

# **DIÁLOGO POLÊMICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MARAJÓ-PA: ANÁLISE DE UM RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

## **CONTROVERSIAL DIALOGUE IN TEACHER EDUCATION IN MARAJÓ-PA: ANALYSIS OF AN INTERNSHIP REPORT**

Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** *Este artigo pretende analisar o modo como o diálogo polêmico entre as culturas acadêmica e local é instaurado em um relatório de estágio produzido por um aluno-professor do PARFOR Letras do Marajó-PA. O embasamento teórico para a abordagem desse diálogo entre as referidas culturas está fundamentado em Bhabha (1998) e Canclini (2013), no campo dos estudos culturais, e em Bakhtin (2013), Maingueneau (1997) e Authier-Revuz (1990; 2004), no campo dos estudos discursivos. Analisa-se, enunciativamente e discursivamente, o comentário que o graduando teceu sobre um texto de uma aluna do 8º ano de uma escola do Marajó. O indício da relação polêmica entre as culturas acadêmica e local se dá no movimento de interdição da cultura local.*

**PALAVRAS-CHAVE:** diálogo polêmico; cultura acadêmica; cultura local; relatório de estágio

**ABSTRACT:** *This article aims to analyze the way in which the controversial dialogue between the academic and local cultures is established in an internship report produced by a student teacher of PARFOR Letras in Marajó-PA. The theoretical basis for the approach of this dialogue between these cultures is based on Bhabha (1998) and Canclini (2013), in the field of cultural studies, and Bakhtin (2013), Maingueneau (1997) and Authier-Revuz (1990; 2004), in the field of discursive studies. The analysis of an undergraduate student made from a text of an 8th grade student of a school in Marajó is analyzed, enunciatively and discursively. The evidence of the controversial relationship between academic and local cultures is in the movement of interdiction of local culture.*

**KEYWORDS:** controversial dialogue; academic culture; local culture; internship report

### **Introdução**

O propósito deste artigo é analisar a maneira polêmica como as culturas acadêmica e local são articuladas nos escritos de um graduando do PARFOR Letras do Marajó-PA. Fizemos um recorte metodológico necessário para poder aprofundar a interpretação dos

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras - Estudos Linguísticos, pelo PPGL da UFPA. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém.

diálogos entre essas culturas, uma vez que temos ciência de que os elementos desses dois sistemas culturais convivem misturados na produção discursiva dos sujeitos sócio-históricos, já que estes são cindidos e os referidos sistemas materializam-se em enunciados.

Uma das peculiaridades do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) está no fato de os estudantes desse programa serem docentes em exercício do magistério, alguns com longa experiência em sala de aula. Portanto, os hábitos, costumes e práticas que constituem a cultura local marajoara e a cultura escolar são bem presentes na identidade docente desses sujeitos. Logo, assumimos que estar no PARFOR é estar em uma zona de contato entre essas três experiências – a da universidade, a da vida marajoara e a da escola – entre as quais o diálogo nem sempre é baseado na “continuidade” ou mesmo na “compreensão”.

Em outras palavras, entendemos que se trata de um processo de formação docente que se dá no cruzamento, nem sempre harmônico, entre três grandes sistemas culturais – a cultura acadêmica, a cultura escolar e a cultura local. Formar-se pelo PARFOR não é como formar-se numa licenciatura “regular”; formar-se no Marajó não é como formar-se em Belém. Partindo dessa compreensão, neste artigo, focamos nossa atenção analítica nos modos como as culturas acadêmica e local são articuladas em um relatório de Estágio Supervisionado.

Trazemos as ideias de Authier-Revuz (1990), abaixo transcritas, que possibilitam o processo de compreensão da natureza das mesclas culturais – e discursivas – nos textos dos graduandos:

Assim essa representação da enunciação é igualmente “constitutiva”, em um outro sentido: além do “eu” que se coloca como sujeito do seu discurso, (...) as formas marcadas da heterogeneidade marcada reforçam, confirmam, asseguram esse “eu” por uma especificação de identidade, dando corpo ao discurso – pela forma, pelo contorno, pelas bordas, pelos limites que elas traçam – e dando forma ao sujeito enunciador – pela posição e atividade metalinguística que encenam. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33).

Considerando as palavras da linguista, entendemos que as estruturas mobilizadas pelos alunos-professores do PARFOR em seus escritos indiciam as formas como delineiam sua(s) identidade(s) no discurso, ou seja, podem assegurar um “eu-professor-do-Marajó” ou, pelo viés do esquecimento, apenas como um “eu-aluno-de-Letras”, fazendo abafar, ou mesmo silenciar a sua identidade de cidadão marajoara.

Na próxima seção, apresentamos o referencial teórico-metodológico do estudo. Em seguida, discorreremos a análise de um relatório de estágio e discutimos os resultados. A última seção do artigo é destinada às considerações finais.

## *Aportes teórico-metodológicos*

O embasamento teórico para a abordagem da relação dialógica polêmica entre as culturas acadêmica e local está fundamentado no que Bhabha (1998) e Canclini (2013) – no campo dos Estudos Culturais – chamam de “hibridação conflituosa”, ou seja, o processo por meio do qual sistemas culturais se mesclam, mas é possível perceber relações de contradição ou mesmo elementos das culturas que não se deixam hibridar (CANCLINI, 2013).

