

ENTRE O "DIZER" E O "PODER DIZER" NA ESCRITA: UMA RELAÇÃO DE CONFLITO E DE IDENTIDADE

Maria do Socorro Oliveira *

RESUMO: Neste estudo, interessa-nos discutir que texto, processo e subjetividade são dimensões diferentes, mas complementares do mesmo fenômeno. Servem de instrumentos de pesquisa relatos opinativos e protocolos verbais. A partir da análise da interação texto/processo, julgamos que é possível apreender a consciência metalingüística do sujeito/escritor, que revela, por sua vez, os processos de decisão discursiva levados em conta para a construção do gênero textual em produção, os propósitos comunicativos e os deslocamentos enunciativos que o escritor realiza face à sua relação com o leitor, com a instituição acadêmica para quem escreve e com os valores que nessa instituição são reconhecidos.

PALAVRAS-CHAVE: escrita; prática social; identidade.

Introdução

Dentre as inúmeras reflexões dedicadas à questão da escrita, três abordagens têm-se destacado no âmbito dos estudos lingüísticos: a escrita como uma organização textual, a escrita como processo e a escrita como prática social. Observa-se, contudo, que a ênfase atribuída a cada um desses aspectos depende da linha teórica em que eles se inserem: Lingüística Textual, se a ênfase recai na estrutura lingüística do texto; Psicolingüística, se

* Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

o centro da atenção é o processo de elaboração textual e Análise do Discurso Crítica, se o texto é visto como uma prática social.

Neste estudo, nós compreendemos que, embora a escrita, como objeto de análise, tenha sido olhada a partir de ângulos diferentes, e até mesmo excludentes, pelas diversas áreas de estudos da linguagem, esse fenômeno é multidimensional, sendo constituído por uma malha de elementos que se entrecruzam e se interdependem. Nesse sentido, tentamos mostrar que texto, processo e prática social são dimensões diferentes, mas complementares do mesmo fenômeno. Ou seja, o texto nada mais é do que o produto de um processo de elaboração revelador das decisões discursivas do escritor, as quais decorrem, por sua vez, das contingências contextuais ou sócio-históricas que determinam o texto em construção. E nessa construção, essas dimensões interagem.

Para a compreensão da natureza multifacetada da escrita, são analisados um texto produzido por um aluno do 5º período do Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), integrada a atividades de pesquisa/docência, e um protocolo verbal de natureza retrospectiva, cuja função é explicitar para o destinatário, no caso o professor, o trabalho cognitivo que se processa enquanto o escritor/aluno escreve. A escritora (aluna/professora/pesquisadora), foco de nossa atenção, foi integrante do projeto de monitoria intitulado "O Professor/Pesquisador no Ensino Fundamental" por nós coordenado. cursou conosco as disciplinas Lingüística III e IV e fez parte do nosso Grupo de Estudos "Discurso, Letramento e Alteridade", na qualidade de bolsista da Pró-reitoria de Pesquisa da Pós-graduação (PPPg). O texto é produto de uma tarefa solicitada para fins institucionais – um relatório de monitoria. A atividade pedida é elaborada nos seguintes termos:

"Relate sua experiência junto ao projeto de trabalho desenvolvido pelo nosso grupo de estudos, estabelecendo conexões entre a sua prática como aluno/pesquisador e a sua formação de profissional em Letras".

Na análise, tratamos de discutir as inúmeras tensões reveladas por esse escritor, ao relatar por escrito a sua experiência de monitoria. Essa discussão é feita, então, a partir do cruzamento de informações obtidas através de dois instrumentos de análise: o relato escrito e a conversa estabelecida entre o escrevente e o destinatário (professor/pesquisador) sobre o texto que fora escrito pela monitora. Teoricamente, o estudo é informado, basicamente, pelas discussões sobre a natureza dialógica da linguagem (Bakhtin, 1979, 1992) e por uma abordagem integrada da escrita, conforme a entendem Baynhan (1995), Ivanic (1994 e 1998) e Candlin e Hyland (1999).

1. Antecedentes teóricos

No campo das pesquisas lingüísticas, o tema *escrita* tem sido tratado de diferentes formas e a partir de diferentes perspectivas. Essas pesquisas podem ser agrupadas em três grandes vertentes teóricas: uma de natureza experimental/positivista, voltada essencialmente para o produto; outra de natureza cognitivista, orientada para o processo cognitivo, e outra de natureza discursiva, direcionada para aspectos sócio-históricos e culturais.

Numa tentativa de delimitar como a pesquisa sobre a escrita tem evoluído nesse espaço da reflexão lingüística, aqui no Brasil, podemos afirmar que, na década de 80, a concepção de escrita caracterizou-se por uma abordagem que focalizou a *forma lingüística e retórica*. Nessa abordagem, os pesquisadores examinam o texto como uma *estrutura organizacional*, centrando-se, especialmente, em critérios de textualidade (Koch, 1989, Marcuschi, 1986) do tipo: coesão, coerência, intertextualidade, situacionalidade, aceitabilidade, intencionalidade e a informatividade. A abordagem formal tem um largo corpo de pesquisas informado pela Lingüística Textual.

