz constrangimento, um fazer sem vontade. O desvelo sugere carinho, vigilância e dedicação, atitudes espontâneas, voluntárias e altruístas. Nessa perspectiva se exerce o cuidado do outro.

S2 menciona sua preocupação com o colega no recorte 118. Na materialidade dos vários recortes de S2 a que se teve acesso, a aluna explicita a falha no cuidado de si. Ora, se o cuidado do outro pressupõe o cuidado de si, há que se questionar, na vivência de S2, as dimensões em que opera esse cuidado do outro. Segundo Foucault (2004, p. 271), “não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si, o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo é eticamente primária”. Daí se subentende que falta a S2, no cuidado de si, e no cuidado do outro, uma prática consistente que lhe possibilite uma conquista gradativa nesse aprendizado.

3.3 Interlocução, presença e ausência

Outro aspecto relevante nesta pesquisa é a interlocução, cujo desdobramento se explicita nos temas subsequentes.

3.3.1 O diário como refúgio e as formações imaginárias: a importância da interlocução

O professor se liga à eternidade; ele nunca sabe onde cessa a sua influência.

HENRY ADAMS

Refúgio tem implicações de esconderijo, privacidade, segurança. No texto, a gente, vez ou outra, ousa refugiar-se em si mesmo. A página vem surgindo como aquilo que parece ser, mas não é. É um segredo que não se perscruta. É uma voz que insiste em falar e quer ser ouvida, se não for pelo outro, que seja por si mesmo. No diário, ao escrever para o professor sobre seus anseios, inquietações e questionamentos, estabelece-se uma interlocução. O aluno, embora possa não encontrar respostas para todas as suas indagações, tem na pessoa do professor uma diretriz que lhe serve de refúgio e ponto de reflexão nas decisões a se tomar.

O diário produzido pelo aluno se movimenta, geralmente, nestas vertentes: encontro consigo mesmo (sua identificação como sujeito, filho, aluno, companheiro e cidadão) e seus projetos de vida, retratando, em alguns momentos, a influência da escola.

Quando se dirige ao outro, no caso o professor, é como se encontrasse um ‘ouvido’. Especialmente alguém com quem estar à vontade para escrever.

As circunstâncias em que a prática discursiva do diário se processa incluem o aluno que, na maioria, vive fora de casa, vindo de outras cidades e regiões, fator esse que esclarece sua necessidade de um interlocutor: o professor, cuja imagem se modifica ao desempenhar outro papel além do pedagógico.

Nos muitos papéis que o professor desempenha como interlocutor ele se serve de recursos e procedimentos que lhe norteiam o trabalho: admoestação, orientação, prontidão para ouvir, sabedoria para se pronunciar, companheirismo.

A admoestação é uma repreensão com brandura, mas sem concessões. Requer firmeza de princípios e doçura no agir. Na conjugação desses ingredientes, o admoestador pode e precisa figurar também como aprendiz. É um aprendizado que se realiza com humildade e perseverança.

Quem se dispõe a assumir o papel de orientador na leitura dos diários tem que investir na tentativa de desvendar os melindres de uma situação problemática e entrar por desvios que aparentemente podem lhe ser estranhos, mas que, na verdade, permitem ao aluno e ao professor delinear as marcas de uma convivência salutar e construtiva. A maleabilidade

com que trabalha o professor orientador, quase sempre, está na dependência da identificação recíproca de aluno orientando e orientador. A orientação começa em si mesmo, se elabora no relacionamento e nunca acaba. Haverá sempre situações novas a se trabalhar.

A prontidão para ler/ouvir, no contexto da pressa e na rapidez da tecnologia, vem a ser uma virtude. No atropelo da palavra, o desabafo, quase sempre, é angustiante, mas alivia, porque permite compartilhar, dividir, segurar juntos. Quem está na ‘escuta’ precisa estar atento a razões que, por menores que sejam, desencadeiam (des)encontros. No processo da escrita, a interlocução entre aluno e professor vem a ser imprescindível para ‘ouvir’ o (in)decifrável de palavras cortadas, mas carregadas de sentido.

A palavra é uma espada afiada. Quem dela se utiliza precisa da sabedoria da vida: uma sabedoria singela, sem aparatos, que se adquire sem presunção. Pode ser a sabedoria do iletrado que, na rotina do dia a dia, aprende a dizer e a se dizer com sublimidade. No diário, o aluno relata e dá a ler sua necessidade de que o professor expresse sua opinião sobre questionamentos e anseios. A palavra do professor é presença que o alimenta.

Ter um companheiro é não se sentir só. Para o aluno do IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes, na maioria, longe da família, o professor pode representar por transferência a figura dos pais: um companheiro que conforta, mas corrige. O professor, como companheiro, torna-se mais achegado e, como tal, ouvido com maior prontidão.

Quando se escreve, as condições de produção do discurso afetam profundamente as palavras. Ao falar de si, de sua história, irrompem sentidos imprevisíveis.

Considerando a escrita produção de sentidos, quem escreve vai construindo, em toda e qualquer circunstância, sua identidade. Nessa construção estão em jogo o que o sujeito era, quem é, e o seu constante vir a ser. Ninguém está pronto. Segundo Coracini (2010, p. 29) “[...] produzir um texto é um ato de escritura, ou melhor, de inscrição – numa superfície vazia (papel em branco ou tela vazia) – de si, em si e o outro”.

Também a pintura, como obra de arte, nasce e se constrói a partir de uma tela branca. Na conjugação de cores e formas vão surgindo as imagens que, ligadas uma a outra, formam sempre a paisagem em que figuram a natureza e o homem. O homem, ao mesmo tempo, personagem e autor dessa arte, a aperfeiçoa paulatinamente. A escrita, como arte, assim nasce e cresce. Pequenos rascunhos, páginas singelas vão se tornando, com teimosia e num labor incessante, o registro de uma vida.

O aluno, mesmo sem saber, na página do seu diário produz sua história que, no momento, pode parecer ingênua e sem graça, embora seja parte de um exercício sério de significação necessária. No futuro, como rastros deixados no sujeito por si mesmo e pelo

outro, tais memórias não de ser uma escritura indelével. E muitas situações que podemos atestar já o mostraram.

Escrever no diário para quem está ao lado da família ou longe dela nos parece diferente. É um exercício que trilha caminhos peculiares. A escrita de quem está perto da família vem a ser mais leve, mais festiva, até desafiadora. Acreditar, para quem tem o incentivo de uma presença de interlocução que restaura e consola, é uma experiência auspiciosa. Escrever, principalmente para aquele que não dispõe de todos esses bens, apesar de angustiante, pode ser construtivo e restaurador.

A produção do diário, embora uma proposta do professor, abre ao aluno a oportunidade de dizer. Esse dizer, em especial para o aluno que está longe da família, passa a ser uma experiência em que ele não apenas fala, diz, escreve, mas também se fala, se diz, se escreve e se inscreve na urdidura da vida, na qual configura o seu lugar que precisa ser conquistado por si mesmo. Dessa conquista podem participar muitas pessoas: algumas delas meros nomes sem referência e sem significação. Outras, benfeitores imprescindíveis, cuja presença alvissareira conforta e restaura.

Restaurar é devolver a beleza original. No que se refere à pessoa, a restauração tem implicações mais audaciosas, persistentes e sem fronteiras.

No diário, os relatos do aluno que está longe da família, muitas vezes, chegam carregados de indagações, deixando marcas do quanto lhe faz falta a presença de alguém que o ouça e o oriente, desde situações corriqueiras às mais controversias: a dificuldade de convivência, o ímpeto de abandonar os estudos, a falta do ‘colo’ da mãe nas dores físicas e emocionais. Tudo isso, como dias nebulosos sem o brilho do sol, requer um caminho a trilhar: a escrita, encontro do aluno consigo mesmo e com o professor que talvez não tenha muito a dizer, mas que pode ouvir para compreender. É aí que se inaugura um relacionamento-construção em que se amplia a experiência.

