

## (IN)VISIBILIZAÇÃO DE VOZES NO ESPAÇO ESCOLAR

Paulo Roberto Almeida<sup>1</sup>

Professor Doutor do Mestrado em Letras/UNINCOR

**RESUMO:** Num cenário cultural marcado por um hibridismo como o espaço escolar, debruçar o “olhar” para o deslocamento dos sujeitos por diferentes *loci* de enunciação permite olhar as diferentes posições enunciativas ali desveladas; permite negociar criticamente com a “diferença do outro” e contribui para a produtividade de sentido e de contra-saberes.

**ABSTRACT:** In a cultural scenery marked by hybridism, like the school space, taking a look at the displacement of subjects through different loci of enunciation allows looking at the different enunciative positions disclosed there and it allows dealing critically with the “other’s difference”, contributing to the productivity of meaning and counter-knowledge.

### I

Um trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos num projeto de leitura e produção de textos, secundado/seguido por uma entrevista audiogravada com os próprios alunos, possibilitou uma reflexão sobre vozes sociais apagadas e/ou estigmatizadas dentro do universo escolar, em que alunos, sujeitos de seus textos, comentam e refletem sobre o processo de constituição de um universo textual, construído por eles. E são essas “vozes”, emergentes durante o evento comunicativo, que me despertaram para a questão da constituição identitária do sujeito, questão que, conforme pude depreender ao longo de minha trajetória como professor e pesquisador, não pode ser ignorada quando envolve práticas de linguagem em atividades de fala e de escrita, sobretudo num cenário marcado e estigmatizado como ‘minorias’ linguísticas (na verdade, ‘maiorias’ que utilizam uma variedade linguística naturalizadamente invisível).

O objetivo deste trabalho está voltado, então, para o estudo da relação sujeito/lingua(gem) numa reflexão sobre a questão de identidades, num universo escolar heterogêneo, constituído por diferenças culturais e linguísticas e marcado por uma situação de

---

<sup>1</sup> E-mail: coord.mestrado.letas@unincor.edu.br

hibridismo, ou seja, por uma coexistência de conjuntos de valores e verdades antagônicos num determinado contexto (BHABHA, 1990; 1998).

Para um aprofundamento da reflexão sobre tal cenário, caracterizado por um hibridismo natural, isto é, um espaço relacional marcado pela alteridade, onde se constrói um processo relacional de constituição de identidades, é importante constituir um “olhar” que se volte para um movimento de ressignificação de sistemas de referência, suas normas e seus valores estratificados, aí instaurados.

Esse movimento possibilita que ao olhar para um cenário se possa visibilizar o surgimento de outras posições, desnaturalizar sentidos aparentemente sempre já constituídos, dados como transparentes, uma vez que esse “terceiro espaço” (o hibridismo) “desloca as histórias que o[cenário]constituem e estabelece novas estruturas de sociedade, novas iniciativas políticas, que são mal compreendidas através da sabedoria normativa” (BHABHA, 1990; 2011).

Lembrar esse espaço “fora da frase” significa para o autor recusar a ditadura do enunciado normatizado, pronto e fechado; é lembrar do contexto, da história da ideologia e das demais condições de produção da significação que constituem o momento da enunciação e, portanto, que contribuem para a constituição do sentido do enunciado. É nesse espaço intersticial e particularizante que se desfazem os desejos substantivos pela universalização, pela homogeneidade e pela estabilidade; portanto, é nesse mesmo espaço que a diferença e a alteridade se fazem visíveis e audíveis (vide SOUZA, 2001).

Sob uma perspectiva teórico-metodológica de um olhar “alienante” (BHABHA, 1994; SOUZA, 2004) propõe-se aqui, então, um movimento de análise crítica daquilo que não está dito, que está “fora da frase”, ou seja, aquilo que para Bhabha representa um movimento que permite a ressignificação de um cenário (contexto escolar) marcado por um hibridismo cultural e linguístico. Através desse processo de ressignificação, desse ato tradutório, é possível desnudar as diferentes vozes e posições subjetivas aí constituídas: voz do sujeito-professor, voz da instituição escolar, vozes dos alunos-trabalhadores de curso técnico-profissionalizante.<sup>2</sup> Esse movimento possibilita, então, resgatar, promover a visibilidade de

---

<sup>2</sup> Trabalho realizado no Ceeteps, de Rio Claro-SP com alunos curso técnico-profissionalizante.

vozes apagadas. Através dos textos orais e/ou escritos produzidos pelos alunos-trabalhadores de curso técnico-profissionalizante, tais vozes são mostradas em seu fazer textual, e em suas manifestações discursivas sobre esse fazer textual.