No final dos anos 80 e início da década de 90, os estudos sobre escrita evoluíram de uma visão centrada na forma para o enfoque no escritor e no processo cognitivo ativado durante o ato de escrever.

Essas pesquisas, fundamentadas no mapeamento exaustivo das fases da escrita proposto por Hayes e Flower (1980, *apud* Kato, 1986), tinham como propósito explorar as relações entre as diversas variáveis que interferem no processo de produção textual, numa tentativa de evidenciar os mecanismos mentais com que o sujeito cognoscente opera para vencer as etapas da escrita (Kato, 1986). Embora os estudos processuais tenham colocado à mostra a rica atividade cognitiva processada no ato de escrever, viabilizada por protocolos de pesquisa que evidenciam as práticas de composição do escritor e, em particular, a influência do planejamento, da memória e dos objetivos do escritor, esse modelo, conforme observa Kato (1986), apresenta limitações em razão de ser pouco explícito no que se refere à função do componente *revisão* e ao direcionamento único do processo de *tradução*, entre outros problemas. Além desses aspectos, destaca-se que a maior restrição dos modelos processuais reside no fato de eles prescindirem de uma dimensão social. O que queremos dizer é que a escrita não deve ser vista apenas como um processo cognitivo, mas também como uma resposta às convenções discursivas aceitas por determinadas comunidades (Meurer, 1993:39). Nesse sentido, acrescenta Bronckart (1992: *apud* Garcez, 1999: 36) que "essa vertente de pesquisa não considera o *status* histórico da linguagem, sua natureza interacional, bem como o seu uso social e a sua diversidade interna".

Tecendo restrições a essa perspectiva teórica, Candlin e Hyland (1999: 9) chamam a atenção para o fato de que "qualquer perspectiva cognitiva de escrita deve localizar o escritor dentro de um contexto social dado de práticas de escrita, ao invés de restringi-lo a um processo psicológico". Essa compreensão sugere que somente a partir dessa clivagem entre o cognitivo e o social é que se podem explicar as decisões tomadas pelo escritor quanto a: palavras apropriadas, estrutura, formatação do texto, as escolhas estilísticas e a representação de si e do outro (consciência do eu/escritor e da audiência).

Apesar de todas as críticas tecidas sobre as pesquisas de cunho cognitivista, esse tipo de abordagem conseguiu abrir novos caminhos de reflexão, na medida em que se voltou para os procedimentos de planejamento, produção e revisão do texto, influenciando, inclusive, as práticas de escrita no contexto escolar.

Estudos recentes (final da década de 90 e início desta década) têm situado a escrita como prática social, centrando sua atenção na figura do escritor. Nesses estudos, explora-se a forma como o discurso, as ideologias e as práticas institucionais determinam o escritor, tentando-se entender a relação existente entre subjetividade e escrita. Esta abordagem procura centrar sua atenção nos motivos sócios/ideológicos que levam o escritor a produzir seu texto de uma certa maneira e não de outra, o que evidencia, por sua vez, a intencionalidade da sua escrita; as atitudes que ele assume frente ao leitor, à instituição para quem escreve e a si mesmo; as representações que ele tem do mundo e do ato de escrever; os processos identitários do escritor e suas posições ideológicas (Ivanic, 1994 e 1998).

Vista como prática social, a escrita evidencia a relação que existe entre subjetividade e escrita. Nesta dimensão, o propósito, a audiência e contexto são categorias de base, assim entendidas porque, na medida em que se olha a escrita do ponto de vista do propósito do escritor, da audiência pretendida e do contexto de produção, questões de prestígio e de poder afloram nesse processamento, ocasionando o surgimento ou a produção de variadas espécies de textos – os chamados gêneros textuais que, dependendo do contexto de produção e dos valores ideológicos que a eles subjazem, estarão ligados a determinadas instituições, constituindo-se, assim, como práticas sociais.

Embora essas tendências sejam referidas de forma separada, há que se reconhecer que, para se compreender a escrita, mister se faz uma abordagem integrada.

Se pressupomos que a ênfase na *escrita como texto* está nas opções sistematicamente disponíveis para os escritores de uma “co-

munidade de letramento" dada e a ênfase da *escrita como processo* situa-se nos recursos lingüísticos selecionados pelos escritores, a partir do que está disponível na língua, e nos processos de decisão envolvidos na construção textual, há que se reconhecer que a compreensão do produto implica, necessariamente, entender a dimensão processual e esta, por sua vez, evidencia:

- a) os efeitos de sentido que o escritor quer produzir ou sua intencionalidade;
- b) os posicionamentos e/ou as atitudes que ele assume frente ao leitor, à instituição para quem escreve e a si mesmo;
- c) as representações e crenças que ele tem do mundo, do ato de escrever, isto é, da natureza da escrita, da figura do escritor e das exigências ou demandas das próprias práticas de letramento, que, naturalmente, são carregadas de ideologias;
- d) os processos identitários do escritor - discurso e identidade estão inextricavelmente ligados;
- e) as posições ideológicas, tanto explícitas quanto implícitas.