Essa transmutação de imagem enquanto interlocutor é operada tanto no professor quanto no aluno. Para o professor, com diversidade de papéis, e para o aluno, maturidade de relacionamento. Sobre essa diversidade de papéis, Pêcheux pensa as posições do sujeito a partir de formações imaginárias que designam a imagem que o sujeito faz de seu próprio lugar e do lugar do outro. Segundo Orlandi (2010, p. 15) “[...] o enunciador e o destinatário, enquanto sujeitos, são pontos da relação de interlocução, indicando diferentes posições sujeito”, essas posições, que se dão no jogo das chamadas formações imaginárias, nos permitem perceber que o aluno, quando escreve para o professor, ocupa uma posição diferente do que é de praxe em um diário, uma vez que não se dirige apenas a si mesmo. Parte da

imagem que faz de si, da imagem que faz de seu interlocutor e da imagem que faz da imagem que o interlocutor faz dele, conforme o esquema (PÊCHEUX, [1969] 2014):

Ia (a) = imagem que o aluno faz de si mesmo

Ia (b) = imagem que o aluno faz do professor

Ia (Ib (a)) = imagem que o aluno faz da imagem que o professor faz desse aluno

A imagem que o professor pode ter do aluno produz, geralmente, um efeito de diferença no que se refere a um diário de aluno para professor, pois é grande a preocupação de A sobre a imagem que B faz dele, ou seja, o aluno, ao escrever, levará em conta como o professor analisará suas atitudes. É o que se denomina de antecipação, isto é, a imagem que o aluno faz do lugar do outro. Muitos alunos deixaram explícita essa preocupação em seus relatos conforme os recortes que se seguem:

S1

R78 – [...] *acho que você está cansada de me ouvi reclamando da vida, de tudo.*

R79 - *Talvez você pense que sou uma adolescente em fazes, mas não sou uma adolescente qualquer, sou uma adolescente com responsabilidade.*

S2

R80 - *Prof^a, muito obrigada, você está sendo uma grande amiga, você pode até pensar mau de mim, mas tenho responsabilidades... (e como toda ação tem sua reação...) enfim, bom fim de semana!*

S4

R81 - *Você [professora] deve pensar que sou [aluno] louco.*

Esses recortes mostram que a imagem que B pode fazer de A realmente preocupa esse aluno, uma vez que, regularmente, o espaço escolar não abre, ao aluno, a oportunidade de falar de si, de escrever sobre si.

Por outro lado, a convivência entre aluno e professor cria laços que, aos poucos, em muitos casos, amenizam e/ou eliminam o receio de escrever (para o professor), conforme se observou nas oportunidades em que o aluno mostrou confiança em seu interlocutor, relatando-

lhe aquilo que não ousaria dizer a mais ninguém. Como resultado, a imagem que A faz de B passa a ser um recurso para a construção de um lugar de refúgio, de uma primeira enunciação possível de si e de seu desejo enquanto sujeito que se enuncia.

Na análise dos recortes do diário de S1 foram levadas em conta três questões: a imagem que o aluno faz do professor; a imagem que o aluno faz de si próprio; a imagem que o aluno faz do diário.

Em seus primeiros registros no diário, S1, para relatar seu cotidiano, usava sempre a terceira pessoa (de quem se fala) ao se referir à professora, como se constata nestes recortes:

R82 - *“A professora de Redação ela pediu para fazermos um caderno de diário para contarmos sobre as nossas vidas que vivíamos na nossa cidade [...]”*.

R83 - *“A professora de redação gostou do meu diário de redação, gostou do que falamos lá”*.

Com o passar do tempo, a aluna, passou a se referir à professora utilizando o nome próprio ou a forma direta de tratamento (2ª pessoa – com quem se fala). Há aqui a passagem de diário para a correspondência. A aluna deseja se comunicar com a professora. Instala-se a possibilidade de confiança. O uso do nome próprio passa a ser uma marca de significação, uma referência para a aluna.

R84 - *Me abri com a professora Carla, ela andou me dando uns conselhos e eu gostei dos conselhos.*

R85 - *Mas o pior é que não consigo falar nada com ninguém me sinto envergonhada você é a primeira pessoa que falo isto.*

R86 - *Me diz o que faço eu lhe peço um conselho.*

R87 - *Já lhe disse que meus pais são separados.*

R88 - *Carla pra lhe falar a verdade gosto de um garoto mas nunca falei pra ninguém, você é a primeira pessoa a ficar sabendo [...].*

Quando afirma no recorte 85 *“nunca falei pra ninguém”*, S1 se mostra reservada no que se refere à expressão de seus sentimentos. É de se supor que no seu convívio não encontre alguém que a ouça e com quem possa compartilhar o que traz em si. Ao escrever *“ninguém/você”*, a aluna não consegue falar com alguém, mas usa a palavra *“você”*. É a posição de um confidente, que pode não ser necessariamente o outro. O diário é um confidente. Nessa orfandade de amigos, encontra a professora: *“Você é a primeira pessoa a ficar sabendo”*. O vocativo ‘Carla’, reforçado pela expressão ‘primeira’, é um chamamento à

proximidade da aluna. No recorte 86, observam-se os “regulamentos da vida” (CORBIN, 2014, p. 426): “*Me diz o que faço [...]. Na dimensão de um sujeito que, com o Renascimento, já não tem mais somente como referência Deus, escreve-se no diário na tentativa de fazer um exame de si. Com a ausência do modelo religioso, emergem os educadores, os conselheiros. A aluna S1, conforme lemos em seus registros, pede conselhos à professora.*”

S2, em seus relatos, enfatiza a importância de um interlocutor com quem possa se abrir:

R89 - *Vou falar algo muito pessoal (Não contei isto para ninguém).*

R90 - *Professora, muito obrigada, você está sendo uma grande amiga.*

R91 - *Sabe que até bate uma tristeza quando leio os meus diários do ano passado.*

As relações de S2 com a professora, interlocutor que de fato a ouve, são estreitas, próprias de uma amizade sólida. Tanto na discursividade de S1, quanto na de S2, fica evidente que o diálogo entre aluna e professora se realiza numa exclusividade de compartilhamento: segredo cujo acesso é um saber de direito intransferível.

Nessa relação, os dizeres do aluno, geralmente silenciados, chegam ao professor de quem ele espera receber acolhimento-confidência. É como um rompimento de interditos que se silenciam no ouvido do professor, a alguém (aluno) que não se permite enunciá-los a outrem, mas que produzem e reproduzem sentidos nessa aproximação com o aluno.

O recorte 91 de S2: “*Sabe que até bate uma tristeza quando leio os meus diários do ano passado.*”, deixa marcas do prazer dessa experiência que lhe traz uma tristeza com conotação de saudade. É a saudade das circunstâncias vivenciadas no momento de seus registros: amizades que perduram, amores que se foram e desventuras até proveitosas... A tristeza materializada em seu discurso chega a ser insignificante tal a amplitude da alegria registrada nos diários que ela continua a escrever.

As formulações não se esgotam em si mesmas. Toda formulação faz parte da constituição dos sentidos. A constituição do discurso determina a formulação, na qual o sujeito também se inscreve (PÊCHEUX, 1975). No caso dos diários, formular:

Significa dar estatuto de linguagem, de real linguajeiro, a sentidos, que, apagados, não são possíveis ao sujeito dizer nem significar. *Formular* significa poder *acolher em palavra* sentidos apagados que, embora sem lugar, não deixam de funcionar num plano constitutivo, invisível. Trazê-los à tona na linguagem é dar-lhes um destino, discursivizando-os (PAYER, 2012a, p. 106).

