

**Perspectivas metodológicas de Bakhtin,
Ducrot e Carel para o letramento: uma
hipótese de Procedimento polifônico**

Julio Cesar Machado
Carlos Alberto Turati

1 Introdução

Este artigo condensa um projeto internacional que estamos desenvolvendo na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) ao longo de ao menos 7 anos, financiado pelo PAEX, PAPq, FAPEMIG e CNPq, e na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris, França, em parceria com a Assessoria de Intercâmbio e Cooperação Interinstitucional da UEMG.

Pautada na máxima de que o processo de alfabetização é essencialmente um processo de natureza linguística (SOARES, 2002), nossa pesquisa objetiva refletir sobre a dimensão do letramento pelo viés particular da polifonia, um fenômeno próprio da linguagem em uso, classicamente desenvolvido pelo saber da Linguística, à luz de

estudiosos renomados como Mikail Bakhtin, Oswald Ducrot e Marion Carel.

Nossos procedimentos visam flagrar o fenômeno da polifonia em processos enunciativos da dimensão escolar, com vistas hipotéticas a elaborar um caminho metodológico que chamaremos de procedimento polifônico para o letramento. Na esteira de Soares (2002), por letramento, entendemos “o **estado** ou **condição** de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” [grifos do autor] (SOARES, 2002, p. 145).

Conforme se pode observar a partir dos critérios utilizados no instrumento censitário que visa aferir os níveis de alfabetização e letramento de estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil, denominado Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), as habilidades agrupadas no eixo estruturante escrita pressupõem tanto a apropriação do sistema alfabético quanto o domínio progressivo das práticas sociais de escrita na perspectiva do letramento (BRASIL, 2013). Esse domínio implica a polifonia, pois o uso da língua em sua integridade concreta tem um caráter dialógico. Isto é, o procedimento polifônico que objetivamos cumprir em nossas pesquisas na UEMG constitui-se por um cunho mais reflexivo que entrecruza não apenas a leitura-código e a escrita-código (codificar frases e decodificar a escrita), mas a leitura e a escrita dialógicas. Isso implica considerar, a partir do enunciado explícito “que foi dito”, ao menos quatro implícitos:

“isso já foi dito antes”; “quem dizia isso antes”; “quem diz isso agora”; e “para qual sujeito se diz isso agora”. Eis nossa problemática fundante: atentar-se mais para o implícito significável que para o explícito apresentado.

Na matriz curricular do ensino das habilidades de leitura e escrita na educação básica, a percepção da polifonia aparece indiretamente como um dos procedimentos da habilidade de “Realizar inferências”. Já uma produção textual polifônica também é prevista no ensino quando se espera que o aluno desenvolva sua autoria. Para esta perspectiva de pesquisas, o ensino de uma leitura polifônica, isto é, da capacidade de perceber a polifonia, instrumentaliza o aluno para um melhor desenvolvimento da habilidade de realizar inferências na leitura.

2 Procedimentos para a análise

Investigaremos nossa hipótese do procedimento polifônico por uma agenda dupla de objetivos específicos:

- (a) Refletir sobre as regularidades próprias da polifonia (foco no reconhecimento da polifonia na linguagem); e
- (b) Elaborar um conjunto de procedimentos para promover a escrita polifônica e a afirmação de autoria nas produções dos alunos (foco no procedimento polifônico).

Metodologicamente, para (a) utilizaremos os estudos de Bakhtin, Ducrot e Carel, que já formalizaram os modos de detecção da polifonia da/na linguagem. E para (b) utilizaremos um *corpus* de alguns enunciados possíveis na dimensão escolar. Através desse *corpus*, proporemos os passos de um procedimento polifônico para o letramento, o qual, contrário a uma tradição didática que explora o explícito desconsiderando o implícito, possa ressignificar o explícito por vias do implícito.

A espessura científica desta pesquisa, macrosistemizada acima, consolida a dinâmica metodológica de teor qualitativo e bibliográfico. Isso implica uma cadência procedimental principalmente de base descritivo-analítica, de gestos mais ou menos lineares, conforme os acentos que se põem em cada elemento que se quer refletir.

Assim, para as análises, consideraremos enunciados de nossa autoria, baseados em produções discentes de 10 anos de idade. Pela nossa experiência docente, verificamos que, nas produções de escrita, os infantes enunciam respostas mais ou menos na linha destes enunciados-modelos.