## II

A posição assumida pelo sujeito-professor está ligada à pressuposição de que uma ação transitiva de transferência performativamente antecipada de um saber pré-construído, a partir de uma relação sujeito/objeto, sob um binarismo maniqueísta (dar algo “bom” - saber letrado - a alguém que não o possui –grupo não dominante- para mudar/transformar) traria como consequência uma previsibilidade do significado e, por extensão, o sucesso em sua ação, consolidada pela apreensão do objeto do saber. A materialização de sua iniciativa pedagógica e a consequente ilusão desse sucesso na mudança/transformação pode ser desvelada, discursivamente, a partir da materialidade linguística presente nas vozes dos alunos: em suas produções orais e/ou escritas, por aquilo que não está dito, nas entrelinhas, no espaço intersticial esquecido da significação.

A relação valorativa com o objeto do discurso (cf. BAKHTIN, 1992) pode ser desvelada na estrutura composicional escolhida pelo sujeito-professor P (entrevista audiogravada) e na formulação dos enunciados construídos com o propósito de solicitar aos alunos uma avaliação/apreciação crítica (suas impressões, opiniões) sobre o encaminhamento das atividades de linguagem, em práticas de leitura e escrita:

1) *O que significou para você essa proposta de um envolvimento com a leitura de textos, seguido de um trabalho de construção de texto escrito por você? Você acha que esse tipo de proposta é válida? Sim ou não? Por quê?*

2) *O que você achou desse trabalho com a leitura de um texto seguido de um trabalho de construção de seu texto escrito? Como você se sentiu para escrever esse seu texto?*

Tal formulação pressupõe, por sua vez, uma posição responsiva, uma atitude responsiva ativa (cf. BAKHTIN, 1992) e, ainda que envolvidos interacionalmente num “pacto de negociação”, dentro das condições de produção estabelecidas para o desenvolvimento do trabalho, estão aí os sujeitos face a face, posições sociais em confronto - a voz

dominante/institucional do sujeito-professor P x as vozes não dominantes dos alunos- nesse jogo representacional, em que a relação de poder é latente/patente. Eis algumas manifestações pelas vozes de alunos:

ER - *Interessante porque você tem oportunidade de através de uma ideia que te passam, construir uma coisa, você desenvolve a sua ideia, né, a partir de uma sugestão [...]*

CEV - *Interessante, você recebe ideias, compara com as suas e tem possibilidade de formar outras.*

VAP - *Facilita porque pode desenvolver um outro texto a partir daquele*

ACS - *Bem mais fácil porque não teve cobrança, a gente tinha liberdade de falar, sem ter que respeitá um... que nem a professora dá uma redação, a gente tem que fazê uma dissertação daquilo [?] aqui não...você falava o que você tava pensando do texto e....bem mais fácil [...] sem bloqueios...você viu que eu me empolguei...*

AJSC - *Sim, porque assim o aluno tem o direito de se expor diante do que esta (sic) acontecendo no dia a dia de cada um de nós*

AHO - *Sim, porque podemos ter nossas ideias pessoais, sem o auxílio de outros podemos aumentar nosso conhecimento e poder de raciocínio*

MSF - *Sim, é válida. Pois assim, podemos escrever sem ter a obrigatoriedade de não fugir de certos padroes (sic) impostos pela avaliação do professor*

LRP - *Sim, mas principalmente sem a preocupação de avaliação, e mas sim com a de que seja um texto interessante e que agrade ao aluno, em todos os aspectos, mas sempre pensando na qualidade do texto.*

AG - *Sim, pois o aluno trabalhando sem a “preocupação” de ser avaliado, tira assim o seu medo de pensar e ao mesmo tempo abre a sua mente e suas ideias aparecem.*

Aqui, como em outros enunciados, a formulação dos enunciados interrogativos está permeada por um caráter valorativo que pode ser indiciado na voz do sujeito-professor P, posição marcada no seu fio discursivo (intradiscursivamente) ao longo do evento comunicativo; voz que parece ressoar nos/pelos enunciados respostas, nas contrapalavras dos alunos. Outra não parece ser a indicição do referente situacional **você** presente nos sintagmas *O que significou para você essa proposta de um envolvimento com a leitura de textos/ Você acha que esse tipo de proposta é válida?/ O que você achou desse trabalho com a leitura de*

*um texto seguido de um trabalho de construção de seu texto escrito?*, isto é, a repetição da voz do sujeito-professor P.