Os recortes que se seguem foram produzidos pelos alunos S3 e S6. Nestes recortes há que se observar a importância do diário para o aluno como ‘refúgio’, no qual tem o direito de ser e de se dizer quem é. Há também nestes recortes um deslocamento de diário para correspondência pela própria escrita.

S3

R92 - *O diário é o meu refugio*

R93 - *Carla, amei sua ideia de ter diário.*

R94 - *Nas férias fiquei com saudade de escrever no diário, pois pensei que não ia mais ter com quem compartilhar o que to sentindo.*

S6

R95 - *Carla estou escrevendo mais uma vez neste diário amigo onde eu realmente confio, onde eu consigo desabafar minhas tristezas, minhas alegria, entre outros.*

R96 - *Tem coisa que até meus amigos não sabe, bom eu sei que muita coisa para falar eu não tenho, mas, para escrever eu tenho tantas coisas que olha.*

R97 - *Tem coisas que aprendi escrevendo, como por exemplo minha caligrafia kkkk...*

Para S3 o diário vai além de uma tarefa escolar. A escrita produz novos sentidos. É a escritura de si mesmo, de sua autoimagem, à qual só ela tem acesso, mas ao professor, se lhe permite entrar no seu mundo. É uma porta que se abre primeiramente a si mesma e a quem por ela entra se reserva a oportunidade de compartilhar o vai-e-vem da vida. Escrever o diário é revelar-se. Sobre esse ‘revelar-se’, Scherer (2010, p. 108) elucida:

Revelar, revelar-se, de um lado, é encontrar, é encontrar-se. Por sua vez, nesse encontro, capturamos, capturamo-nos. Mas capturamos instantes indefinidos de compreensão de cada ato de escritura. Por outro lado, capturar, capturar-se é também voar no sentido de soltar as amarras. No entanto, todos esses momentos (revelar, encontrar, capturar, voar) precisam de uma longa preparação, de um aprendizado ao longo da vida.

A aluna S3, quando escreve, a princípio, descobre a si mesma, se revela a si. Essa descoberta é partilhada com o outro em quem confia e com quem se sente à vontade. Não se

dividem haveres pessoais se não se tem a certeza que eles são bem-vindos a quem deles toma conhecimento. Quem lê se faz parceiro de quem escreve. Escrever significando “soltar as amarras” é um aprendizado que se realiza paulatinamente. É uma busca constante pela construção de si mesmo, da qual participam circunstâncias e personagens que se colocam e se entrelaçam no tecer da existência que não nos pertence com exclusividade. O outro, como companheiro, machuca e também cura (ROLNIK, 1993). Desagradam-nos os ferimentos, mas são eles que renovam os tecidos. A cura pode se realizar, entre os muitos processos, com a singeleza da escrita. Quando S3, no recorte 94, se refere à interrupção do diário é como se para a sua cura lhe faltasse o melhor ‘remédio’.

O aluno S6 se refere ao diário de maneira carinhosa, quase infantil: ‘diarinho amigo’. Esses afetos de ternura se contrapõem ao discurso autoritário que circula na escola, como mencionávamos no início desta dissertação. Para amenizar esse discurso, é mister que professor e aluno assumam a posição de aprendiz. Embora o enunciado de S6 deixe indícios de uma suposta ingenuidade, há que se observar no seu dizer a necessidade de se identificar sem censura. O emprego do ‘onde’, nesse caso, parece não se remeter a lugar, mas à pessoa: um diário personificado ao qual ele revela sua intimidade. Não lhe é fácil falar, mas na escrita fluem seus sentimentos, ideias e aquilo que não se pode dizer a qualquer um. O diário, como confidente, inspira-lhe confiança e liberdade de ser quem ele é. Professor e diário, nessa correlação, se fazem um.

Na relação que se estabeleceu entre aluno e professor, entre orientado e orientador, a partir dos diários, a interlocução passa a assumir dimensões de imprescindibilidade, tal o alcance atemporal da palavra. No percurso dessa interlocução houve registros-confidência: suspeita de gravidez, aborto, tráfico, adultério. Declarações a se ouvir, nunca a se comentar. O diário é também lugar de uma enunciação que não é pública ou publicável.

Vale ressaltar que, entre as muitas situações angustiantes e sem saída, a vida nos surpreende com exemplos de postura desafiadora e surpreendente: garotas que, na maioria, sem o comprometimento do pai da criança, vivem com proeza a maternidade. No percurso do meu trabalho com os diários, fatos emocionantes foram relatados, um deles foi o de uma aluna que teve a filha sozinha no quarto de sua casa, cortou-lhe o cordão umbilical e, só mediante o choro, o avô do bebê tomou ciência do fato, e saiu em busca de ajuda. Depois disso, mãe e filha foram levadas ao hospital. A mãe dessa aluna é viciada em crack e vive em outra cidade. Recentemente, o avô, alicerce da família, faleceu, deixando sozinhas filha e neta.

A escrita pode fazer fluir o que carregamos dentro de nós, quaisquer que sejam esses haveres. Se forem agradáveis, festivos, surpreendentes e inaugurais, a caneta corre e a página

se enche de memórias, imagens e recordações que alegram, mesmo quando, vez ou outra, a lágrima embaça o colorido dos lugares e das pessoas. Quando se relata a dor, a perda, o medo e até a morte, o texto, que materializa essas experiências, pode vir sombrio, mas rico e cheio de significações. Como aprendiz da vida, as lições mais difíceis, em geral, são absorvidas com maior profundidade.

3.3.2 A presença de interlocução com os avós

A convivência com os avós é uma experiência enriquecedora e deliciosa. A falta dessa convivência deixa aos ‘órfãos dos avós’, quer pela morte, quer pela ausência, uma lacuna de muitos vazios, muito especialmente a do aconchego: o colo, as palavras doces, a casa grande (mesmo que apertada) cheia de tios e primos, as delícias das guloseimas da vovó.

Não é a comida a personagem principal. São as gentes, melhor dizendo, as pessoas que, as exigências da vida de hoje vão deixando longe, separadas, distantes... A comunicação, ainda que com o primor extravagante da tecnologia, não opera o milagre do aconchego. Quem conheceu ou conhece o outro lado da moeda entende a dimensão dessa ‘denúncia’.

Considerando as formações discursivas nas quais o sujeito se insere, o idoso assume posições diferentes de acordo com as formações ideológicas de uma determinada situação. Nos diários, o enfoque ao idoso deixa sobressair suas qualificações como merecedor de proteção, de respeito, de admiração.

Em algumas culturas, a observância a esses preceitos é inquestionável, como entre os indígenas e o povo de Israel, zeloso na educação dos filhos. Em seu livro *Memória e sociedade – Lembranças de Velhos*, Bosi (2012, p. 82) destaca: “ele, [o ancião] nas tribos antigas, tem um lugar de honra como guardião do tesouro espiritual da comunidade, a tradição”.

No contexto familiar, o idoso, no papel de avô, representa aconchego e carinho. A maior herança que ele nos deixa é a memória que preserva a nossa identidade. Segundo Bosi (2012, p. 73):

A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória.

No contexto atual, os avós têm se tornado pais. Criam filhos de pais separados, de pais adolescentes e de pais que trabalham longas jornadas. São avós no cumprimento de responsabilidades e deveres de pais. Provêm moradia, sustento, educação. Mesmo assim, quase não se queixam de encargos tão pesados, que chegam fora de hora e são assumidos com generosidade multiplicada, mas com firmeza na admoestação e aconselhamento.

O aceleração da sociedade industrial estimula uma postura de rejeição ao idoso cuja dinâmica não condiz com a pressa, com a urgência das mudanças do mundo. Bosi (2012, p. 77) comenta: “a sociedade rejeita o velho, não oferece nenhuma sobrevivência à sua obra”. E num *crescendum* de agressividade, muitas vezes, mesmo no contexto familiar, a marginalização do idoso se prenuncia. “Quando se vive o primado da mercadoria sobre o homem, a idade engendra desvalorização” (BOSI, 2012, p. 78).