3 O conceito de polifonia em Bakhtin

O termo polifonia foi utilizado por Bakhtin em sua obra intitulada *Problemas da Poética de Dostoiévski* para caracterizar uma forma especial de relação entre o autor e suas personagens. Diferentemente do que ocorre no tipo de romance chamado por Bakhtin de monofônico, onde tudo

o que diz e pensa a personagem é totalmente determinado pelo ponto de vista ideológico do autor, no romance polifônico a voz da personagem tem autonomia axiológica em relação ao autor, isto é, a personagem não é um mero veículo usado para reproduzir os juízos de valor do autor, mas, antes, possui uma consciência autônoma que se constitui por juízos de valor próprios e independentes, sendo esses juízos divergentes ou convergentes com a visão de mundo do autor.

A **multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoievski**. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a **multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos** que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo sua imiscibilidade (BAKHTIN, 2008, p. 4-5, grifos do autor).

No romance polifônico, a consciência da personagem não é definida pelo autor por meio de uma descrição analítica, nem se trata de uma representação objetificada da consciência do autor. A consciência da personagem é apresentada através de seu discurso constituído por relações dialógicas com os discursos de outras personagens que também se apresentam como consciências autônomas. “A personagem dostoievskiana não é uma imagem objetiva mas um discurso pleno, uma *voz pura*” (BAKHTIN, 2008, p.

60). A ideia que o autor tem sobre a personagem é senão uma ideia sobre o discurso dela, e o autor não fala da personagem, mas fala com ela. A personagem se apresenta ao autor como um Tu, como outra consciência autônoma e independente que, por isso mesmo, é imiscível, isto é, não se mistura com a consciência do autor nem com as de outras personagens. No romance polifônico, assim como na vida real, aquilo que as pessoas pensam e que determina suas ações, ou seja, o seu sistema de valores, não é dado a elas de uma só vez como produto acabado, mas vai se constituindo através de suas relações sociais em suas vivências, através de suas identificações, escolhas e consequências, aprendizagens.

Esse tipo de relação especial construída no romance polifônico, na qual o autor e as personagens se constituem por relações dialógicas, é a “condição para” ou resulta na autêntica polifonia de vozes plenivalentes de que fala Bakhtin. A polifonia trata-se da manifestação de um microdiálogo no enunciado da personagem, microdiálogo no qual todas as palavras são bivocais, isto é, no interior de cada uma delas existem vozes em discussão. Nesse microdiálogo, as enunciações de uma personagem apresentam entonações duplas que remetem suas palavras às apreciações de outras personagens, ou seja, as enunciações apresentam juízos de valor em conflito ou em concordância, em variadas gradações, com os juízos de valor de outras personagens ou mesmo do autor.

No discurso bivocal, as palavras possuem uma dupla orientação, voltam-se para o objeto do discurso (como palavra

comum) e para um outro discurso, de um outro (como palavra dialógica). Assim, um enunciado simples como “A chuva é realmente bela” orienta-se para o objeto do discurso, a chuva, e orienta-se para o que o falante já ouviu sobre a chuva ou mesmo para o que ele mesmo já havia antes pensado ou falado sobre a chuva, pois a relação dialógica pode ser estabelecida como um enunciado anterior de um mesmo autor quando se apresenta como extralocalizado. A escolha lexical e a combinação sintática no enunciado não dizem nada por si sós, mas pressupõem uma outra apreciação que pode estar aí sendo confirmada ou refutada pela asserção. Seria preciso identificar o contexto dessa outra apreciação para a análise ser completa, mas, hipoteticamente, é possível deduzir a relação dialógica se admitirmos que a frase “A chuva é realmente bela”, sendo um enunciado pleno, tem um autor que a enuncia em um contexto de vida específico para um interlocutor determinado e interno em seu enunciado, com o qual concorda ou discorda, de modo que um simples adjetivo como a palavra “bela” apresenta-se como palavra bivocal na qual existem vozes que discutem sobre o conceito de beleza, sobre a qualidade e o efeito da chuva, sobre a legitimidade da generalização de um fenômeno, sobre a subjetivação de um fenômeno etc. O advérbio “realmente”, em sua bivocalidade, contrapõe vozes que afirmam ou refutam todas as possibilidades de apreciação contidas na palavra “bela”, mas também pode conter vozes com um acento emocional afetivo ou ideacional, revelando com mais clareza a orientação do enunciado para o discurso de um outro enunciador e para os juízos de valor desse outro.