Esse tipo de orientação - a integrada - conduz a que se considere a escrita como uma *prática social situada* (Baynham, 1995), tornando-se relevante explorar não apenas os conceitos de propósito, audiência e contexto, mas também o poder de reflexão do escrevente.

Como assinala (Swales, *apud* Baynham, 1995), a escrita como uma prática social leva, necessariamente, em conta: a subjetividade do escritor; o processo de escrita; o propósito e a audiência do texto; o texto como produto; o poder do gênero escrito no qual o texto se insere; a fonte ou a legitimidade desse poder; os papéis sociais dos participantes.

Essa prática coloca em questão: que tipos de conhecimento social e cultural são exigidos ao escritor? a que propósitos serve o texto? Que relações de poder se estabelecem no texto? A que estratégias o escritor recorre para atender às convenções discursivas socialmente poderosas ou legitimadas?

Permite olhar a manipulação das convenções discursivas feitas pelo escritor, que revelam atitudes de *acomodação* e de *resistência*, podendo esses processos ser *conscientes* e *críticos* ou não.

2. O “eu” escritor e o “tu” leitor: uma relação de conflitos

O ensino tradicional da escrita, por estar preocupado com a *forma lingüística*, tende a influenciar os escreventes a se prenderem aos aspectos organizacionais do texto, preocupando-se os professores, por outro lado, em examinar a forma como os produtores de texto usam as estruturas da língua. Essa preocupação revela-se tanto nos textos produzidos por escreventes, maduros ou não, como nos protocolos retrospectivos aplicados em pesquisas cujo foco é o processo, ou seja, quando se tem em vista a apreensão do que o escrevente pensa ou faz, enquanto está escrevendo. A esse respeito, vejamos as passagens abaixo, extraídas do protocolo analisado:

Extrato (1)

“Recebida a incumbência de produzir um texto que relatasse minhas experiências com as atividades que exerci, como aluna-pesquisadora, junto ao projeto de trabalho desenvolvido por um grupo de estudos, a primeira preocupação foi com a organização da escrita. Para que o texto obtivesse uma forma inteligível, optei por uma ordem cronológica, na qual são historiadas as fases que julgo serem, dentro do processo de aquisição do conhecimento, as mais relevantes...”

“Antes de iniciar o relato, faz necessário informar porque escrevo, neste momento, um texto acadêmico com características adversas ao gênero...”.

(Texto, ls. 1-7 e 10 e 11)

Extrato (2)

“Não, eu particularmente, tenho essa preocupação até mesmo quando escrevo um bilhete. Eu me preocupo se estou produzindo direitinho, sem ter erros gramaticais. Agora, vai

mudar os estilos. Se eu fosse escrever para um jornal, por exemplo, talvez eu fizesse esse mesmo texto de forma diferente. Mas, de qualquer jeito a preocupação existe”.

(Depoimento de ELI - Protocolo)

Conforme indicam os extratos (1) e (2), duas formas de focalização são registradas. A preocupação com a aplicação correta dos usos e estruturas gramaticais, que já lhes foram ensinados - o que evidencia a utilização de uma *estruturação retrospectiva*, soma-se a uma atenção com a *estruturação projetiva* (Zamel, 1982), que se refere à habilidade do escritor em projetar-se na figura do outro, prevendo as necessidades e expectativas dos seus leitores. Especialmente no caso dos escreventes maduros ou daqueles que escrevem para fins acadêmicos, observa-se que a preocupação com o leitor revela-se de maneira muito forte, demonstrando que o ato de escrever não é uma habilidade de natureza essencialmente cognitiva e individual, nem tampouco uma atividade neutra. Ela envolve um ser social, construído discursivamente de forma múltipla e contraditória, caracterizando-se a sua interação com o outro como algo extremamente conflituoso, exigindo, por isso, determinadas tomadas de decisão e negociações por parte de quem está escrevendo.

Esse caráter interacional, denunciador da preocupação com o outro, está presente em todas os usos de linguagem, especialmente na escrita, estando marcado no texto de vários modos. Observemos esse fenômeno nos extratos em destaque, abaixo:

Extrato (3)

“Feitas as considerações em relação à forma estrutural, podemos prosseguir o diálogo...”.

(Texto, ls. 22 e 23)

“... e antes de meu leitor afirmar que continuei, mesmo após essa experiência, a perambular pelos níveis do teórico, início o relato do meu primeiro contato com a pesquisa de campo”.