Pelo fato de nosso *corpus* ser a produção linguística de um sujeito sócio-historicamente situado, assumimos que o intercâmbio entre as culturas pode ser acessado nesse escrito, o que nos permite entender essa “hibridação conflituosa” por meio de relações dialógicas entre os discursos pelo fenômeno da *polêmica*. Apropriamo-nos dessa noção vinda das contribuições teóricas de Bakhtin (2013) e de Maingueneau (1997).

Bakhtin (2013), em seu estudo sobre o fenômeno da polifonia nos romances de Dostoiévski, chama de *discurso bivocal*<sup>2</sup> àquele em que “a palavra tem duplo sentido, voltado para o objeto do discurso como palavra comum e para um outro discurso, para o discurso de um outro” (BAKHTIN, 2013, p. 212). Ele apresenta, basicamente, três tipos de discursos bivocais: os baseados no fenômeno da estilização, da paródia e da polêmica. Interessa-nos o que o autor chama de *polêmica velada*.

Na polêmica velada, o discurso do autor está orientado para o seu objeto, como qualquer outro discurso; neste caso, porém, qualquer afirmação sobre o objeto é construída de maneira que, além de resguardar seu próprio sentido objetivo, ela possa atacar polemicamente o discurso do outro sobre o mesmo assunto e a afirmação do outro sobre o mesmo objeto. Orientado para o seu objeto, o discurso se choca no próprio objeto com o discurso do outro. Este último não se reproduz, é apenas subentendido; a estrutura do discurso seria inteiramente distinta se não houvesse essa reação ao discurso subentendido do outro (BAKHTIN, 2013, p. 224).

No caso dos dados da pesquisa, essa relação dialógica pode ser percebida quando os alunos-professores – a partir do lugar da cultura local – fazem afirmações ou explicações ou reformulações de determinado termo que caracterize a cultura local e essa atividade linguístico-discursiva (de explicação ou de reformulação) instaura um ataque polêmico em relação ao discurso do outro, no lugar da cultura local. O filósofo russo afirma também que o discurso do outro “não se reproduz, é apenas subentendido”, o que é possível se constatar em

---

<sup>2</sup> A respeito da mobilização de conceitos bakhtinianos como “discursos monovocais”, “polifonia” e “discurso bivocal” para analisar relatórios de estágio de graduandos de Letras, ver o artigo de Fairchild (2017).

nossos dados, mas também identificamos enunciados em que o discurso do outro é marcado no discurso do autor.

Para Maingueneau (1997), o mecanismo da *polêmica* se caracteriza pela tradução de “unidades de sentido” pertencentes a diferentes formações discursivas, na relação do Mesmo no discurso com o seu Outro. Apresentaremos citações do autor francês que ajudam a delinear a concepção de *polêmica* adotada neste estudo:

Cada uma das formações discursivas do espaço discursivo só pode traduzir como negativas, inaceitáveis, as unidades de sentido construídas por seu Outro, pois é através desta rejeição que cada uma define sua identidade. Uma formação discursiva opõe dois conjuntos de categorias semânticas, as reivindicadas (chamemo-las de “positivas”) e as recusadas (as “negativas”). Note-se que ela projeta as unidades “positivas” deste Outro sobre as categorias de seu próprio sistema (...). (MAINGUENEAU, 1997, p. 122).

Mas um discurso supõe mais que uma memória das controvérsias que lhe são exteriores; à medida que aumenta o corpus de suas próprias enunciações, com o passar do tempo e com a sucessão das gerações de enunciadores, vê-se desenvolver uma memória polêmica interna. Dessa forma, o discurso é mobilizado por duas tradições: a que o funda e a que ele mesmo, pouco a pouco, instaura. Ao cabo de um certo tempo, é inevitável que parte da tradição interna atinja o mesmo estatuto da primeira, ganhando a “autoridade” necessária para as produções de seus enunciadores (MAINGUENEAU, 1997, p. 125).

O analista do discurso, dessa forma, compreende o mecanismo da polêmica pela oposição de conjuntos de categorias semânticas “positivas” e “negativas” do Mesmo em relação ao Outro do discurso. Tais categorias também podem ser inscritas no que o autor chama de “memória polêmica interna”, que se mostra produtiva para nosso intento: há momentos, em nossos dados, que verificamos a relação polêmica de maneira mais sutil, baseada na constituição interna das imagens construídas pelas e entre as culturas, a partir da posição enunciativa assumida pelo sujeito.

O *modus operandi* de análise desenvolvido acontecerá em dois níveis de engendramento das referidas culturas: no nível do *conteúdo* e no nível da *posição enunciativa* assumida pelos sujeitos. Aproximamos teoricamente o primeiro nível ao que Foucault (2016) chama de *temas* recorrentes para o agrupamento dos enunciados. Em relação ao segundo nível, aproximamo-lo teoricamente ao que Foucault (2016, p. 81) chama de “*posição* que o sujeito ocupa em relação ao domínio de objetos de que fala” e ao que Ducrot (1987, p. 192) concebe como “*ponto de vista*”, “*posição*” assumida por enunciadores.

Além disso, empreendemos um trabalho analítico de base interpretativista dos fenômenos linguísticos e enunciativos (DUCROT, 1987; AUTHIER-REVUZ, 1990; 2004)

constantes na materialidade textual dos dados, tomando-os como indícios (GINZBURG, 1989) dos processos discursivos.