Bakhtin analisou essa bivocalidade da palavra sob o signo da polifonia no discurso romanesco, especialmente na obra de Dostoievski, pois ali os contextos das relações dialógicas entre consciências plenas são representados e apresentados de maneira concreta na relação entre personagens e na relação do discurso das personagens com o discurso do autor. Todavia, Brait (2005) nos esclarece que a natureza constitutivamente dialógica da linguagem é uma constante nos diversos trabalhos assinados por ele e integrantes de seu círculo. Trata-se de um conceito fundamental a partir do qual outras categorias de compreensão são construídas, ou seja, é a partir do pressuposto da dialogia que diversos problemas de linguagem são levantados e os métodos propícios ao seu estudo são formulados. Se o romance foi tomado por Bakhtin como gênero discursivo privilegiado no que diz respeito à representação dessa natureza da linguagem, as compreensões aí construídas “não se limitam à linguagem literária, mas estendem-se, enquanto categorias discursivas, a qualquer discurso” (BRAIT, 2005, p. 96). É a partir dessa perspectiva que deslocamos a compreensão da polifonia para a aprendizagem.

4 A teoria argumentativa da polifonia e o letramento

Se Bakhtin inaugura a noção de polifonia como um conceito ainda não formalizado, Ducrot e Carel apresentam um acabamento para o conceito de polifonia e o nomeiam Teoria Argumentativa da Polifonia. Apresentaremos esta teoria na práxis da aplicação escolar, à luz de quatro

obras francesas, inéditas quanto ao uso na Educação: *L'entrelacement Argumentatif* (CAREL, 2011); *Argumentation et Polyphonie* (CAREL, 2012); *Mise au point sur la polyphonie* (CAREL; DUCROT, 2009); *Polifonia e Argumentação* (CAREL, 2010).

4.1 Primeiro passo do Procedimento polifônico: distinção entre voz autoral e outras vozes

Consideremos os primeiros enunciados-modelos:

Figura 1: Primeiro grupo de enunciados-modelo

Questão 1: Escreva alguma coisa importante:

A vida é muito curta para ficar triste.

Questão 2: Por que você estuda?

Eu estudo porque quero ter um futuro quando eu for maior.

Questão 3: Por que é importante estudar Português?

Porque aprendemos a escrever corretamente.

Questão 4: Por que é importante estudar Matemática?

Porque a Matemática está presente em tudo na vida.

Fonte: elaboração dos autores.

Conforme Bakhtin nos sugere pensar os enunciados, esta resposta “a vida é muito curta pra você ficar triste” não é uma criação do aluno, não é uma frase de autoria do aluno. Trata-se de uma frase popular circulada na sociedade, fartamente (mesmo que em outras palavras, esta ideia não

é autoral, é um saber popular). A estratégia deste aluno fictício foi: escolher uma outra voz, mais popular, de outro, para suprir uma resposta que requeria a sua voz.

Já temos o nosso primeiro passo metodológico: reconhecer “já ditos” nas produções dos alunos. O que pode ser feito pelo professor, primariamente, e, claro, ensinado aos alunos, por ocasião de exemplificações e/ou feedback das produções dos discentes, através de perguntas como: “esta voz é sua? ou você a conhece de outro lugar? Viu em uma revista, em um livro, outro professor disse? Etc”. O início da autoria, tão desejada nos documentos escolares e concursos públicos, é, de fato, o reconhecimento do que é a “voz do eu” e o que são “vozes do outro”.

Este passo é o alvo de muitas provas, metas escolares e metas documentais no Brasil: atingir a autoria. O que seria a autoria? A originalidade do dizer, baseado em outros dizeres. O que o aluno comumente faz, o docente atualmente o sabe, é justamente o contrário: nunca dizer sua voz, mas apresentar acervos de várias outras vozes: o que ouviu sobre o tema na TV, no youtube, na internet, em revistas, e em livros, ou o que outros professores já disseram sobre o tema. Este fenômeno evidencia que, de práxis, não formamos um “aluno autor”, criador de vozes, no Brasil, mas um aluno transmissor de outras vozes.

Neste jogo, mais ou menos interdependente, contudo, é possível produzir a autoria, a originalidade. Quando um professor alega equivocadamente – e comumente – que “um aluno não sabe pensar diante de uma atividade de

escrita”, na verdade, ele o sabe, o que pena em fazer é construir uma voz autoral diante de uma avalanche de vozes que lhe é apresentada na escola. Intuitivamente, como veremos nestas produções, os alunos respondem por vozes de outras pessoas, inconscientemente. Sem saber que não são originais.

Nas questões subsequentes da (1), temos as mesmas outras vozes e raramente a voz autoral. Por exemplo: (2) “estudar para ter um futuro” é um chavão antigo, que o aluno crê suprir bem a lacuna da resposta. Temos indícios para dizer, diante da repetitividade e alta frequência de uso de outras vozes, que os alunos tendem, intuitivamente, a produzir textos vasculhando outras vozes que se conhece, ao invés de criar sua própria voz original. Na sequência: (3) estudar português para aprender a escrever corretamente é uma voz clássica dos ensinamentos e dos ensinantes de gramáticas, e não a voz do aluno. E finalmente, em (4), “a matemática está presente em tudo” também é claramente uma voz popular, e não uma voz do aluno.