(Texto, ls. 63 - 65)

Além da questão da *alteridade* (Bakhtin, 1990, 1992), esse uso evidencia um dos princípios fundamentais, discutidos pela sociolinguística interacional – o da *preservação da face* (Goffman, 1979) que se coloca para o escritor como uma primeira tensão: *a de se expor*, na medida em que ele coloca as suas idéias e se posiciona frente a elas e ao mundo a que faz referência, e *a de se preservar* ou resguardar a sua imagem face ao que é dito. E é exatamente em razão desse dilema – o de se expor e o de se preservar face ao outro (o leitor) – que o escritor manifesta medo diante da tarefa de escrever. Esse temor conduz os escritores a tomar certas decisões discursivas, tendo em mente as avaliações do leitor, suas expectativas e valores e sua posição de poder. Esse aspecto pode ser percebido quando, no depoimento, ELI afirma:

Extrato (4)

“Bom, eu tenho essa preocupação desde que eu entrei aqui, na universidade... Ah, acho que até antes. Todas às vezes que eu iria produzir algo para alguém, sempre com esse medo de escrever. Aqui, isso ficou mais acentuado, ainda mais quando se escreve para um professor, para um trabalho, então eu tenho realmente essa preocupação. Mesmo porque se eu vou ensinar a produzir textos tenho que começar por mim. Tenho que saber organizar os meus textos para poder ensinar alguém. Então, no caso desse texto, foi mais ou menos assim: primeiro veio a tarefa, a responsabilidade e depois, em seguida, como organizar isso de uma forma que atendesse as expectativas do meu leitor”.

(Depoimento de ELI - Protocolo)

Ou quando, no próprio texto, ela justifica a elaboração de um relato em vez de um relatório acadêmico, dizendo que se trata de uma mudança de estilo. Observe-se em:

Extrato (5)

“Justifico-me através do próprio enunciado proponente deste texto que, apesar de trazer vocábulos previsíveis do gênero

acadêmico, propiciou tal escolha quando também se utilizou de pronomes possessivos na expressão *relate suas experiências*, e ao solicitar um relato pessoal ao invés de um relatório, substituindo, dessa maneira, os rigores do formal pela liberdade do depoimento pessoal. A partir disso, com respaldo na teoria bakhtiniana, que conceitua os gêneros como relativamente estáveis, aceitei o desafio de transgredir, construindo um texto de caráter científico com marcas de afetividade (consequência quase inevitável ao optar pelo pronomes em primeira pessoa) sem desabar na pieguice dos testemunhos desnecessários".

(Texto, ls. 13 a 22)

Ou ainda quando ela reconhece a necessidade de assumir a sua escolha discursiva e faz uso da expressão: "a ousadia de *colocar a cara a tapas*" (Texto, ls. 108-109).

Esses deslocamentos enunciativos, decorrentes das exigências da tarefa, trazem à tona inúmeras tensões que, a seguir, discutiremos.

1. Tensão entre o uso de recursos típicos do texto acadêmico, de natureza formal, objetiva, científica, e o uso de mecanismos que estejam associados ao gosto ou estilo pessoal.

Ocorre esse aspecto quando ELI oscila entre o uso do tratamento em 1ª pessoa do plural ou em 1ª pessoa do singular. A esse respeito, recomenda a norma culta o uso da 3ª pessoa do singular que impõe ao texto científico um maior grau de objetividade e de neutralidade e o uso da 1ª pessoa do plural que, ao conferir uma atribuição de modéstia ao enunciador, denota o caráter (com) partilhado de toda experiência científica desenvolvida, além da natureza cumulativa da ciência - toda pesquisa é uma resposta a um saber construído anteriormente. Consciente dessas restrições, ELI, em depoimento, questiona os traços de objetividade e/ou subjetividade dos textos científicos. Conforme atesta o depoimento abaixo, ELI, a título de justificativa, traz à tona uma conversa entre ela e

sua professora de sintaxe em que esta explica por que ela, pelo fato de não ser uma autoridade no assunto, não pode usar a 1ª pessoa do singular. Nessa ocasião, em resposta à perplexidade da aluna que encontrou numa resenha o uso de 1ª pessoa do singular, a professora adverte que tal emprego legitima-se em razão da autoridade do autor que era “um lingüista famoso, dono de vários trabalhos”. O que é relevante destacar nessa passagem é que, embora os argumentos da professora possam ser aceitáveis do ponto de vista normativo da língua, eles apontam, na verdade, para uma questão de apagamento ou não da voz do AUTOR/escritor, noutros termos, de uma relação de poder no plano institucional. Este aspecto será abordado posteriormente.

Extrato (6)

“Mas eu estou me lembrando de uma resenha que eu li e mostrei para a minha professora de sintaxe e disse: “Professora, olha esse autor, ele está usando a 1ª pessoa” e ela respondeu : “Mas veja quem ele é. Ele é um lingüista famoso, dono de vários trabalhos . É por isso que ele se sente à vontade para fazer isso.”. Por isso eu nunca coloco em 1ª pessoa (risos), não me sinto realmente com essa autoridade”.