Configura-se como indício da relação polêmica entre as culturas acadêmica e local o movimento de *interdição da cultura local*, ou seja, quando um elemento dessa cultura surge, mas logo é neutralizado ou interdito pela cultura acadêmica, não dando possibilidade de sua emergência com sua natureza complexa. Há o engendramento da formação discursiva da cultura acadêmica como dominante e do elemento da cultura local como um objeto já “deformado” (MAINGUENEAU, 1997), tal como será possível constatar na próxima seção.

### ***Análise: as culturas acadêmica e marajoara em um relatório de estágio***

Transcrevemos, a seguir, um fragmento extraído da seção dedicada à análise de um relatório final de Estágio IV para discutir como essa forma de hibridação conflituosa se dá na superfície do discurso. Este relatório foi intitulado pelo aluno-professor de *Relato de vida e memória*, no qual se propunha analisar produções escritas de alunos do 8º ano de uma escola municipal situada na margem do furo grande do rio Pracuuba Miri (zona rural de São Sebastião da Boa Vista – Marajó – Pará). Em sua atividade de regência de aulas, o aluno-professor desenvolveu um projeto em que abordou relatos de experiências vividas por moradores mais velhos das localidades dos alunos. Após a coleta dos relatos orais, os alunos deveriam “retextualizá-los” (MARCUSCHI, 2008), transformando-os em textos escritos para apresentá-los em sala de aula. Vejamos o fragmento em que o aluno-professor busca analisar a produção escrita de uma aluna:

#### Fragmento 1

[1]<sup>3</sup> (...) A seleção dos textos foi feita a partir de um objeto de pesquisa durante o estágio IV, pretendendo avaliar nos textos dos alunos o conteúdo (a partir da coesão) e as particularidades dos mesmos quanto à sua maneira de escrever. Os discentes serão identificados por codinomes: **A** e **B**<sup>4</sup>. As produções textuais a serem analisadas foram realizadas na aula de Língua Portuguesa do dia 10.04.2017, da seguinte forma:

Atividade de pesquisa: Pesquise com seus familiares ou pessoas da comunidade local relatos vividos no decorrer do tempo, falando de como era a vida antes? E como é agora? O que mudou?

**ALUNA A**

<sup>3</sup> Por se tratar de um dado extenso, enumeramos os parágrafos para facilitar a referência de trechos do fragmento no momento da análise.

<sup>4</sup> Os negritos contidos neste fragmento foram feitos pelo próprio autor do relatório.

Conta a minha mãe que também o modo de viver era bastante diferente dos dias de hoje, como por exemplo, quando eles não tinham comida ninguém sofria de fome, pois eles faziam mingau de trigo, de banana, de curueira<sup>5</sup> e de vários tipos. Faziam também bejús<sup>6</sup> de tapioca, farinha, etc. Eles faziam plantações de mandioca, de arroz, de milho, de feijão, de banana, de maxixe e outros tipos de agricultura.

Era difícil encontrar farinha, pois até na cidade não encontravam **pra** vender, então eles voltavam **pra** casa e iam todos **pro** mato e começavam a plantar, colher a mandioca para depois fazer a farinha. Naquele tempo se uma pessoa fosse com cinquenta cruzados na cidade, voltava para casa com a canoa cheia de mercadorias, mas tudo mudou, hoje as pessoas só levam pra casa uma mercadoria grande, se levar mais de cem reais, senão não dá.

Também eles faziam mundés<sup>7</sup> e riscavam seringueira. Quando iam pro mato eles se dividiam metade pra um lado e metade pro outro, pois as famílias eram extensas. E naquele tempo existiam bastante caças como tatu, veado, cutia, soia<sup>8</sup>, quandú<sup>9</sup>, etc, então eles faziam armadilhas como os mundés. Minha mãe conta que seu pai (meu avô), chegou a fazer 50 mundés, e espalhou no mato inteiro, quando ele ia buscar de manhã voltava com a mão cheia e ainda trazia uma cesta na costa com bastante caça e aí eles assavam, coziam, guisavam e salgavam o que sobrava.

Já hoje mudou tudo, quase não se pode ver caça no mato, a pessoa vai pro mato e volta com as mãos balançando.

(...)

[2] Durante a análise das produções, os critérios considerados serão: (1) conteúdo e a performance; (2) avaliar a “criatividade” dos alunos e a maneira como lançam mão de instrumentos e mecanismos para iniciarem o seu texto; como entendem e interpretam a forma de produzir o seu texto a partir de uma situação dada; (3) em que espaço e tempo o texto do aluno cumpre o que foi pedido no ato de narrar.

(...)

[3] O texto da aluna **A** é uma narrativa oral transcrita da fala para a escrita, apresenta marcas linguísticas, ou seja, variedades que são comuns da fala oral como o uso de **pra** e **pro** no texto.

[4] Segundo Koch (1997:63), a fala é “relativamente não-planejável de antemão, o que ocorre de sua natureza altamente interacional, isto é, ela necessita ser localmente planejada, ou seja, planejada e replanejada a cada novo lance do jogo da linguagem”, ao contrário do que acontece com a escrita, em que há, geralmente, um maior tempo de planejamento. O imediatismo e a dinamicidade da interação oral são mais importantes do que a “correção” do texto.