Mesmo no contexto de tantas perdas, nos diários, se constata a presença simbólica dos avós.

A sequência dos recortes de S1 registra a valorização dos avós.

R98 - [...] *ganhei alguns presentes. Mais um presente que eu queria era ter meu avô por perto.*

R99 - *Meu avô foi o que me deu a maior força para que eu estivesse aqui e sinto muita falta dele [...]*

R100 - *Ontem liguei para minha vó fiquei morrendo de saudade dela; Eu admiro tanto ela; ela foi uma guerrera e é uma guerrera, pois tantas dificuldades é ela nunca desanimou [...]*

R101 - *Tem uma pessoa especialmente que eu estou morrendo de saudades e não vou poder o velo nesta vida mas meu grande avô Chico um dos homens mais honestos que eu vi, O melhor avô do mundo*

R102 - *Sinto falta de uma pessoa que sempre me apoio as minhas decisões foi meu avô maravilhoso, Faça o que faço sempre pensando o que ele me diria.*

As condições de produção em que S1 compôs os seus textos nos remetem ao fato de os avós terem assumido a posição de pais, por serem os pais separados e a mãe alcoólatra.

Nos escritos de S1 é relevante a presença e o cuidado dos avós. Eles são o seu modelo, a sua referência, o Outro que significa no discurso: “*Eu admiro tanto ela; ela foi uma guerrera [avó]*” e “*Meu grande avô Chico um dos homens mais honestos que eu vi.*” Agora lhe falta o avô. A ausência e a saudade desse ‘avô-pai’ doem de contínuo e se materializam, significativamente, em seus recortes. Quando diz: “*O melhor avô do mundo*” o ‘O’ maiúsculo enfatiza a imprescindibilidade desse avô. O adjetivo ‘bom’, no superlativo absoluto sintético: MELHOR, remete à exclusividade do avô. Nenhum outro é igual a ele. Não se deixa substituir. Daí a falta e dor da ausência.

O recorte 103 é uma referência, de S3, à avó, como esteio da família.

R103 - *Eu perdi meu alicerce, que me entendia, tem vez que penso que to em um sonho que tudo e mentira, mas quando pisco vejo que esse pesadelo virou um choque de realidade. Perder minha vó fez eu me tornar uma mulher de verdade, pois tive que amadurecer e crescer.*

A aluna S3 faz uso das palavras sonho/pesadelo/realidade numa gradação significativa:

- o sonho ameniza a realidade;

- o pesadelo é um agravante do real, vem com roupagem desconhecida e imagem atemorizante;

- o choque da realidade liberta, mesmo sob a opressão da dor.

Embora a morte da avó pareça abalar-lhe os alicerces, S3 demonstra uma postura de maturidade. É a decisão de lutar com as próprias forças: “*tive de amadurecer e crescer.*” Dadas as circunstâncias, fica subtendido que a avó sempre foi referência constitutiva dessa firmeza. S3 tem um exemplo a seguir. O emprego do verbo ‘perder’ não tem a conotação de estar desprovido de. Na ausência da avó permanece o ganho dos seus valores. É uma ausência que edifica.

O companheirismo dos avós é enfatizado por S5 no recorte que se segue:

R104 - *Tive uma infância comum e influenciada pelo meu avô e adquiri gosto por animais criados por ele o gado Gir Leiteiro. Minha família é formada por mim, minha mãe, meu pai e não menos por meus avós.*

O texto de S5 é o relato de uma convivência festiva com os avós. As andanças com o avô fizeram nascer no neto o gosto por animais, em particular pelo gado Gir Leiteiro, que, hipoteticamente, pode vir a ser sua opção profissional, cujo indício é a escolha do curso de agropecuária.

Quando atribui à infância o adjetivo ‘comum’, S5 particulariza sua convivência com a família como algo corriqueiro, próprio a qualquer criança, mas que em nosso cotidiano não se realiza com regularidade. Daí a maneira como esta geração subestima os idosos, porque não os conhece e, conseqüentemente, não lhes devota respeito e admiração. É o contexto do século XXI.

Contrariamente a esse contexto, S5 é um garoto-família. Inclui com igualdade de significação os pais e os avós, parecendo atribuir a estes um papel indelével, ressaltado pela expressão ‘não menos’, denotando imprescindibilidade de presença. ‘Não menos’ significa uma soma, um destaque da importância que os avós têm para ele.

A interlocução entre avós e netos flui, conforme se registra nos diários, com maior intensidade, no entanto, há que se considerar que, apesar da falta de diálogo que geralmente existe entre pais e filhos, há relatos de alunos em que a interlocução entre estes também se estabelece, como se pode observar no recorte 105 da aluna S2:

“Carla, vou falar de uma pessoa que amo muito, a Dona M..., minha mãe... Sempre confiei muito nela, não conto tudo porque não vejo necessidade, mas falo das coisas mais importantes. Ela soube quando dei meu primeiro beijo, quando perdi minha virgindade, quando bebi pela primeira vez, é claro que no final sempre acaba dando sua opinião, mas sempre respeitou minhas decisões.”

É importante que se criem circunstâncias favoráveis para que o sujeito-aluno-filho tenha oportunidade de falar e de ser ouvido. Uma das formas de tornar isso possível é através do exercício da interlocução na escrita escolar.

3.3.3 Ler e escrever

O gesto de ler é mais do que a arte de decifrar. As letras se juntam formando a palavra, cada uma delas com peculiaridade de significação. Além da realidade material, a simbologia da palavra se movimenta na velocidade criativa do sujeito. Aquele que lê vai, aos poucos, acelerando seu ritmo de compreensão e tendo acesso às artimanhas da palavra. Todo leitor faz seu percurso de leitura. A lógica do entendimento vai definindo sua compreensibilidade, ou seja, sua capacidade de leitura do texto.

A leitura é polissêmica (ORLANDI, 2006) e para cada leitor essa diversidade de sentidos é definida pela história e pela ideologia. A escola, muitas vezes, se esquece de que a

leitura tem sua história, assim como o aluno tem a sua história de leituras. História que deve ser levada em conta nas estratégias de que a escola faz uso para que o aluno, de fato, apreenda o texto, cuja legibilidade não está circunscrita ao próprio texto. Assim, nesse aspecto, o leitor participa dos sentidos da leitura com a própria ação da leitura.

A leitura é uma das práticas que alimenta a escrita. Na produção do texto quem o escreve não tem exclusividade de autoria. Segundo Indursky (2010, p.77) “[...] a liberdade é uma ilusão necessária ao sujeito para que ele possa inscrever-se na prática discursiva da escrita e ser capaz de produzir textos”. Há uma ilusão discursiva, uma vez que “[...] todo discurso nasce em outro [...]” (ORLANDI, 2006, p. 18). O acesso a outros discursos não é uma busca intencional. Embora, uma ilusão benfazeja, esses dizeres surgem oportunamente, parecendo serem nossos. Segundo Orlandi (2006, p. 77), o sujeito “[...] retoma sentidos preexistentes e inscritos em formações discursivas determinadas”. Essa retomada de sentidos é fruto de conhecimento de mundo e, em particular, da leitura em sua multiplicidade de fontes.