(Depoimento de ELI - Protocolo)

2. Tensão entre o “eu” (a aluna, a pessoa) e o “nós” (o aluno de Letras)

Ainda referente às escolhas que o escritor faz quanto ao tratamento pronominal, observa-se que o emprego da 1ª pessoa do singular ou do plural implica numa significação particular. Como na figura do escritor residem ao mesmo tempo a pessoa que o escritor é e o indivíduo que faz parte de uma comunidade maior – no caso a dos alunos do Curso de Letras – o uso da 1ª pessoa do singular ocorre quando o escritor quer falar de si mesmo, o que revela envolvimento pessoal e afetividade, e o uso da 1ª pessoa do plural dá-se quando a intenção do escritor é falar do outro (embora nele

se inclua), marcando uma relação de distanciamento. Enquanto o primeiro uso sinaliza para um dizer mais particular – a própria subjetividade do escritor, o último vem em favor de uma informação mais geral e objetiva referente à caracterização do aluno como um “autêntico reservatório de informações”. Vejam-se, a esse respeito, os trechos abaixo:

Extrato (7)

“...aceitei o desafio de transgredir, construindo um texto de caráter científico com marcas de afetividade...”.

(Texto, ls. 19 e 21)

“Ao ingressarmos à universidade, tomados de expectativas, comportamo-nos como autênticos reservatórios de informações”.

(Texto, ls. 26 e 27)

3. Tensão entre o eu/escritor e o outro/leitor

Embora possa ser a escrita uma atividade de natureza individual na qual o escritor seleciona os recursos que estão disponíveis na língua, essa seleção pessoal ou o uso que o escritor faz da palavra está atravessado pelas palavras alheias (Bakhtin, 1992), vindo essa apropriação, às vezes, marcada pelo recurso das aspas. Monitorada pela crença de que “dar a cara a tapas” (texto, ls. 108 e 109) é uma expressão bem do gosto popular e que, por isso, não se adequa ao gênero textual que está produzindo, ELI se utiliza desse outro extrato da língua – o da oralidade, mas evidencia para o leitor a consciência que tem desse atravessamento discursivo a partir da sinalização pelas aspas. O aspeamento na passagem, em destaque, cumpre a função de manter a palavra do outro à distância.

4. Tensão entre o dizer acadêmico (científico) e o dizer popular

A sinalização da palavra alheia na expressão “dar a cara a tapas” faz-nos ver ainda um outro tipo de tensão – o conflito entre diferentes *formas de dizer*. Referimos-nos a um dizer acadêmico

cortado por um dizer da oralidade, os quais apontam para o fenômeno da *bivocalidade*, que permite a representação do discurso do outro no discurso, ou para a problemática do discurso como produto do *interdiscurso*, tal como é desenvolvida por um conjunto de trabalhos dedicados à análise do discurso. É interessante destacar, entretanto que, embora o sujeito enunciador inscreva a voz popular dentro de uma voz que é legitimada pela academia, esse dizer traz em si ou carrega pouco poder. E é em razão disso que é aspado. Exatamente para demonstrar a ausência de comprometimento do enunciador face ao que afirma. Essa articulação entre o plano do oral e o do escrito representa um dos modos de negociação que o sujeito/escritor evoca face à heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso.

5. Tensão entre o escritor/aluno e o escritor/pesquisador

Sendo o sujeito/escritor, na acepção aqui, um ser fundamentalmente heterogêneo, morada de lugares múltiplos, expressam-se no seu discurso identidades sociais várias, construídas no interior das relações sociais ou na dinâmica interacional. Essas identidades manifestam-se e são marcadas com relação às outras por escalas de valor ou posicionamentos que os sujeitos assumem no campo discursivo. Na instância de interação em estudo, dois lugares de enunciação estão bem marcados: o papel de escritor/aluno e o de escritor/pesquisador. Movida pela instrução de escrita que era “relatar a sua prática como aluno/pesquisador”, que traduz um sistema de lugares pré-estabelecidos, ELI se debate discursivamente entre se colocar e se identificar como aluna, mas também se posicionar como pesquisadora. O fato é que para ela tal escolha determinaria, naturalmente, *o que ela teria a dizer e como*. Estava claro para ELI o seu papel de aluna, evidenciado quando ela afirma: “comportamo-nos como autênticos reservatórios de informação” (l. 27). Entretanto, ela tem dúvidas quanto ao seu papel de pesquisadora. ELI considera o seu trabalho ainda muito tímido,

situando a sua experiência como "uma iniciação que irá repercutir em trabalhos futuros" (ls. 99 e 100). Esse conflito identitário repercute no seu processo de escrituração, levando-a a substituir o primeiro título dado ao texto: "Relatos de uma aluna pesquisadora", que ela julga muito pretensioso, por "Relato das experiências de um ano de monitoria", na última versão a ser entregue à professora (v. a respeito no protocolo).