Para nossos propósitos, é evidente que estamos diante de respostas relativamente polifônicas se consideramos essa fase inicial de aprendizagem como momento, ainda, de uma apropriação de vozes alheias. Nas respostas, observam-se pouca voz autoral (quase ausência de discurso individual) e muitas outras vozes (riqueza de outras citações, veiculadas francamente na sociedade). Pela ausência de autoria, uma bivocalidade é muito restrita e somente percebida na avaliação objetiva e interlocutiva, isto é, naquilo que o sujeito considera alguma coisa importante

e naquilo que considera mais apropriado a satisfazer as condições da situação comunicativa. Esta minuciosidade polifônica ainda não é problema no estágio infanto-juvenil. Mas o será, por exemplo, em estágios finais do ensino escolar, como atingir aprovação na Redação do Enem, que requer e atribui nota para os textos mais autorais e apresenta média rasa para os textos que apenas reproduzem outras vozes.¹

Diante de nossa hipótese – formalizar passos pedagógicos, que nomeamos procedimento polifônico, ao elaborar procedimentos para se atingir produções polifônicas –, estabeleceremos uma cadência para que o discente também aprenda a refletir/escrever polifonicamente. Nosso primeiro passo do procedimento polifônico será:

Primeiro passo do procedimento polifônico: detectar “outras vozes” em temas produzidos/produzíveis.

4.2 Segundo passo do Procedimento polifônico: as pessoas do discurso

Para facilitar o segundo passo da nossa formalização do procedimento polifônico para o letramento, daremos continuidade à desenvoltura da teoria polifônica francesa. Conforme Carel (2010; 2011), apresentaremos, agora, noções-chave para se ler/escrever polifonicamente: as

¹ Conforme os critérios de correção do Enem, quase todas as categorias de nota valorizam a perspicácia da voz própria, autoral.

peças do discurso – EU, TU, MUNDO, ELE, NÓS. Para entendê-las, apresentemos outro grupo de enunciados-modelos:

Figura 2: Segundo enunciado-modelo

Questão 9: O que você faria se fosse prefeito(a) da sua cidade?

Faria melhoria nos serviços públicos, aplicaria segurança e pagaria os funcionários públicos no dia prometido.

Fonte: elaboração dos autores.

Ainda nessa resposta, não há uma voz autoral, própria do aluno. O que temos ali são duas vozes de outros às quais o sujeito-aluno teve acesso: ser prefeito é (voz 1): “melhorar serviços públicos”, quase que um lema de campanhas políticas, e (voz 2): “pagar os funcionários públicos no dia prometido” é provavelmente a voz de seu(sua) próprio(a) professor(a), funcionário(a) público(a) que não recebe seu salário no dia prometido, conforme atualidade econômica de vários estados entre 2016 e 2018.

Seguindo nossa proposta de procedimento polifônico, além de detectar as vozes constituídas/constituíveis de um tema, passemos a categorizar estas vozes: aquela voz mais universal, sem autor, mas conhecida de todos, como os ditados populares, por exemplo, é chamada por Carel (2010, p. 24) de voz do MUNDO. Neste caso, a voz 1 acima é enunciada por um modo de MUNDO.

Na sequência, existe a voz que não é do autor escritor, não é autoral, mas que o autor apropriou-se por empréstimo de alguém. E sabemos quem é este alguém. Carel chama esta voz de TU. No caso da voz 2, sabemos que esta frase (que não é do discente) é de seu professor, que não recebeu em dia. O aluno faz uso de uma voz TU–professor. Este tipo polifônico é muito comum, por exemplo, em provas escritas. É muito comum que se perceba em uma prova de História do Brasil, por exemplo, que o aluno aborde, na sua produção-prova, a voz TU–professor, como ouviu de seu professor de história. O aluno usa, inclusive, palavras, conjunções, adjetivos e construções sintáticas de seu professor, ao invés de valer-se de sua voz própria, autoral. Vale apenas mencionar, de passagem, que é devido a este fenômeno polifônico insistente do uso frequente do TU–professor pelo aluno que levou Althusser, em sua célebre obra, *Idéologie et Appareils Idéologiques d'État*, a categorizar duramente o ensino como um modelo de “reprodução do professor”: “[...] a Escola. Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca [...] os saberes contidos na ideologia dominante” (ALTHUSSER, 1970, p. 32, tradução nossa)².