No diário, o sujeito-aluno ressalta a descoberta que vem fazendo da importância da leitura e da escrita, até como hábito prazeroso, como pode ser observado nos recortes do aluno S1:

R106 - *Carla queria te falar que desde o primeiro livro que você pediu para Ler não consegui mais para já peguei desde o primeiro 7 livros quase todos com o mesmo assunto “drogas”; Este assunto me interessa muito não sei porque. E obrigada por me recomendar um livro tão bom, que me fez abrir as portas para o hábito da Leitura.*

R107 - *Outro livro no embalo... No embalo comecei a ler outro livro que falava do mesmo assunto é gostei muito contava quase a mesma historia sempre envolvendo a droga [...]*

R108 - *Não sei o que está acontecendo comigo estou andando deprimida, triste, para baixo, quase não tenho ânimo para o meu dia dia. Sempre que tem uma hora vaga para fugir da minha vida ou sei lá o que pego um livro para ler e esqueço que estou triste me empogo.*

R109 - *Porriço me afogo no livros pois com eles não tem problemas.Eu queria que minha vida fosse igual um livro, novela, filmes ou sei la. O que mais queria é que não fosse tão complicada como ela é.*

R110 - *Mas uma coisa que me faz sentir bem é ler, me deixa maravilhada.*

S1 se sente deslumbrada com a arte de ler. A indicação a ela do livro *Pássaro contra a vidraça*, de Giselda Laporta Nicoletis, foi um despertar da avidez da aluna pela leitura. Quando ela diz: “*Este assunto me interessa muito e não sei porque*”, remete à posição ideológica na qual se insere: o vício da mãe, a problemática da família. Os sentidos, de acordo com Orlandi (2006, p. 103) “têm historicidade, têm um passado e se projetam no futuro”. O álcool faz parte da historicidade dos sentidos nos dizeres de S1, daí o seu interesse pelo tema da obra indicada em razão das marcas que se inscrevem e ressoam em sua memória. Ao afirmar que o livro lhe abriu “*as portas para o hábito da leitura*”, pode-se observar que, ao mencionar em outros recortes a história conturbada da família, outras portas se abrem plenas de sentidos que se produzem em constante movimento. Assim Orlandi (2011b, p. 33), poeticamente, afirma: “como para o mar, é na profundidade, no silêncio, que está o real do sentido. As ondas são apenas o seu ruído, suas bordas (limites), seu movimento periférico (palavras)”.

Ao descobrir o prazer da leitura, a aluna divide com a professora a transformação que ocorrera nela: “*No embalo comecei a ler outro livro que fala do mesmo assunto [...]*”. Para Cavallari (2013, p. 180-181) é necessário “[...] despertar o desejo de saber, colocando alunos e professores, eventualmente, no lugar de aprendizes, lembrando que algo, inevitavelmente, sempre precisará faltar para mobilizar o desejo e para possibilitar a elaboração e a (trans)formação do saber.”

Observa-se nos recortes de S1 uma tentativa, tanto da professora, quanto da aluna, de se abrirem para o ‘saber’, já que, segundo Cavallari (2013, p. 181): “A escola deve permitir que os sujeitos e os saberes sejam (re)visitados e (re)inventados”.

O caminho da leitura é para S1 um lugar de refúgio. Lidar, simbolicamente, com os sentidos de seus problemas, de uma maneira metafórica, é para S1 esse lugar de refúgio no qual ela ameniza a intensidade da sua dor, o que explica o desejo de S1: “*Eu queria que minha vida fosse igual um livro [...]*”. Como afirma Coracini (2010, p. 33) “ao ler o que não pode dizer, o sujeito se reconhece, se identifica e tem a ilusão de realizar-se plenamente, ainda que por apenas um segundo”. Nessa transmutação de personagem o leitor tem um papel a representar, o intrincado de emoções é uma catarse de sua própria realidade. Suas dores e anseios são minimizados, ainda que de maneira fugaz.

Quando se ocupa da produção do diário, para o qual transfere as circunstâncias de sua vivência, sejam elas quais forem, S1 se deixa conhecer a si mesma e projeta, no seu texto, a sua busca de autoconstrução.

O recorte de S5 é uma referência à leitura, e à escrita, e ao prazer com que ele se entrega a esse novo hábito.

R111 - *Bem, nunca havia me interessado pela leitura antes e muito menos pela arte de se escrever, mas, vejamos onde cheguei, estou aqui no intervalo do período da manhã na escola com meu livro aberto sobre a mesa, e, acima dele com meu caderno escrevendo essa passagem antes de começar uma prova.*

Quando S5 diz: “*Nunca havia me interessado pela leitura e pela arte de se escrever*”, o funcionamento da palavra ‘se’ produz uma deriva de sentido, ou seja, materializa a possibilidade de o sentido ser outro. Orlandi (2012, p. 53) esclarece que sentido e sujeito “[...] escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições”. No fragmento do recorte de S5, há um efeito de polissemia no funcionamento da partícula ‘se’, que é empregada com função reflexiva no sentido de que, ao escrever, o sujeito se inscreve em sua própria escrita. Observam-se, neste caso, dois efeitos de sentidos possíveis no emprego do ‘se’:

1. A arte de se escrever = A arte de escrever

O sujeito é apagado. O que se tem em mente é o ato da escrita, sem que se remeta a quem o realiza. A afirmação é genérica, com efeito de sentido universal.

2. A arte de se escrever = A arte de escrever-se

O sujeito se inscreve e passa a (se) significar para si mesmo e para o seu leitor. Ele se considera inserido na escrita, dizendo-se de modo menos genérico e universal.

Além disso¹², podemos pensar “a arte de se escrever” por meio das paráfrases:

Eu me escrevo / Eu escrevo a mim / Eu (sujeito) escrevo o eu (síntese de sentido nem sempre completo).

O sujeito passa a significar um ‘eu’. Um ‘eu’ que está depois da escrita, que é um efeito, um produto.

S5, ao experienciar a dimensão da escrita de si, cria e recria, com singularidade, a sua história, abrindo caminhos e percorrendo atalhos que o levam para onde sua determinação e vontade o conduzem.

Na materialidade do diário, S5 registra a ‘descoberta’ do gosto repentino pela leitura e pela escrita. “Vejamos”, forma imperativa do verbo ‘ver’, é empregado com uma conotação de entusiasmo. Quando diz: “*Vejamos onde cheguei*”, com uma tônica exclamativa, enfatiza

¹² Nossos agradecimentos à professora Paula Chiaretti pela interlocução que tanto contribuiu para o desenvolvimento desta e de outras análises.

o deslumbramento dele consigo mesmo, pela dimensão de uma vitória singular: leitura e escrita transformando o seu dia a dia.

O despertar do interesse pela prática da leitura e da escrita observado em S1 e S5 nos leva a acreditar, como reforça Payer (2012b, p. 44), que é possível ao sujeito-aluno ultrapassar “[...] sua aridez simbólica, e ir ao mar, deslizar por rios caudalosos da metáfora, mergulhar em deslocamentos que tanto a leitura quanto a arte podem proporcionar”. A leitura e a escrita percorrem muitos caminhos. Superar a aridez de alguns percursos vem a ser um investimento que desafia a escola e da qual se requer uma visão da amplitude do gesto de ler e do gesto de escrever.

3.3.4 O diário: possibilidade de ter voz e de ser ouvido

[...] eu sei que muita coisa para falar eu não tenho, mas, para escrever eu tenho tantas coisas que olha.

SUJEITO 6

A epígrafe que abre esta seção é um recorte do diário do aluno S6. Ao declarar que não tem muito para falar, mas para escrever tem demais, constata-se que S6, como tantos outros alunos observados nesta pesquisa, serve-se do diário para registrar o que, no contexto de seus relacionamentos, não encontra eco para reproduzir seu mundo interior. Há silêncio carregado de sentidos. Silêncio que atravessa o dito e o não-dito. Segundo Orlandi (2011b, p. 69), “[...] o silêncio não está apenas ‘entre’ as palavras. Ele as atravessa”. Para tentar compreender o silêncio, que é efêmero, e os sentidos que circulam entre o dizer e o não-dizer dos sujeitos-alunos desta pesquisa, há que se levar em conta a historicidade de cada um deles e dar-lhes a oportunidade de ‘falar’ de si.