6. Tensão entre o eu/escritor x o eu/autor

Uma vez encarada a escrita como uma prática social e cognitiva, no ato de escrever, o sujeito/escritor não é apenas movido por pressões sociais que determinam o seu dizer. O exercício da escrita se apresenta também como uma possibilidade de o escritor marcar a sua individualidade ou de se colocar como *autor*, assumindo-se como produtor de linguagem. É exatamente nesses dois modos de participação - o de se envolver intimamente com o seu texto, tomando consciência de estratégias próprias que definem o seu processo de autoria, e o de atender às demandas do estilo acadêmico, que é regido por determinadas convenções - que se apresenta este novo conflito: a tensão entre o eu/escritor e o eu/autor. Embora deseje se expressar em 1ª pessoa do singular, ELI tem consciência de que essa forma de tratamento não deve ser por ela (uma simples aluna) utilizada. A recomendação feita pelos professores é a de que essa referência pronominal deve ser usada por autoridades no assunto. Além dessa reflexão e questionamento, ELI trata, por outro lado, de legitimar o seu dizer a partir da voz do outro que ao seu enunciado se cola como argumento de autoridade. É só assim, ele (o dizer dela) pode ser dito. Mas é exatamente nesse ponto que reside o problema. Não se podendo colocar como alguém que pode dizer, sem precisar ancorar esse dizer numa voz de poder, ELI apaga a sua própria subjetividade. Essa tensão, na verdade, deriva da própria compreensão que ELI tem de que ela não é reconhecida (nem ela também se reconhece) como uma "produtora" de conhe-

cimento, mas como uma “receptora”, o que a impede de afirmar: “É assim que penso e, por isso, assim digo”. Conforme se observa na seguinte passagem textual: “Vejo essa minha experiência como uma iniciação que irá repercutir em trabalhos futuros, de colegas ou até mesmo meus...” (ls. 99 e 100), a sua experiência vale para um trabalho futuro e não como base argumentativa para uma discussão teórica. Isto equivale a dizer que, embora ELI se reconheça como membro da comunidade acadêmica, o seu texto não se define como uma escrita profissional, nem ela assume o papel de uma autoridade acadêmica. Há, assim, um jogo de forças entre a vontade que ela tem de dizer do seu jeito e os vetores da instituição que regulam a forma como o sujeito deve dizer, por exemplo, ancorando a sua voz numa voz autoral, entendida como aquela que tem o direito institucional de dizer.

7. Tensão entre a imagem de escritora x imagem que quer parecer para o outro

Como a escrita não é algo autônomo, nem uma atividade isolada que tem um fim em si mesmo, antes está sempre encaixada nas atividades do dia-a-dia, as pessoas não escrevem apenas por escrever. Quando o fazem, ela tem em vista determinados objetivos e endereçam a sua mensagem sempre a alguém. Em outras palavras, ela é sempre motivada pelos interesses e necessidades de alguém, sendo, algumas vezes, imposta por exigências institucionais. O reconhecimento, assim, de que o escritor/aluno produz um texto para ser lido pelo professor ou por outro destinatário gera nele sentimentos e expectativas várias. Principalmente se o texto escrito deve atender a uma demanda imposta, como é comum no contexto educacional, aquele que escreve preocupa-se em satisfazer ao destinatário e à instituição em que está inserido, moldando o seu texto às convenções de uso, consideradas legítimas para o gênero que está produzindo, e às representações ou crenças que ele tem do seu interlocutor. Essa compreensão de que

todo texto se constrói face à projeção que se tem do outro produz, naturalmente, no escritor dois desejos: o desejo de ter uma atitude verdadeira consigo mesmo, adotando o seu estilo próprio, e o desejo de apresentar-se como alguém que sabe fazer uso das vozes convencionalizadas do discurso dominante. Uma vez que ELI está preocupada com a imagem (a representação) que seu leitor construirá dela, essa tensão revela, por sua vez, atitudes de *acomodação* e de *resistência*. É o que se observa na passagem abaixo:

Extrato (8)

"... com respaldo na teoria bakhtiniana, que conceitua os gêneros como relativamente estáveis, aceitei o desafio de transgredir...".

(Texto, ls. 18, 19 e 20)

Nessa passagem, a citação à Bakhtin para justificar a noção de gênero como "relativamente estável" serve como recurso para subverter a ordem do texto científico. Aqui é interessante perceber que, contraditoriamente, a *acomodação* serve a uma função de *resistência* contra as convenções impostas para o gênero científico. Ou seja. ELI usa um recurso de acomodação - a citação¹ - para desafiar as convenções impostas para esse gênero.