Pelo viés polifônico, diríamos que Althusser foi feliz ao diagnosticar um modelo escolar que inculca a voz TU–professor nos seus alunos: o autor percebe o fenômeno no qual os

2 Do original: “[...] l'École. Elle prend les enfants de toutes les classes sociales dès la Maternelle, et dès la Maternelle, avec les nouvelles comme les anciennes méthodes, elle leur inculque [...] des « savoir-faire » enrobés dans l'idéologie dominante” (ALTHUSSER, 1970, p. 32).

alunos nunca falam suas vozes, apenas a voz de seus pedagogos. Althusser ilustra bem, então, o modelo escolar antiautoral. Diríamos que repetir a voz do professor produz *status* escolar e aprovações, embora não produza autoria criativa, o que cria um problema futuro, já que o aluno atravessará os semestres letivos com louvor e nota, mas ver-se-á fortemente impedido a realizar provas autorais, como redações do Enem ou concursos públicos, dentre outras. Outro enunciado que explicita a voz TU-professor:

Figura 3: Enunciado-modelo TU-professor

Questão: Porque é importante estudar Matemática?

Para aprender somar, subtrair, dividir e multiplicar.

Fonte: elaboração dos autores.

Na esteira desta discussão do TU, percebamos que a resposta do discente, acima, é na verdade a voz escolar e não a sua, é a voz do seu livro didático, ou a voz TU-professor de matemática: estuda-se o que estudamos para saber as operações básicas. Também aqui não há autoria, ou sequer indícios da voz EU.

Alguns tipos de respostas também são produtivas na sua estranheza. Vejamos um enunciado bem comum entre os alunos:

Figura 4: Enunciado-modelo

Questão: O que você faria se fosse prefeito da sua cidade?

Não existiria.

Fonte: elaboração dos autores.

Produções textuais como esta são interessantíssimas do ponto de vista polifônico. Casos como este, pela sua vagueza, são, em geral, considerados insatisfatórios em relação às condições da situação comunicativa. Alguns professores poderiam considerar esta produção como menos satisfatória pela vagueza argumentativa da resposta, ou pela falta de minúcias, ou pela frase curta, ou pela noção equivocada de não ter realizado um texto-resposta etc. Contudo, ela traz em si uma particularidade que a maioria das outras produções não mostra: ela é uma frase autoral. Finalmente, temos uma voz EU. Não é fácil, para um aluno que convive numa dimensão de avalanche de voz TU-professor, e voz MUNDO-Google, por exemplo, firmar-se EU. Lutar contra a pergunta “o que você faria se”, afirmando-se “não faria”, é produzir uma autoria original, uma vez que toda fórmula “o que você faria se” é um modo de simular alunos socialmente: nunca se escreve o que é, o que se pensa, como se vê, mas sempre o imaginário “se fosse”, “se pudesse” se, se e se...

Na sequência, temos a voz do NÓS. É aquela voz oriunda de um grupo. Esta voz do NÓS não é particular do aluno, não é autoral, mas o infante se sente inserido nela, vale-se dela.

Ele a diz como se fosse sua. Em pouco grau de consciência, o aluno crê que falou certa frase, que na verdade não é dele, é de um grupo maior. Por exemplo:

Figura 5: Enunciado-modelo como exemplo da voz NÓS

Questão: O que você não gosta de fazer?
Desrespeitar as pessoas e brigar.

Fonte: elaboração dos autores.

Esta voz da polidez, dos bons modos, a qual o aluno faz eco, ao dizer a voz NÓS–bons modos “não desrespeitar e não brigar”, é provavelmente a voz dos pais, dos líderes religiosos, talvez dos professores, dos tutores ou responsáveis. Vê-se que as vozes do discurso revelam inevitavelmente o espaço de enunciação em que os sujeitos se inserem. O que nos interessa em produções como esta é que o aluno crê que a disse, quando, na verdade, é um grupo de pessoas da mesma crença que a diz. Outro exemplo:

Figura 6: Segundo enunciado-modelo como exemplo de voz NÓS

Questão: O que é ser feliz?
É ter alegria no coração e pensar coisas boas.

Fonte: elaboração dos autores.

Em produções deste tipo, o discente enuncia uma voz NÓS–dos otimistas. O pedagogo deve compreender, a partir da contribuição da Teoria da Polifonia, que ainda não temos uma voz EU, autoral, ali. O que temos é uma voz de coletividade, à qual o aluno (e talvez o professor, e talvez toda a escola) se soma. É esta, inclusive, a voz dos livros mais lidos no Brasil: as obras de autoajuda. O discente conseguiu resumir, na sua resposta, a súpula das obras mais vendidas no Brasil, a voz NÓS coletiva do mercado bibliográfico da autoajuda.

Ainda um terceiro enunciado nos revela outra voz polifônica:

Figura 7: Terceiro enunciado-modelo como exemplo da voz NÓS

Questão: O que você faria se fosse prefeito(a) da sua cidade?