[5] De acordo com a autora, a fala é um instrumento de interação verbal e social vinculada a uma dimensão de funcionalidade da escrita quanto à sua forma de realização e apresentação, não admitindo uma fala uniforme realizada de forma igual em diferentes contextos, seus usos e também sua produção de textos escritos tomando formas diferentes, conforme as diferenças e funções que pretende cumprir. Essas diferenças implicam

<sup>5</sup> *Crueira*: “fragmento ou o conjunto de fragmentos mais grosseiros da massa esfarelada de mandioca retido durante a peneiração. (...) Após o esfarelamento, a massa é peneirada e retendo os maiores fragmentos, resultando uma farinha mais uniforme”. Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-pt/crueira>. Acesso em 14 jul. 2019.

<sup>6</sup> *Beiju*: “(...) iguaria tipicamente brasileira, de origem indígena [...], feita com a tapioca (fécula extraída da mandioca, usualmente granulada), que ao ser espalhada em uma chapa ou frigideira aquecida coagula-se e vira um tipo de panqueca ou crepe seco”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Beiju>. Acesso em 14 jul. 2019.

<sup>7</sup> *Mundéu*: “Armadilha feita para caçar animais de pequeno porte”. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/mund%C3%A9u/16271/>. Acesso em 14 jul. 2019.

<sup>8</sup> *Soiá*: mamífero roedor de pequeno porte.

<sup>9</sup> *Quandu*: mamífero roedor parecido com um porco-espinho.

diferenças de gêneros de textos, isto é, diferenças na forma das diferentes partes que se distribuem, se organizam e se apresentam sobre o papel.

[6] Nesse sentido, o texto da aluna **A** apresenta situações que não prendem a atenção do leitor, pois concentra em sua produção elementos que fogem de uma linguagem coesiva, ou seja, há desvios, fazendo com que partes causem dúvidas no leitor o que reflete um texto comum nem tanto criativo.

[7] Por outro lado, o que interessa nessa análise é o conteúdo, ou seja, o principal critério, a coesão. A aluna **A** apresenta no desenvolvimento da narrativa elementos comuns que implicam na compreensão de certos detalhes deixando confusas as ideias centrais do texto, não permitindo compreender o sentido na transcrição da narrativa.

[8] O locutor do texto **A** não faz uso de elementos de coesão. Assim, a coerência do texto deriva de uma lógica interna, resultantes de significados de uma modalidade de conceitos e relações, mas também da compatibilidade de quem processa o discurso.

[9] Segundo Marcuschi (1994), para melhor compreender as relações entre oral e escrita, é preciso evitar as falsas dicotomias do tipo a fala não tem regras / a escrita tem ou a fala é informal / a escrita é formal e enfatiza a existência de um continuum de diferenças entre fala e escrita, em que a conversação espontânea e a escrita formal constituem os polos opostos, ao longo do qual se situam diversos tipos de interação verbal.

[10] Ainda segundo Marcuschi (1995:1), “as diferenças entre fala e escrita se dão no contínuo tipológico da produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. Essa hipótese pressupõe, pois, que a variação nos textos orais e escritos deve ser considerada com base em um contínuo de gêneros textuais. (...)

Neste dado, conseguimos observar a presença de três “vozes” bastante distintas. A **primeira voz** é a de um sujeito inscrito dentro da cultura acadêmica, reconhecível por meio de um trabalho que visa ao rigor e à analiticidade própria do fazer científico. Reconhecemos essa voz em um conjunto de procedimentos que são próprios do fazer investigativo, como, por exemplo, a transcrição da consigna e do texto da aluna, a citação (direta ou indireta) de textos de autores teóricos e a tentativa em desenvolver uma análise do dado coletado. A **segunda voz** é a de um sujeito que aparece ocupando a posição de professor sobre o qual se fala – é o sujeito responsável pela questão do exercício, na qual se reconhece uma postura solidária à cultura local. Pelo que se percebe, há concordância entre essas duas vozes, já que não é estranho pensar que, do ponto de vista da universidade, uma proposta de escrita que encoraje os alunos a coletarem e transcreverem narrativas orais seja interessante para dar voz aos saberes locais. A **terceira voz**, enfim, é a de um sujeito que comenta o texto da aluna, e a partir daí começa a produzir contradições com as vozes anteriores: a) com a primeira, porque abandona o rigor demonstrado anteriormente no registro dos dados, passando a utilizar termos genéricos e inespecíficos para se referir ao texto da aluna, e b) com a segunda, porque manifesta uma posição que não condiz com a valorização das histórias e dos modos de falar locais que parecia dar o tom da própria consigna. Detalharemos essa análise, a seguir.

Dada a extensão do trecho que vamos discutir, podemos considerá-lo por partes: primeiramente, há a introdução da análise com explicitação das condições de produção do texto analisado e da forma como este é lido (parágrafo [1]); em seguida, tem-se a reprodução da questão da atividade elaborada pelo graduando e demandada aos alunos; depois, tem-se a reprodução do texto selecionado para ser objeto de sua análise; e, por fim, a análise do referido texto (do parágrafo [2] ao [10]).

Na introdução da análise (parágrafo [1]), o graduando expõe os critérios que norteiam a leitura do dado e também a maneira como identificará os alunos cujos textos serão transcritos (*Os discentes serão identificados por codinomes: A e B*). Entendemos que o conteúdo desse primeiro parágrafo demonstra a incorporação de um modo de escrever acadêmico e, mais do que isso, de instruções e orientações específicas recebidas durante a disciplina, sobre como registrar os resultados do estágio e como apresentá-los ao supervisor no relatório final. Além desse conteúdo, chama atenção a ênfase dada, por meio da marca tipográfica do negrito, às letras **A** e **B**. Compreendemos esses recursos como um “indício” (GINZBURG, 1989) de que o sujeito incorporou alguns aspectos do modo de escrita do texto acadêmico e dos recursos necessários nas situações em que precisa indicar o texto de um sujeito da pesquisa, sem explicitar sua identidade. Aqui temos uma manifestação da **primeira voz** – que corresponde a um sujeito cuja postura é investigativa, e que realiza procedimentos que são, sobretudo, de registro da aula.