8. Outras tensões

Além dessas tensões que repercutem diretamente nas decisões discursivas do escritor, outras há, ligadas às contingências existenciais do escritor. Estamos falando da própria condição de ELI como pessoa. Trata-se, neste caso, de uma aluna do Curso de Letras de um contexto institucional específico (UFRN).

Duas questões estão intrinsecamente relacionadas a essas escolhas discursivas: *o próprio fazer da universidade e a relação*

¹ Segundo Campagnom (1996), "a citação é um elemento de acomodação, pois ela é um lugar de reconhecimento, uma marca de leitura".

entre o teórico e o prático. A forma como o escritor/aluno interpreta e se posiciona quanto a esses aspectos certamente influenciará na seleção dos argumentos retóricos a serem usados pelo autor e no direcionamento temático do texto. O conflito reside exatamente entre o conhecimento teórico que o aluno aprende na universidade e o que ele deve ensinar na escola, ao se tornar professor. O fato é que o saber curricular que é adquirido pelo graduando através das práticas de letramento instituídas na universidade corre paralelamente ao tipo de saber a ser construído na escola, especialmente no ensino fundamental. E apenas na condição de professor, quando já está atuando na prática, é que o graduando se torna consciente desse vazio. Ou seja, nesse momento, ele não sabe como redimensionar os seus conhecimentos teóricos com vistas a aplicá-lo na prática pedagógica. Ao afirmar,

Extrato (9)

“Daí surge a necessidade de contrastar o teórico com o real, o que nos leva aos estágios, nas instituições públicas ou privadas, onde encontramos uma outra verdade. Do lado de fora dos muros acadêmicos as teorias não se entendem, não se ajustam às situações concretas, e nós, professores ainda alunos, não sabemos o que fazer com tanto material teórico e nem como redimensioná-lo para que possa ser aplicado”.

(Texto, ls. 33 - 38)

Nesta passagem, ELI dá a entender que para ser bem sucedida lá fora, um outro novo saber - aquele que diz respeito às ações pedagógicas - ainda está por ser adquirido. O que é curioso notar é que, em face dessa necessidade, ELI recorre (ou retorna) à universidade, agora em busca do saber da experiência que, estranhamente, é fornecido pelo mesmo professor (repassador de teoria) na forma de conselhos práticos, geralmente desvinculados da informação teórica, por não fazerem parte das disciplinas que integram a grade curricular do Curso de Letras (por exemplo: critérios para a seleção e avaliação de livro didático, critérios determinantes para a seleção de textos nos vários

níveis de ensino/aprendizagem, informações e pressupostos epistemológicos que fundamentam os documentos oficiais, etc.).

Em face dessa multiplicidade de demandas que o ato de escrever leva em conta, estudiosos têm se perguntado se há por parte do escritor/aprendiz uma manipulação consciente e crítica das convenções discursivas. Noutros termos, a pergunta é: os processos de *acomodação* e de *resistência* no processo de escrituração são frutos de uma atitude reflexiva do escritor diante dos duelos discursivos e das relações desiguais de poder, presentes no discurso e na estrutura social? A esse respeito, chama a atenção Baynham (1995): uma coisa é o escritor adotar um estilo típico da fala para se aproximar do leitor ou para com ele se envolver, outra coisa é escrever da forma como fala, em virtude de não estar consciente das restrições da modalidade escrita. Um escritor crítico, naturalmente, é aquele capaz de fazer uso conscientemente das opções abertas para o escritor, cabendo também ao professor saber ler essas opções.

Nessa dissensão interna, na busca de atender as expectativas do leitor e de corresponder às exigências da instituição que esperam do escritor uma atitude madura face às restrições do gênero textual solicitado, ELI se esforça para ser identificada como alguém que está pronta para as oportunidades educacionais. Com vistas a atingir essa dupla qualificação, ELI não apenas estabelece um diálogo com o texto e com o leitor, ela procura expressar no texto a concepção que tem sobre a universidade e outros elementos a esta vinculados, quais sejam: ensino/aprendizagem, currículo e pesquisa. Para ela, o papel fundamental da universidade é produzir um conhecimento que beneficie e favoreça o crescimento da humanidade. Nesse sentido, é importante que o estudante universitário alcance a consciência da responsabilidade social e de seu compromisso com a ciência (palavras do texto). Esta, por sua vez, é entendida por ELI como um meio de transformação, sendo importante na formação do atual e futuro

professor. Sobre a questão do ensino/aprendizagem e o currículo, ELI se coloca como um “reservatório do saber”, questionando o bombardeio de informações e o fosso existente entre o saber construído na academia (a teoria) e os saberes requisitados fora dela (a prática). Através dessas concepções, é interessante notar que ELI deixa entrever no seu texto não só a forma como as práticas de letramento ocorrem e se constituem, mas também a guerra dos discursos e a ideologia que pairam sobre elas. Essas características que podem ser interpretadas como um *produto inadequado*, não afetam a coerência do texto. Ao contrário, denunciam ou fazem emergir as formas de manipulação e o trabalho discursivo que o escritor processa enquanto está escrevendo, manifestando, inclusive, o jogo discursivo que está presente em todo ato de linguagem e o processo de construção identitária do sujeito/escritor.