Ao escrever no diário, espaço em que a incompletude produz a possibilidade do múltiplo e no qual as palavras transpiram silêncio, os alunos deixam pistas, marcas de um silenciamento que os impede de falar. Enquanto o silêncio é impregnado de sentidos, o silenciamento recorta o dizer. Em casa, com os amigos e mesmo dentro da sala de aula, há uma censura que não permite ao aluno se revelar. Sobre isso, Orlandi (2011b, p. 13) se manifesta:

Pensada através da noção de silêncio, como veremos, a própria noção de censura se alarga para compreender qualquer processo de silenciamento que limite o sujeito no percurso de sentidos. Mas mostra ao mesmo tempo a força corrosiva do silêncio que faz significar em outros lugares o que não “vinga” em um lugar determinado. O sentido não pára; ele muda de caminho.

O diário, ‘escuta’ do que não ‘vingou’ em seu determinado lugar, torna-se um caminho para que os sentidos circulem e signifiquem.

Em casa, muitos filhos não conseguem dialogar com os pais. Esses filhos se veem envolvidos em um paradoxo que assombra as famílias: do quarto, ao lado do quarto dos pais, conseguem conversar com o mundo inteiro, mas não conseguem o mesmo com os pais, tão próximos fisicamente e, ao mesmo tempo, tão distantes emocionalmente. Há relatos de alunos que evidenciam o quanto essa distância dos pais é frequente em sua vida. O recorte de S4 exemplifica como a ausência, que não é só física, marca e significa:

R112 - Hoje fazia 3 dias que não via meus pais e pensei que estivessem com saudade, mas logo percebi que não, pois meu pai novamente como já é de costume me menosprezou e me chamou de “burro”, sei que não sou o que ele queria mas a cada dia que passa me vejo mais distante dele.

Antes meu pai bebia muito, era quase impossível o dia que ele não fazia isso. Ai ele entrou na igreja e parou com a bebida, pensei que ele ia melhorar, a igreja o fez ser melhor sim com todos aqueles que estão ao nosso lado, mas uma coisa não mudou, o jeito arrogante de ser, parece que ele me odeia por não escolher o que escolhe.

Sinto que as vezes ele viveu a minha vida, como se não deixasse eu viver. Tudo é ele que decide sinto que ele me priva demais, e tudo o que eu mais quero é só um pouco de confiança, a cada dia que passa eu perco a vontade de voltar para casa.

Voltar para casa passa a significar silenciamento. S4 sente-se privado do direito de ser ele mesmo. Quando diz: “ele viveu a minha vida” o verbo viver no pretérito perfeito do indicativo indica que até agora o que S4 desejou viver foi sufocado pela sombra dos desejos de seu pai, por isso, não tem mais vontade de voltar para casa. O estar ‘fora’ da casa, longe das amarras do pai torna-se a condição pela qual S4 pode ser ele mesmo, viver a sua própria vida. A menção à influência da igreja parece ser questionável no conceito de S4 pelo fato de que essa transformação não se efetiva na família no que se refere ao relacionamento entre pai e filho. O melhor retrato é mostrado lá fora: “com todos aqueles que estão ao nosso redor”. Dentro de casa parecem prevalecer os senões ‘incuráveis’ da personalidade: “uma coisa não mudou, o jeito arrogante de ser”.

Há silenciamento também entre amigos. Embora entre amigos, muitos alunos não se sentem com liberdade de ser quem realmente são. Para se integrarem ao grupo, simulam gostar das mesmas coisas e partilhar os mesmos pontos-de-vista. Essa não-identificação de valores e propósitos torna o relacionamento infrutífero e tão hostil que os afasta. E nessa ausência de laços que os fortaleçam há um bloqueio que os faz calar e silenciar. O aluno S4 retrata esse mal-estar:

R113 - *Mas ultimamente tenho ficado meio distante dos meus amigos pois não sei bateu uma desconfiança em mim que me fez afastar deles.*

No recorte que se segue, o aluno S6 encontra, no diário, o que lhe falta entre os amigos:

R114 - *Carla eu não estou conseguindo escrever neste diário sem me emocionar, porque até todas minhas amigas e amigos, não sabem disso, das coisas que vem acontecendo comigo, das provas que a vida me oferece...*

Na sala de aula, as exigências de que é necessário estar por dentro de tudo o que acontece neste mundo globalizado não permitem ao aluno um momento para falar de si. Há aí, um outro paradoxo. No próximo recorte, S6, ao relatar no diário o amor que sente por uma colega de escola, mostra claramente que, no imaginário das pessoas, a sala de aula não é lugar para falar de si:

R115 - *É eu sei que isso não é um tipo de assunto que se possa falar mas eu não consigo ficar com isso guardado dentro de mim.*

No diário, como que em uma expressão de autonomia, o aluno, conforme Orlandi (2011b, p. 85), “[...] constrói, pela escrita, um espaço intermediário que lhe permite não se deixar falar pela censura e não dizer só o que não é proibido”.

No recorte de S3, o diário vem a ser oportunidade genuína de ser e de se dizer como se observa abaixo:

R116 - *Hoje minha mãe me fez uma pergunta meio estranha: Você tá namorando com alguém? Eu respondi que não, mais ela me fez jurar pela minha vó e eu acabei falando que não tava, o pior não é isso, é que ela usou a pessoa que mais amo para saber disso, não achei justo. O pior é que acho que ela leu o meu diário, pois não tinha como ela saber disso. Se ela fez isso, perco o resto da confiança que tinha nela, por isso ser uma coisa só minha.*

Percebe-se, nesse recorte, certo silêncio do tipo censura/interdição entre mãe e filha. Há assuntos que não são conversados. Esse silêncio está relacionado a questões íntimas de sexualidade, questões de namoro. Sabe-se que o assunto ‘sexualidade’ costuma ser um tabu

histórico na cultura brasileira, que existe por questões religiosas, históricas e sociológicas. O tabu é uma forma de silêncio que ocorre, pois determina o nosso modo de ser e de agir.

Outro ponto importante é o momento em que a mãe faz a filha jurar pela alma da avó que é tão amada por S3. Jurar retoma dogmas religiosos. O discurso religioso se reveste de teor autoritário. S3 apresenta um discurso que é determinado pelo interdiscurso, revelando, ao jurar, marcas de um discurso religioso e autoritário.

A mãe invade a privacidade da filha ao ler o diário, demonstrando uma autoridade corrompida. Ora, se a mãe realmente tivesse autoridade sobre a filha, não seria necessário ler o diário às escondidas. Essa invasão da intimidade da filha se reflete na ênfase do termo “o pior”, em especial no juramento que ela é coagida a fazer envolvendo o nome da avó, pessoa que ela mais ama.

Um dos pontos de que trata esta pesquisa é: como as questões sociais, em geral silenciadas em sala de aula (e em outros lugares), podem ser trazidas ao nível da comunicação, da formulação ao serem trabalhadas através da escrita de diários.

É mister que o professor, na sua dinâmica de trabalho, tenha ouvidos voltados para a diversidade de discursos que se fazem ouvir. Orlandi (2011a, p. 36) em seu texto *Para quem é o discurso pedagógico* declara: “Não acredito que apenas não se esteja dizendo o suficiente. Não se está ouvindo o necessário.” Quando não ouvirmos o necessário, estamos deixando na soleira da porta, como diz Orlandi (2011a), tudo o que é vida lá fora. Com isso, talvez estejamos reforçando, cada vez mais, o discurso autoritário.

Pensando justamente nessa alusão à importância de ouvir é que escolhi, como objeto de pesquisa, uma prática com a qual venho trabalhando já há algum tempo: os diários escritos pelos alunos que, simbolicamente, tornam-se um ‘ouvido para ouvir’. E, como pesquisadora, ao ‘ouvir’, procurei analisar os traços de subjetivação deixados na escrita dos alunos. Esse meu objeto de pesquisa tem me levado a tentar compreender de que maneira a produção textual possibilita a circulação de outros sentidos no espaço da sala de aula.