É possível perceber a permanência dessa **primeira voz** discursiva quando da reprodução do enunciado da atividade demandada aos alunos, com o intuito de levar seu interlocutor a entender em qual situação surgiu a produção textual analisada. É o caso, como foi dito anteriormente, de prezar pelo rigor e cuidado no momento da comunicação dos resultados de uma pesquisa científica.

A reprodução do comando da questão nos permite, por sua vez, reconhecer uma segunda voz. Pode-se perceber que o foco da atividade era a coleta de relatos de vida de familiares ou de outras pessoas das comunidades onde os alunos viviam, explicitando o que deveria conter nesse texto, a saber, informações sobre *como era a vida antes e como é agora* (que, por sua vez, inscreve aspectos da cultura local também), configurando-se como *o*, ou, pelo menos, *um* dos critérios de avaliação dos textos dos alunos. Consideramos que esse conteúdo apresentado na consigna instaura a **segunda voz** por inscrever no discurso a posição do estagiário enquanto professor regente e por caracterizar, nesse lugar de enunciação, uma tomada de posição clara: suscitar a valorização das histórias de vida e do modo de falar locais, trazendo-as para a sala de aula.



No que diz respeito ao texto da *aluna A* (o objeto da análise), nota-se que o licenciando transcreveu o texto da aluna na íntegra em lugar, por exemplo, de reproduzir o *fac-simile* deste, possivelmente escrito à mão pela aluna em uma folha de caderno. Assumimos que esta também é uma forma de tratamento do dado para sua apresentação no texto que denota o rigor do fazer científico, com a inscrição num discurso acadêmico, na medida em que é uma postura mais analítica no manejo com o dado coletado. Transcrever o texto do aluno implica lê-lo e digitá-lo palavra por palavra, do que resulta um material propenso à manipulação pelo analista, por exemplo, por meio da extração de passagens específicas, da introdução de marcas próprias da análise (formas de destaque, repartição do dado, numeração de partes etc.). Ainda que o aluno-professor não chegue a utilizar todos esses recursos, parece-nos plausível considerar que a transcrição do dado consiste em sua preparação para a análise. Enfim, essa atitude do graduando – a de transcrever o texto coletado – remete a uma concepção do “relatório como trabalho analítico”, ao contrário da ideia do “relatório como testemunho”<sup>10</sup>, cuja função seria simplesmente a de atestar o cumprimento do estágio e a veracidade das informações prestadas.

Na sequência do trecho, encontramos o relato de vida transcrito pela aluna, considerando os próprios objetivos do projeto de intervenção e o enunciado da atividade elaborados pelo graduando<sup>11</sup>. Vemos então que, já no início de seu texto, a aluna responde à primeira exigência da atividade: a necessidade de ser um relato de vida de “familiares”, ou de “pessoas da comunidade local” por meio da expressão *Conta minha mãe que...* Essa fórmula instaura uma cena de enunciação narrativa, demarcando a maneira como se deu a concepção daquele texto, isto é, uma história contada oralmente. De maneira geral, o conteúdo está de acordo com o que foi solicitado na consigna, pois a aluna registrou uma boa quantidade de informações em relação a como era a vida da mãe no passado e como é agora. Tomado como registro de um depoimento, aliás, o texto da aluna funciona como fonte de informações bastante precisa sobre determinados aspectos da cultura local. Eis o conteúdo do relato de vida em questão sistematizado no quadro abaixo:

**Quadro 1** – Sistematização do conteúdo do relato de vida produzido pela *aluna A*.

Tema	Como era a vida antes	Como é a vida agora
------	-----------------------	---------------------

<sup>10</sup> Utilizamos essas expressões inspirados no que Fairchild (2017, p.270) diz: “Quando lemos relatórios, em muitos momentos, temos a sensação de estar mais perto de um testemunho oral (ainda que transcrito em uma folha impressa) do que de uma forma do discurso escrito de cunho investigativo”.

<sup>11</sup> Em outro trecho de seu relatório, ele afirma que seu projeto de intervenção teve como objetivo “trabalhar com narrativas orais na escola” com o intuito de “estimular e incentivar a leitura por meio de histórias de pessoas que já viveram e tiveram muitas experiências na vida”. Segundo ele, esse trabalho seria “uma forma de resgate de cultura por meio da memória”.