Conforme se observa no decorrer da elaboração textual, ELI patina entre as diversas imagens projetadas no seu texto. Em decorrência dos variados papéis que exerce na vida social (aluna, professora, profissional, pesquisadora, mãe, cidadã, entre outros), ela se expressa de forma heterogênea, identificando-se como uma entidade fragmentada, sempre em construção. E é nessa construção contínua, determinada sempre pela interação com o outro, que ELI desenha a sua *identidade* (ou identidades). Há, na verdade, um jogo de imagens, refletidas e refratadas, conforme o olhar do outro. Ao se posicionar, ela se identifica como uma estudante da área das ciências humanas, como um membro da comunidade acadêmica, como uma profissional e também como pessoa, revelando sentimentos, objetivos, atitudes que, embora consistentes, são antagônicos, na medida em que são atravessados por forças díspares, de ordem individual, social, histórica e cultural. Nesse movimento, que se estabelece pela *diferença*, ELI constrói sua singularidade como sujeito e escritor, manifestando não só o seu estilo discursivo, mas o próprio processo de constituição da autoria.

Considerações finais

Esta discussão sugere, dessa forma, que a escrita não é apenas uma entidade sistêmica, estrutural, nem uma habilidade mental e física, nem tampouco uma atividade neutra. Nela, o escritor se representa como um ser social, construído de forma múltipla e, por isso, contraditório. Mas essa contradição de que estamos falando não diz respeito à lógica do texto ou ao fato de que ele pode parecer coerente ou incoerente. Falamos sim de uma contradição que se situa no interior do plano da subjetividade do escritor, marcada por deslocamentos enunciativos que estão sempre vinculados a relações de poder e a procedimentos avaliativos. Isso quer dizer que o texto é sempre uma unidade pluridimensional, tecido por uma teia de discursos que se entrecruzam e se debatem, denunciando, por sua vez, uma identidade plural. Essa relação entre identidade e discurso é de tal forma inextricável que se pode afirmar, com Silva (2000), que "a identidade é resultante de atos de criação lingüística". A discussão desses conflitos demonstra como é complexo o conjunto de conhecimentos e entendimentos que um escritor necessita ter consciência para se engajar em práticas de letramento acadêmicas, tornando-se significativas no plano pedagógico.

ABSTRACT: *In this study, we are interested in discussing that text, process and subjectivity are different dimensions, but they are also complementary of the same phenomenon. From the analysis of the interaction between text and process, we thought that it is possible to understand the metalanguage awareness of the writer, which reveals the processes of discursive choices taken into account in the construction of the genre produced, the communicative purposes and the dislocations of propositions the writer does considering his/her relation with the reader, with the academic institution to whom the text is addressed and with the values recognized by the institution.*

KEYWORDS: *writing; identity; subjectivity.*

BIBLIOGRAFIA

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1990) Heterogeneidade(s) Enunciativas. *CADERNOS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS*, 19: 25-42.
- BAKHTIN, M. (1979) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- _____. (1992) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BAYNHAM, Mike (1995) *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. New York: Longman.
- BLOOME, David (1994) Reading as a Social Process in a Middle School Classroom. In David Graddol, Janet Maybin and Barry Stierer (eds.) *Researching Language and Literacy in Social Context*. Clevedon/The Open University: Multilingual Matters Ltd.
- CANDLIN, Christopher N. and HYLAND, Ken (1999) *Writing: texts, process, and practices*. London: Longman.
- COMPAGNON, Antoine (1996) *O trabalho da citação*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- FAIRCLOUGH, N. (1992) *Critical Language Awareness*. London: Longman
- _____. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- GARCEZ, L. H. do Carmo (1999) *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília, Editora da Universidade de Brasília.
- GOFFMAN, E. (1967) *Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior*. Nova York: Garden City.
- IVANIC, R. (1994) I is for interpersonal: discursual construction of writer identities and the teaching of writing. *Linguistics and Education*, 6 (1): 3-15.
- _____. (1998) *Writing and Identity: The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- KATO, Mary A. (1986) *No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- KOCH, Ingedore. V. (1989) *A coesão textual*. São Paulo: Contexto
- MARCUSCHI, Luiz. A. (1986) A Lingüística de Texto: o que é e como se faz. *Série Debates*, 1, Recife: Editora da UFPE.
- MEURER, José Luiz (1993) Aspectos do processo de produção de textos escritos. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 21: 37-48.
- SILVA, Tomás Tadeu da (2000) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ZAMEL, V. (1982) Writing: The Process of Discovering Meaning. *Tesol Quarterly*, 16 (2): 195-209.