Entregaria casas para os moradores de rua, e colocaria câmeras pela cidade.

Fonte: elaboração dos autores.

Nesta resposta, o discente valeu-se da voz NÓS dos programas sociais de casas populares (seria uma voz TU se ele apenas a apresentasse, sem assimilá-la, como: “muitos dão casas populares, mas eu farei mais...”). Contudo, como o discente assimila esta voz dos programas de moradia, que não é criação tua, temos uma voz NÓS–benfeitor: “darei casas para os moradores de rua”.

Ademais, a segunda parte da produção é interessante, porque também não é uma voz autoral, uma voz EU. Trata-se de uma voz TU–vigilantes: polícia, monitoria municipal, seguranças particulares etc. O discente poderia apenas apresentar esta voz TU dos seguranças e não tê-la assimilado, como: “muitos preferem espalhar câmeras, por minha vez eu...”. Mas como o aluno enunciou de um modo que acatou esta voz, que não é sua, temos também uma voz NÓS–benfeitores, da qual aquele que respondeu à pergunta faz parte.

Um último modo de enunciar polifonicamente: o ELE. Segundo Carel (2011; 2012), o ELE é uma voz que não se é autor, e que não se sabe sua autoria. É um “ouvi falar”. É um “sei disso, mas não sei exatamente quem diz ou disse”. Difere-se do MUNDO por não ser tão universal, difere-se do NÓS por não ser assimilado pelo locutor-aluno e difere-se do TU por não reproduzir a voz de um interlocutor. Vejamos:

Figura 8: Enunciado-modelo da voz ELE

Questão: Porque algumas pessoas sofrem no mundo?

- Porque não são amadas.
 - Porque não têm dinheiro.
 - Porque não têm moradia.
-

Fonte: elaboração dos autores.

Produções como estas, bem comuns em questões deste tipo, não são de autoria do discente, porque é um discurso

que existe, alguns são filiados a ele, mas não há uma autoria única (TU), o aluno não deixou claro que ele se identifica com isso (NÓS) e não é a razão geral do sofrimento (MUNDO). Trata-se de uma voz que circula, sem autoria certa, de que “pessoas sofrem por falta de amor, dinheiro e moradia”. O aluno valeu-se de saberes circulados, sem autoria, sem autorar sua voz sobre esta informação.

Após nossas análises, podemos melhor compreender as noções teóricas de pessoas do discurso (EU³, TU, NÓS, MUNDO e ELE), noções-chave para apreender o fenômeno polifônico na linguagem:

As Pessoas [...] representam a voz, o tom, que o locutor toma. Ele pode assim fazer entender a sua própria voz de locutor (EU), a de interlocutor (TU), a da opinião pública (NÓS), ou ainda a voz mais forte da verdade, dos fatos que se impõem (MUNDO). As pessoas são seres míticos (CAREL, 2011, p. 331, tradução nossa).⁴

Baseados nestas cinco noções de Pessoas do discurso, formalizaremos o segundo passo do procedimento polifônico:

3 O que Carel chama de “L” (o locutor), nós chamamos aqui de “EU”.

4 Do original: *Les Personnes [...] Représentent la voix, le ton, que le locuteur prend. Il peut ainsi faire entendre sa propre voix de Locuteur (L), celle de l'Interlocuteur (TU), celle de l'opinion publique (ON), ou encore la voix plus forte de la vérité, des faits qui s'imposent (MONDE). Les Personnes sont des êtres mythiques* (CAREL, 2011, p. 331).

Segundo passo do procedimento polifônico: categorizar as pessoas do discurso (EU, TU, NÓS, MUNDO, ELE) em temas produzidos/produzíveis.

Após as análises, torna-se mais clara a visualização de nosso objeto teórico de estudo: “a polifonia como a coexistência de muitas falas no interior de um só enunciado” (CAREL; DUCROT, 2009, p. 34, tradução nossa)⁵. Tomando este fenômeno em situação didática, significa elaborar mecanismos para mostrar ao aluno que suas falas (e suas produções escritas) são, na verdade, uma rede de várias outras falas: que ele já ouviu, já leu, já viu, já escutou. Todas estas vozes transmutam-se em enunciados, de modo organizado ou não, consciente ou inconscientemente, quando escrevemos ou falamos. A autoria só seria garantida depois desta descoberta, pois a autoria é o processo de particularizar várias vozes em sentidos de EU, alvo escolar ainda pouco atingido no Brasil.