Historicamente a escola não é o lugar de falar de si. Quando a proposta do professor é o escrever sobre si, além de oferecer a ‘possibilidade de ter voz’ ao sujeito-aluno que, geralmente, é mais falado do que fala de si, estabelece-se também uma relação que ‘rompe/quebra’ o que seria do senso comum, visto que, geralmente, as relações possíveis são de professor que ensina e aluno que aprende ou pensa que aprende. O professor, que se apropria do saber, oferta ao aluno uma posição de também saber e de que tem muito a compartilhar. Há uma mediação entre aluno e saber: o professor que, no propósito de

trabalhar a escrita de si, estimula a produção do diário para amenizar o silenciamento que permeia a multiplicidade do discurso do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço é azul, pássaros voam dentro

WERNER HEISENBERG

Trabalhar com os diários é uma tarefa meticulosa que exige tempo e dedicação. É quase um desafio.

O diário é um espaço para que o aluno possa se (re)encontrar e descobrir as nascentes do devir (ROLNIK, 1993). É um espaço em que poderá ser registrada parte da história singular de cada sujeito. Trabalhar esse ‘espaço azul’ é importar-se com o Outro, e, importar-se com o Outro, tem poder de curar feridas.

Ao vencerem as barreiras da falta de hábito de escrever e do receio de se romper o silêncio, os alunos ‘abriram a torneira’ e, junto com a água corrente, deixaram algumas pistas. Na tentativa de tentar compreender o silêncio que se instaura nos dizeres dos alunos, observou-se que existem traços de um discurso autoritário na ‘liberdade’ tão sonhada por eles. Esse discurso, percebido tanto no meio familiar, quanto no meio escolar, poderá tornar-se polêmico se for dada ao sujeito-aluno-filho a ‘possibilidade de ter voz’.

O diário rompe o silêncio que, muitas vezes, quer falar, mas o medo, a timidez ou, talvez, a falta de oportunidade de se abrir, paralisa e emudece. Cabe à família e à escola promover uma forma de aproximação desse sujeito que tanto precisa ser ouvido. Há silenciamento em casa e na escola. E o que é silenciado em casa encontra sentido em outro lugar: na escola, na rua, no vício... Quando este outro lugar representa a escola, é aí que entra a importância do ‘ouvir’ atento dos professores e do investimento subjetivo. São esses mestres que, com sensibilidade e experiência, serão capazes de perceber que o ‘silêncio significa’.

O diário é como se fosse uma ponte entre aluno e professor e, nessa interlocução, criam-se vínculos que proporcionam a esses sujeitos uma relação transferencial que desperta neles o ‘desejo de saber’, colocando-os na posição de aprendiz. Ao conhecer melhor a história do aluno, superam-se barreiras antes mais difíceis de se vencer, e a língua, que ora parecia ‘Madrasta’, se torna um pouco mais terna. Assim, o sujeito-aluno se constitui com sentidos que irrompem e se (re)constroem em seu dizer. É nesse contexto que os diários contribuem, de maneira profícua, para o ensino da Língua Portuguesa. Daí a proposta: a escola precisa se voltar para a prática da escrita de si a fim de que o sujeito consiga ter a oportunidade de se pôr

em diferentes modos de relação com a linguagem, pela escrita. E usufruir dos efeitos que uma relação de familiaridade com a escrita pode proporcionar.

Quando escreve sobre si, o estudante, em seu diário, deixa ao professor vestígios das influências às quais está sujeito. Tais influências, comumente, podem se originar na família, na convivência social, na escola, na igreja, na mídia. Nesse contexto, compete ao professor, em sua ação pedagógica, agir de maneira a orientar o aluno no cuidado de si que inclui desde os cuidados com a higiene, com relacionamentos dentro e fora da escola e, principalmente, com os discursos que circulam e que, de uma forma ou de outra, o afetam. O estudante precisa, ainda, ser orientado a participar de situações que lhe permitam aprender lições de altruísmo, de coragem e de perspectivas de vida, cujas oportunidades são efêmeras e quase nunca se repetem com a mesma abrangência de oferecimentos. Não há como o professor alienar-se ante o grito de socorro do estudante. É preciso ouvir e agir no intento de que o sujeito-aluno possa elaborar a sua significação no meio em que vive.

Neste particular, o diário vem a ser uma forma de rompimento com o discurso autoritário que circula na escola e fora dela. Uma “ruptura que provoque deslocamentos sem criar vazios que o sujeito não possa atravessar¹³”.

Da mesma forma que todos estamos sempre em construção, também o nosso trabalho como educadores continua inacabado, sempre esperando algo que possa se (re)descobrir no outro para afetá-lo melhor.

Nenhuma investigação se encerra em uma pesquisa. Existem caminhos a se percorrer. O desdobramento desses caminhos requer questionamentos que desafiem e justifiquem a abrangência e especificidade de cada novo rumo.

¹³ PAYER, M. O. Aula do dia 12/09/2014.

REFERÊNCIAS¹⁴

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARROJO, R. **Tradução, desconstrução e psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1993. p. 133-150.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 17.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CASTRO, M. F. P. Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. In: JUNQUEIRA FILHO, L. C. U. (Org.). **Silêncios e luzes**: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998. p. 247-257.

CARVALHO, F. Z. F. C. Michel Pêcheux e a escrita do sujeito dividido. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 63-82.

CAVALLARI, J. S. O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. **RBLA**, Belo Horizonte: UGMG, v. 10, n. 3, p. 667-80, 2010.

_____. Falta, desejo e transferência na trans(formação) do saber. **Guavira Letras**: Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação em Letras, Três Lagoas, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, n. 16, jan.-jul. 2013. Disponível em: <<http://www.pgletras.ufms.br/revistaguavira/downloads/revguavira016.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2014.

_____.; UYENO, E. (Orgs.). **Bilinguismos**: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

¹⁴ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR6023.

CORACINI, M. J. R. F. Discurso e escrit(ura): entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: ECKERT-HOFF, B.M.; CORACINI, M.J.R.F. (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 17-50.

CORACINI, M. J. R. F. Prefácio. In: CAVALLARI, J.S.; UYENO, E.Y. (Orgs.). **Bilinguismos**: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Pontes Editores, 2011, p.9-17.

_____. **A celebração do outro**. 2.ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

CORBIN, A. Bastidores. In: PERROT, M. (Org.). **História da vida privada**. v.4. São Paulo: Companhia de Bolso, 2014.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Unicamp/IEL, 1997.

DE LEMOS, C. Sobre Aquisição da Linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da Abralín** (Curitiba), 3, p. 97-136, 1984.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Vega: Passagens, 1992. p. 29-87.

_____. Sobre a genealogia da ética. Uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert; MICHEL Foucault. **Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1995.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 15.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências)

_____. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos e Escritos, v.5)

_____. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. 8.ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2005.

_____. **Hermenêutica do sujeito**. 2.ed. São Paulo. Martins Fontes. 2006

_____. **A ordem do discurso**. 22.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GALLO, S. L. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1992.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E. L. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p.33-80.

LACAN, J. (1975). A verdade surge da equivocação. In: **O seminário livro 1: Os escritos técnicos de Freud**. Trad. B. Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. p.297-310.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 81-103.

MARIANI, B. Silêncio e metáfora, algo para se pensar. **Revista Trama**, Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, v. 3, n. 5, p. 55-71, 2007.

MARTINS, R. T. A linguística e a língua portuguesa. 2001. (mimeo).

ORLANDI, E. P. A incompletude do sujeito: e quando o outro somos nós? In: ORLANDI, Eni (org.). **Sujeito e texto**. São Paulo: EDUC, 1988.