Alimentação	<i>quando eles não tinham comida ninguém sofria de fome, pois eles faziam mingau de trigo, de banana de curueira e de vários tipos. Faziam também bejús de tapioca, farinha, etc. (primeiro parágrafo). e aí eles assavam [a caça], coziam, guisavam e salgavam o que sobrava. (terceiro parágrafo).</i>	<i>Hoje, há pessoas que passam fome. (EP<sup>12</sup>).</i>
Cultivo da terra e produção agrícola	<i>Eles faziam plantações de mandioca, de arroz, de milho, de feijão, de banana, de maxixe e outros tipos de agricultura. (primeiro parágrafo). iam todos <b>pro</b> mato e começavam a plantar, colher a mandioca para depois fazer a farinha. (segundo parágrafo).</i>	<i>Hoje, não cultivam a terra como antes. (EP).</i>
Atividade de caça	<i>E naquele tempo existiam bastante caças como tatu, veado, cutia, soia, quandú, etc, então eles faziam armadilhas como os mundés. Minha mãe conta que seu pai (meu avô), chegou a fazer 50 mundés, e espalhou no mato inteiro, quando ele ia buscar de manhã voltava com a mão cheia e ainda trazia uma cesta na costa com bastante caça... (terceiro parágrafo)</i>	<i>Já hoje mudou tudo, quase não se pode ver caça no mato, a pessoa vai pro mato e volta com as mãos balançando. (quarto parágrafo)</i>
Realidade socioeconômica	<i>Naquele tempo se uma pessoa fosse com cinquenta cruzados na cidade, voltava para casa com a canoa cheia de mercadorias... (segundo parágrafo)</i>	<i>... mas tudo mudou, hoje as pessoas só levam pra casa uma mercadoria grande, se levar mais de cem reais, senão não dá. (segundo parágrafo)</i>
Atividade extrativista	<i>Também eles [...] riscavam seringueira. (terceiro parágrafo)</i>	<i>Hoje, não riscam seringueira. (EP).</i>
Configuração familiar	<i>... as famílias eram extensas. (terceiro parágrafo)</i>	<i>Hoje, as famílias não são extensas. (EP)</i>

**Fonte:** Produto da pesquisa.

Pode-se perceber que a aluna registrou informações acerca de como era a vida da mãe sobre os seguintes temas: alimentação, cultivo da terra e produção agrícola, realidade socioeconômica, atividade extrativista, configuração familiar e atividades de caça para a sobrevivência das famílias. No que diz respeito a como é a vida hoje, a aluna explicitou, em dois momentos de seu texto, as mudanças de práticas culturais, uma em relação à realidade socioeconômica e outra em relação à atividade de caça. A partir do que ela escreve em seu texto, fica pressuposto que houve mudanças de práticas nos demais temas, considerando pares de oposição semântica: *antes, ninguém sofria de fome → hoje, há pessoas que passam fome; antes, as famílias eram extensas → hoje, as famílias não são extensas; etc.*

Portanto, a partir do exposto, assumimos que, no quesito “conteúdo”, estaríamos diante de um texto de um sujeito que, segundo Geraldí (1997), “tem o que dizer” – tanto no que tange ao registro de uma série de elementos que podem ser considerados como

<sup>12</sup> Enunciado pressuposto (DUCROT, 1987) do enunciado correlato da coluna à esquerda.

pertencentes a uma cultura local (da zona rural de São Sebastião da Boa Vista) quanto no que tange a uma tomada de posição sobre as mudanças que afetaram aspectos dessa cultura. Por conta disso, consideramos haver aí a inscrição da **segunda voz** discursiva.

O trecho que se inicia após a transcrição do texto da aluna inaugura uma posição bastante distinta. No parágrafo [1] do fragmento, o graduando afirma que pretende *avaliar nos textos dos alunos o conteúdo (a partir da coesão) e as particularidades dos mesmos quanto a sua maneira de escrever*. Podemos perceber que essa proposta de análise tem pouco a ver com a natureza da própria questão do exercício que gerou o texto a ser analisado. Começamos observando, em todo caso, como se configura o texto da aluna em relação a esse aspecto. No que diz respeito aos “mecanismos de coesão” (KOCH, 2003), listaremos alguns desses mecanismos mobilizados pela aluna: referência exofórica (*quando eles não tinham comida...*), referência endofórica (*Eles faziam plantações de mandioca... / quando ele ia buscar de manhã...*), elipse (*eles voltavam pra casa e Ø iam todos **pro** mato e Ø começavam a plantar / eles assavam [a caça], Ø coziam Ø, Ø guisavam Ø e Ø salgavam Ø], conjunção (*e, também, mas, pois, depois, então*), coesão lexical por repetição (*mundés, minha mãe, caça, mato*), coesão lexical pelo uso de nomes genéricos (*as pessoas*) e relações lógico-semânticas de temporalidade (*naquele tempo, hoje, depois, aí*). Assim sendo, concluímos que a aluna A conseguiu mobilizar satisfatoriamente mecanismos de coesão textual. Com relação à coerência, como já discutimos, o texto atende ao que foi solicitado pelo estagiário no comando, sendo coerente com a situação de enunciação e com os sujeitos envolvidos quando da produção do relato.*

Apesar do resultado de nossa própria avaliação, veremos que o sujeito sustenta uma posição distinta sobre o texto transcrito em seu relatório. Ele parece não avaliá-lo bem do ponto de vista da coesão e da coerência, e não tece nenhum comentário sobre as informações obtidas pela aluna na consulta a seus familiares. Depois do que expusemos até agora, poderemos buscar uma compreensão da análise feita pelo graduando (do parágrafo [2] ao [10]), a partir dos modos como as culturas acadêmica e local são articuladas no seu discurso.