Metodologicamente, o professor pode se valer de um arsenal criativo e amplo para realizar este segundo passo: discutir o assunto antes da produção, vastamente primeiro, e ir colocando na lousa um quadro onde as falas dos alunos enquadrar-se-ão nas quatro categorias de enunciar polifonicamente, criar brincadeiras de se dizer a partir de NÓS, de MUNDO, de TU e, finalmente, brincar de enunciar de modo mais genuinamente em EU.

5 Do original: [...] *la polyphonie comme la co-existence de plusieurs paroles à l'intérieur d'un seul énoncé* (CAREL; DUCROT, 2009, p. 34).

4.3 O terceiro passo do Procedimento polifônico: para quem digo?

Consideremos as seguintes produções, enunciadas no decorrer de nossos projetos de pesquisa na UEMG:

Por que é importante estudar Português?

Aluno a: “para eu saber falar português”

Aluno b: “para saber falar e escrever bem”

Aluno c: “para poder aprender a escrever uma carta e outras coisas”

Aluno d: “para saber verbos e escrever corretamente”

Aluno e: “porque quero saber todas as palavras em minha língua e não ser analfabeto”

O que essas cinco respostas revelam? Principalmente, elas são diagnósticos de suas aulas: uma aula em que se valorizam regras gramaticais, que leva o nome de aula de português. Percebe-se que a resposta do discente acarreta os sentidos construídos no espaço da sua aula. Mesmo depois de décadas de estudos sérios no mundo todo sobre o papel da gramática no ensino de língua materna, evidentemente, esta crença cristalizada na fórmula lógica “aula português, portanto gramática” é dificilmente abalada no Brasil, tanto porque reflete a lógica escolástica de um habitus medieval entranhado na cultura quanto porque serve aos propósitos de um neotecnicismo que organiza o mundo contemporâneo. Nesta caverna de Platão, o aluno e o professor têm dificuldades em pensar a aula de português de outros modos. Polifonicamente, os alunos respondem, em totalidade, por duas vozes: uma voz MUNDO-brasileira

de que “estudar língua portuguesa é estudar regras”, uma voz NÓS–alunos e professores gramaticalistas de “queremos estudar português para aprender regras, para falar e escrever bem” (inclusive, chama a atenção o fato de que um aluno que diga (a) “para saber falar português” não perceba o fato de que ele já fala português. Chama também a atenção uma rara voz autoral de alunos que dizem (c) “escrever uma carta e outras coisas”, evidenciando a voz TU de alguém que lhe ensinou gêneros textuais, como a carta. Essas observações nos colocam uma reflexão preocupante: assumir uma voz contrária (português pode ser “outras coisas”) à prepotente voz universal (português é gramática]) pode ser uma concepção de não privilégio no espaço enunciativo das aulas de português.

Um fato nos incomoda: esta pergunta foi feita em vários momentos de nossos projetos de pesquisa e iniciações científicas na UEMG, várias vezes, em anos diferentes, séries diferentes, e em regiões sociais diferentes. As respostas a esta pergunta são repetitivamente como os enunciados-modelos acima (inclusive, convidamos o nosso leitor a realizar com seus alunos esta pergunta, ou com seus colegas, no dia a dia, para verificar esta ideologia de linguagem enquanto gramática).

O que queremos reter é que, em exercícios como este, e diante de respostas como essas acima, é preocupante que nenhuma resposta se referira ao português por vozes NÓS como: estuda-se português para ler, brincar, contar piadas, pensar o mundo, refletir problemas, estudar, viajar, namorar, mentir, convencer, vender, jogar, reclamar, usar

tecnologias, cantar, sentir etc., próprias de uma abordagem mais refinada como a de “funções da linguagem”, como propôs Jakobson⁶, ou da dinâmica dos “gêneros” de Marcuschi⁷. Apenas para citar duas abordagens menos superficiais de linguagem. Abordagens da língua portuguesa à luz das funções da linguagem e dos gêneros são propostas até antigas, encontradas em documentos legitimados, como os PCNs (1997), por exemplo. Mas é difícil enfrentar uma concepção de língua portuguesa poderosamente gramaticalizada, mais “língua, portanto gramática” do que “língua, portanto, interação”. Estamos tentando mostrar que o fenômeno da polifonia, em sala de aula, contribui ao mostrar que o que se pensa ser a língua portuguesa é apenas uma voz que fala sobre a língua portuguesa. E fala que ela é uma gramática.

A falta de respostas por vezes menos gramaticalistas não significa que o professor não as tenha trabalhado. Estas respostas de vozes TU-gramaticalistas podem vir do lugar de onde os alunos estão respondendo: em um ambiente escolar. Isto é, estão respondendo para professores, logo, fala-se sabendo que um professor irá ler. Como há muito tempo tem demonstrado o pesquisador Wanderley Geraldi (1996; 1997), nessa situação discursiva, o professor assume sempre o papel de leitor-avaliador, gerando um peso

6 Para Jakobson (2007, p. 12), a linguagem funciona através de funções (função Referencial, Emotiva, Conativa, Fática, Metalinguística, e Poética). Mais do que ter sentido, a linguagem tem funções.