_____. **Discurso e leitura**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Discurso e texto**. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas, SP: Editora RG, 2009a.

_____. **O que é linguística**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2009b.

_____. Análise de discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 11-31.

_____. **A linguagem e o seu funcionamento:** as formas do discurso. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 2011a.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 2.reimp. Campinas, SP: Unicamp, 2011b.

_____. Nota ao leitor. In: PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 6.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 10.ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

_____. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____.; GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **História das ideias linguísticas:** construção do saber metalinguístico e a constituição da língua nacional. Campinas, SP: Editora Pontes, 2001.

PAYER, M. O. **Educação popular e linguagem:** reprodução, confrontos e deslocamentos de sentido. 2.ed. Campinas, SP: Unicamp, 1995.

_____. Linguagem e sociedade contemporânea: sujeito, mídia, mercado. In: **RUA:** Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade, Campinas, SP: Unicamp/NUDECRI, n. 11, p. 9-25, mar. 2005.

_____. **Memória da língua:** imigração e nacionalidade. São Paulo: Editora Escuta, 2006.

_____. Processos de identificação sujeito/língua: ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política linguística no Brasil.** Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. Dimensões materna e nacional das línguas. In: SIMPÓSIO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, v. 1, n. 1, **Anais do SILEL.** Uberlândia: EDUFU, 2009.

_____. O trabalho da memória no discurso. In: ALMEIDA, E.; MALUF-SOUZA, O.; SILVA, V. (Orgs.). **Sujeito, sociedade, sentidos e memória.** Campinas, SP: Pontes, 2012a.

_____. **A leitura em Abril Despedaçado:** equívoco, deslocamento, acontecimento. In: CARROZZA, G.; SANTOS, M.; SILVA, T. D. (Orgs.). **Sujeito, sociedade, sentidos.** Campinas, SP: RG Editores, 2012b. (Coleção Linguagem & Sociedade)

_____. De-satando laços das identificações entre sujeito(s) e língua(s). In: ORLANDI, E. L. P. (Org.). **Linguagem, sociedade, políticas.** Campinas, SP: RG Editores, 2014. (Coleção Linguagem & Sociedade). Disponível em: <<http://www.univas.edu.br/menu/POSGRADUACAO/cursos/stricto/mcl/docs/LivroLinguagemSociedadePolíticas.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. Relação sujeito língua(s): materna, nacional, estrangeira. In: SILVEIRA, E. M. (Org.). **As bordas da linguagem.** Uberlândia: EDUFU, 2011. (volume 1)

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 2.ed. Campinas, SP: Unicamp, 1995.

_____. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. [1969]. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5.ed. Campinas, SP: Unicamp, 2014. p. 59-106.

_____; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5.ed. Campinas, SP: Unicamp, 2014. p. 159-249.

PFEIFFER, C. C. **Que autor é este?** Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas. Campinas, SP: Unicamp, 1995.

_____. Cidade e sujeito escolarizado. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Cidade atravessada:** os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas, SP: Pontes: 2001. p. 29-33.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade.** São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade,** São Paulo: PUC/SP, v. 1, n. 2, p. 241-251, set./fev. 1993. (Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduated de Psicologia Clínica, PUC/SP)

SCHERER, A. E. A escrit(ur)a de si: uma história do sujeito pela alteridade. In: CORACINI, M. J. R. F.; ECKERT-HOFF, B. (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela** (formação de professores, línguas materna e estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 107-119.

SOUZA, P. **Confidências da carne**: o público e o privado na enunciação da sexualidade. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

SOUZA, C. M. V. N. **Língua materna, língua nacional e processos de identificação na alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre: Univás, 2010.

TFOUNI, L. V.; TONETO, D. J. M.; ADORNI, A. A dimensão político-pedagógica da “comunicação sem equívocos” frente aos desafios da escola para todos: novos lugares interpretativos para a prática docente. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, RS: Universidade Católica de Pelotas, v. 14, n. 2, 2011.

VASCONCELLOS, M. H. A escrita nômade de Clarice Lispector. **Revista Alegrar**, n.4, 2007.

VERAS, V. O estrangeiro na língua materna: (não) desejar as coisas alheias. **Revista Solta a Voz**, Goiânia, GO: Universidade Federal de Goiás, v. 19, n.1, 2008.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado a participar de uma pesquisa a ser realizada por uma aluna do programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Vale do Sapucaí – UNIVÁS -, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Informamos que sua participação não acarretará quaisquer danos a sua pessoa, não constando seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo no texto final ou em qualquer publicação que possa resultar desta pesquisa.

Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias de um só teor. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa em participar da pesquisa, você não será penalizado de forma alguma.

Seguem informações gerais sobre a pesquisa e fica esclarecido que quaisquer outras informações poderão ser obtidas a qualquer momento junto à pesquisadora Carla Adriana Fernandes Alves Patronieri, ou à orientadora do trabalho, Prof.^a Dr.^a Maria Onice Payer.

Título do Projeto: A escrita de diário: interlocução e inscrição subjetiva de estudantes de ensino médio do IFSULDEMINAS em relação à língua portuguesa

Pesquisadora Responsável: Carla Adriana Fernandes Alves Patronieri

Telefone para contato: (35) 3441-6559

Objetivo Geral da Pesquisa: compreender de que maneira a produção textual no diário funciona no espaço escolar, como mediadora do ensino-aprendizagem de língua, o que envolve compreender como o sujeito aprendiz comunica-se com os sujeitos de suas relações e como se relacionam com a linguagem, os sentidos e a língua através deste dispositivo de escrita. Essa compreensão poderá contribuir para a escola aperfeiçoar as atividades de escrita e o ensino de língua portuguesa.

Procedimento de coleta de dados: Análise de trechos dos diários escritos pelos alunos.

Sua participação: na escrita dos diários.

Período de sua participação na pesquisa: durante a escrita dos diários.

Tendo ciência da pesquisa mencionada, eu, _____, RG _____, autorizo a utilização, na dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Vale do Sapucaí - UNIVÁS – e em publicações dela resultantes, de autoria da pesquisadora Carla Adriana Fernandes Alves Patronieri, dos dados por mim fornecidos à pesquisa, nos termos especificados. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos e benefícios da participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade, e que minha identidade não será revelada em qualquer publicação sobre a pesquisa.

Anexo B – Carta de Anuência para autorização de pesquisa



Carta de Anuência para autorização de pesquisa

Ilmo. Sr. Diretor-Geral Pró-Tempore do IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes
Miguel Angel Isaac Toledo del Pino

Eu, Carla Adriana Fernandes Alves Patronieri, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado em Ciências Linguagem da UNIVÁS, juntamente com a orientadora professora Dr.^a Maria Onice Payer, desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado: O DIÁRIO: RELAÇÃO DO ALUNO COM A LÍNGUA PORTUGUESA - A ESCRITA COMO UMA INSCRIÇÃO SUBJETIVA, solicitamos autorização de Vossa Senhoria para realização de uma Pesquisa nas dependências deste Câmpus, cujo objetivo é compreender de que maneira a produção textual do diário no espaço escolar contribui para uma relação favorável dos alunos com a escrita.

As informações obtidas serão utilizadas estritamente para fins científicos e os participantes terão garantia de anonimato, obedecendo a Resolução n.º. 466/12.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta diretoria, agradecemos antecipadamente pela atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Inconfidentes, 28 de julho de 2014.


Carla Adriana Fernandes Alves Patronieri

Mestranda do Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem - UNIVÁS

DE ACORDO EM 28/07/2014

MIGUEL ANGEL ISAAC TOLEDO DEL PINO
Diretor Geral Pró-Tempore
IFSULDEMINAS - Câmpus Inconfidentes
Portaria n.º 1 070 - DOU 02/07/14