Nos parágrafos [4], [5], [9] e [10], o autor incorpora em seu texto proposições teóricas acerca da “natureza da fala” e das “relações entre oralidade e escrita” de dois linguistas brasileiros: Ingedore Koch e Luiz Antônio Marcuschi. Essa operação feita demonstra, mais uma vez, um procedimento próprio do discurso acadêmico, ou seja, parece assumir uma posição enunciativa dentro da cultura acadêmica. Isso é feito por meio da citação de autoridade (MAINGUENEAU, 1997) e pela estrutura da inscrição do discurso segundo por

ilhota textual (AUTHIER-REVUZ, 2004), no caso de [4] e [10], e por meio de construção parafrástica do texto fonte, no caso de [5] e [9].

Até este momento, é possível notar certa concordância entre as vozes veiculadas no fragmento, uma vez que a proposta de ensino desenvolvida, o texto da aluna selecionado para a análise e as proposições teóricas incorporadas “conversam entre si”. No entanto, a relação de contradição passa a ser instaurada quando o graduando apresenta seus comentários acerca do dado, nos parágrafos [3], [6], [7] e [8] a partir de categorias semânticas negativas, instaurando a **terceira voz** discursiva.

Em [3], é possível perceber que o aluno-professor identifica o texto da aluna A como *uma narrativa oral transcrita da fala para a escrita*, conseguindo distinguir – embora por meio de uma redundância – a “concepção discursiva” (oral) e o “meio de produção” (gráfica)<sup>13</sup> em que se deu o relato de vida apresentado. Vale notar que a expressão *da fala para a escrita* – mesmo sem o uso de aspas – alude<sup>14</sup> a um discurso outro de referencial teórico incorporado em sua análise pela repetição *ipsi literis* do título de um livro do linguista Luiz Antônio Marcuschi, que desde os primeiros anos da década de 2000 apresenta-se como “leitura obrigatória” em cursos de Letras pelo Brasil.

Em seguida, o graduando empreende seu “trabalho analítico”, identificando no texto “marcas linguísticas”, que, segundo ele, *são comuns da fala oral como o uso de pra e pro*. Vale observar que, devido à transcrição do texto da aluna, é possível identificar vários outros elementos que poderiam ser caracterizados como marcas da oralidade, tais como a expressão *Conta(m) ... que...*, o qualificador sem marca de plural (*existiam bastante caças*), o marcador conversacional *ai* e a expressão coloquial *mãos abanando*. Podem ser feitos dois comentários acerca desse trabalho empreendido pelo graduando: a) o fato de o estagiário não indicar essas outras marcas de oralidade sugere que, apesar do que ele diz, a finalidade do discurso não é a de elaborar um levantamento sistemático das marcas de oralidade presentes no texto (ou seja, o tipo de análise em curso é outra) e b) as marcas da oralidade teriam um efeito esperado se a atividade fosse de retextualização *ipso facto*, mas estas parecem ter sido, desde o início, encaradas como problemas de texto e não como objeto de ensino. Com isso, começa-se a perceber a manifestação de uma **terceira voz** discursiva por meio da emergência, na análise do resultado da atividade de ensino, de um ponto de vista paradoxal em relação ao objetivo aparente dessa atividade.

---

<sup>13</sup> Trata-se de noções empregadas por Marcuschi (2008).

<sup>14</sup> Seria uma ocorrência do que Authier-Revuz (2004, p. 18) chama de “*outras palavras, sob as palavras, nas palavras*”.

Em [6], ao enunciar que *o texto da aluna A apresenta situações que não prende [sic] a atenção do leitor*, o graduando, por meio de uma negação polêmica, refuta o ponto de vista positivo (“o texto da aluna ... prende a atenção do leitor”) anterior ao enunciado negativo, visto que o texto da aluna é apresentado como problemático em relação ao seu conteúdo, diferentemente do que demonstramos mais acima. As situações apresentadas pela estudante na narrativa são vistas pelo aluno-professor como desinteressantes ao leitor – o que não condiz nem com o objetivo declarado de avaliar a coesão, nem com a proposta de valorizar a cultura local. Na continuação do parágrafo, o licenciando foca sua análise nos elementos que, segundo ele, *fogem de uma linguagem coesiva, ou seja, há desvios fazendo com que partes causem dúvidas no leitor o que reflete um texto comum nem tanto criativo*, mas ele não especifica que “elementos” são esses, que “desvios” fazem com que o leitor fique em dúvida e em que medida esses desvios interferem na “pouca criatividade no texto”. Em outras palavras, nesta parte do texto, ao comentar o dado, abandona-se o rigor acadêmico mostrado na sua apresentação, quando se teve o cuidado de transcrever o comando da atividade e o texto da aluna. Esse ponto de vista assumido pelo graduando lembra o que Bakhtin (2013, p. 224) chama de “polêmica velada”, pois o discurso do autor se apresenta “orientado para o seu objeto, o discurso se choca no próprio objeto com o discurso do outro”, ou seja, o discurso do autor do relatório está orientado para o texto da aluna, mas, ao mesmo tempo, choca-se consigo mesmo, negando a posição que ele assume inicialmente.

Em [7], a polêmica é instaurada pelos qualificadores identificados ao texto da aluna e mais uma vez pela negação polêmica. Nas expressões *elementos comuns e confusas as ideias centrais do texto*, é possível notar qualificações negativas em relação ao texto, no entanto sem especificar ou exemplificar o que seriam esses “elementos comuns” e essas “ideias confusas”. Também pelo viés da negação, o locutor diz que a consequência disso seria a dificuldade do leitor em *compreender o sentido na transcrição da narrativa*: utiliza de maneira vaga os termos “sentido” e “transcrição”, a fim de desqualificar o texto da estudante, o que indicia um movimento de interdição à cultura local.