7 Para Marcuschi (2011, p. 168), a linguagem funciona através de interfunções (funções que se sobrepõem), intergêneros (gêneros que se fundem) e intertextos (elementos recuperados de outros textos).

enorme sobre aquilo que o aluno se propõe dizer. O fato de se prever os sujeitos ouvintes, como bem demonstra a dialogia de Bakhtin (todo escritor instaura leitor, todo dito instaura ouvinte, todo discurso produz locutor e interlocutor), dá certo impacto de sucesso ao aluno para satisfazer a regularidade do seu espaço de enunciação antes mesmo da enunciação.

Carel (2011, p. 33) vai afirmar que a análise por via da polifonia objetiva “descrever os tipos de apresentação de um conteúdo”. Apliquemos esta máxima: em uma proposta de produção textual, o conteúdo é [língua Portuguesa], e este conteúdo deve ser descrito para professores, por isso, deve-se prever uma voz adequada para que o professor aprove: {a você, professor, eu digo “isso” sobre [língua portuguesa]}.

Isso significa que não é uma mera pergunta. É uma pergunta “escolar”. Um professor vai ler. Há uma regularidade do que dizer e do que não dizer em perguntas escolares. Logo, um aluno intuirá que uma resposta como “para usar melhor o aplicativo Whatsapp” não é aceitável (mesmo que seja esse o seu maior uso de linguagem), ou “para ler frases dos games do celular” (mesmo que seja este o uso predominante da linguagem, em grande parte do dia), também é uma resposta ruim. Não se deve usar esta fórmula no ambiente escolar: {a você, coleguinha, eu digo “isso” sobre [língua portuguesa]}.

Este percurso último serviu-nos de base para demonstrar que, mesmo inconscientemente, quando se diz, diz-se para

alguém. O último passo seria, por exemplo, explorar, nas aulas de português, o endereçamento dos dizeres:

Terceiro passo do procedimento polifônico: considerar para quem se diz o que se vai dizer, em temas produzidos/produzíveis.

5 Considerações finais

Neste trabalho, com base em nossa experiência ao orientar pesquisas em cursos de formação de professores, através de sondagens do universo discente, ressaltamos o fato de que “não basta escrever qualquer coisa para ser um autor”. Um ensino polifônico de produção textual em língua portuguesa valer-se-á da concepção mais nobre de que todo discurso é “esfacelável” em vozes (CAREL; DUCROT, 2010, p. 11). Assim, esta pesquisa coloca em voga dois pontos fulcrais: (1) o aluno brasileiro é bem pouco autoral, se considerarmos o fenômeno da polifonia; e (2), consequentemente, para construir um discente autoral, de sucesso em provas que impõem autoria – como Prova Brasil, Enem, vestibulares e concursos públicos – há a necessidade de se elaborar materiais que levem em conta a aplicação do procedimento polifônico nas aulas de produção textual de Língua Portuguesa, ainda constituidoras de sujeitos (professores e alunos) crentes de que escrever é ser autor, desavisados quanto ao fenômeno de que autorar é jogar com várias vozes para redizer o já dito com singularidade.

Referências

- ALTHUSSER, L. Idéologie et appareils idéologiques d'État. In: Positions. **Revue La Pensée**, n. 151, juin, 1970.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas-SP: Editora Unicamp, 2005.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 144 p., 1997.
- BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2013.
- CAREL, M; DUCROT, O. **Mise au point sur la polyphonie**. Paris: Langue française, 2009/4 n° 164, p. 33-43.
- CAREL, M. Polifonia e Argumentação. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 6, n. 1, p. 22-36, jan./jun. 2010.
- CAREL, M. **L'entrelacement argumentatif: lexique, discours et blocs sémantiques**. Paris: Honoré, 2011.
- CAREL, M. **Argumentation et Polyphonie: de Saint Augustin à Robbe-Grillet**. Paris: L'Harmattan, 2012.
- DUBOIS, J. ; Giacomo, M. ; Mercellesi, J. ; Mével, J. **Le Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage**. Paris: Larousse, 2012.
- GERALDI, J. W. (1996). **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas/SP: Mercado de Letras.

GERALDI, J. W. (org.). (1997). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, J. W. (1981). **Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa: 5ª a 8ª séries**. Cadernos FIDENE, jun., n.18, p.70, 1981.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de Gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2011.

SOARES, M. B. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jun. 2018.