Em *O locutor do texto A não faz uso de elementos de coesão* (parágrafo [8]), novamente tem-se um enunciado estruturado a partir de uma negação polêmica (MAINGUENEAU, 1997, p. 82), visto que “contesta, opõe-se a uma asserção anterior”; há uma “refutação do enunciado positivo correspondente”. O enunciado anterior positivo que é refutado seria “o locutor do texto faz uso de elementos de coesão”. Assumindo, portanto, uma visão dicotômica entre oralidade e escrita, tal como a que é criticada por Marcuschi na obra citada neste mesmo trecho, o sujeito do discurso refuta a ideia de o texto originalmente oral

possuir elementos de coesão, o que não condiz com o que podemos constatar analisando o mesmo dado, tal como já demonstramos acima.

Em [9] e [10], finalmente, o aluno-professor lança mão das ideias relativas à rejeição da “perspectiva dicotômica” da relação fala e escrita, de Marcuschi, para fazer o inverso: enquanto Marcuschi (2008) orienta evitar a dicotomia, o estagiário “analisa” o texto da aluna por uma perspectiva dicotômica, visto que considera o texto da aluna, cuja concepção se deu na oralidade, como o lugar do erro. Pode-se observar, por exemplo, que ele não considera o *continuum* tipológico proposto por Marcuschi, pois se assim o fizesse consideraria os “desvios” apresentados no texto da aluna como marcas da concepção discursiva na qual se deu o relato de vida, ou seja, na oralidade.

Mais do que supor que o graduando “não compreendeu” os autores, interessa-nos pensar qual é o mecanismo discursivo que impede essa compreensão. Parece-nos que o aspecto paradoxal da escrita do texto resulta de uma acomodação problemática entre um discurso científico incorporado apenas no plano da aparência (pelas menções e citações aos autores da área) e a dominância de uma posição em que a autoridade do autor se constrói pela desqualificação do texto da aluna.

É possível perceber a contradição na forma de analisar o texto da estudante, pois, em outro trecho de seu relatório, o graduando afirma que seu projeto de intervenção teve como objetivo “trabalhar com narrativas orais na escola” com o intuito de “estimular e incentivar a leitura por meio de histórias de pessoas que já viveram e tiveram muitas experiências na vida”; segundo ele, “uma forma de resgate de cultura por meio da memória”. A irredutibilidade dessas diferentes posições manifestas em pontos diferentes do dado mostramos o engendramento de um sujeito cindido e um discurso que se estrutura no próprio espaço de conflito entre formações discursivas distintas – no interdiscurso. Essa relação conflituosa constatada no dado remete também ao que Canclini (2013) chama de “narrativas bifrontes e esquizofrênicas” em relação às atitudes enunciativas dos sujeitos em processos de hibridação cultural. Essas narrativas surgem quando “o sujeito aceita descentrar-se de sua história e desempenha vários papéis ‘incompatíveis e contraditórios de um modo *não* dialético” (CANCLINI, 2013, p. XXVI).

### ***Considerações finais***

A relação dialógica polêmica, por sua vez, entre esses dois sistemas culturais foi detectada pelo movimento de interdição da cultura local, ou seja, quando um elemento dessa

cultura surge, mas logo é neutralizado ou interditado pela cultura acadêmica, não dando possibilidade de sua emergência com sua natureza complexa.

Esse modo de articulação entre as culturas acadêmica e local identificada neste artigo nos remete à compreensão de Chartier (2002), para quem o uso de um objeto se dá dentro de práticas culturais nas quais se desenvolve um *jogo de forças*. Sobre isso, o historiador escreve que “não há produção cultural que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado e que não esteja submetida às vigilâncias e às censuras de quem tem poder sobre as palavras ou os gestos”. (CHARTIER, 2002, p. 138).

No caso de nosso dado, é possível constatar esse *jogo de forças* entre as culturas acadêmica e local. A partir do exposto, nossa hipótese é que o sujeito concebe o lugar de enunciação da cultura acadêmica como aquele em que o sujeito é imbuído de poder – dado pela tradição universitária – para criticar seu objeto de análise, mesmo que esse objeto seja um elemento de sua cultura local – com riqueza da herança cultural de seu povo –, que foi engendrado em sua própria prática de ensino. O elemento da cultura local é construído como seu adversário que precisa ser desqualificado, interditado. É importante observar, ainda, que o discurso que interdita a cultura local, nos termos em que descrevemos aqui, é aquele cuja função é de analisar a escrita da aluna.

Essas relações dialógicas sinalizam o engendramento de um sujeito que se posiciona enunciativamente, na maioria das vezes, na cultura acadêmica e na cultura escolar. Isso revela o poder institucional que a universidade e a escola têm na história de nossa sociedade e sua dominação sobre a tradição local das culturas não letradas.

## REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Trad. Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPURS, 2004.
- \_\_\_\_\_. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, SP: IEL-UNICAMP, no. 19, 1990, p. 25-42.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço Reis e Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Ana Regina Lessa, Heloísa Pezza Cintrão; Trad. Da introdução Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: EdiUSP, 2013.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Algés: DIFEL, 2002.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FAIRCHILD, Thomas Massao. A escrita escuta? Análise polifônica de relatórios de estágio. *Raído*, Dourados, MS, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017, p. 267-291.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. Freda Indursky. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Recebido em 26/05/2020. Aceito em 16/08/2020.