As respostas proclamadas pelos alunos desvelam uma forte e engajada aquiescência ao clamado apelo do sujeito-professor P., reiterando enfaticamente o elogio, a exaltação, consagração e sacralização da proposta reformadora de transferência de um poder saber, implantada a priori e “concedida” a eles num ato de negociação. Constrói-se aqui, assim, ilusoriamente, um elogio ao consenso pela voz do “outro” para que a outra voz, voz do dominante, possa se legitimar perante esse “outro” como detentor de um poder saber. Implicitamente, tal posicionamento enunciativo fixa o sujeito numa posição de inteligibilidade hierarquicamente privilegiada de sujeito.

Paradoxalmente, num espaço relacional marcado pela alteridade e pela duplicidade, a uma posição enunciativa baseada nos pressupostos de uma relação dialógica e na manifestação de heterogeneidade de posições, assumida e reiterada no fio discursivo do sujeito-professor P, instaura-se uma opacificação das diferenças e homogeneização de pontos de vista.

É assim que nesse processo relacional de constituição de identidades, há a busca de produção de uma imagem em que o sujeito-professor P. procura construir a si e ao “outro” identitariamente, através da identificação com uma imagem pré-construída (missão de disseminador de uma cultura letrada), numa tentativa ‘agonística’ de “transformar” sujeitos por meio de um outro saber ‘antagônico’, negociando para que assumisse essa imagem incorporada e corporificada em sua memória discursiva.

Mas, adverte Bhabha, “a imagem – como ponto de identificação – marca o lugar de uma ambivalência. Sua representação é sempre espacialmente fendida – ela torna **presente** algo que está **ausente** e temporalmente adiada: é a representação de um tempo que está sempre em outro lugar, uma repetição” (BHABHA, 1998, 85).

Retrocedamos o olhar para outro momento recortado do evento discursivo. Esse momento pode desvelar uma outra imagem que se revelou significativa e que mereceu dele, sujeito-professor P., um olhar mais atento e instigante por constituir um incipiente referencial para a reflexão sobre o processo relacional da constituição de identidades. Esse momento,

aqui recortado, é parte do conjunto de enunciados interrogativos da entrevista audiogravada com os alunos. Interessa aqui olhar para o enunciado do professor:

P.- *Como concludente do 2º grau, como você vê o seu jeito de falar e de escrever, depois desse tempo na escola, no seu contato com leitura de textos? Você acha que houve mudanças ou não?*

ACS - *Teve bastante mudança sim... Porque ...eu vim também da zona rural...então...eu falava totalmente diferente né...até sotaque mesmo eu tinha...até perdi um pouco como você pode perceber [...] contribuiu bastante porque você chegava a ser caçoado pelo jeito que você falava [...] dependendo de pessoas com quem você tá falando você muda o seu jeito de falar...pelo menos eu. Quando eu volto pra lá que eu vou visitá meus parentes... já procuro me comunicar como eles.*

Em sua intenção reformadora, constitutiva de sua missão, seu enunciado é marcado linguisticamente por uma construção interrogativa, mas o sentido não está na língua. Discursivamente, busca por um ponto de identificação com sua posição, e por essa posição enunciativa que ocupa no acontecimento discursivo, o enunciado-interrogativo desvela um sentido retórico que pressupõe, portanto, na “contrapalavra” do aluno, uma repetição, em que, mimicamente, a partir da apropriação da palavra do outro, procura respaldar seu ponto de identificação como professor, para sustentar e reafirmar seu dizer instituído.

A fala do aluno, como reafirmação da/para voz do professor, indicia esse movimento de reafirmação do enunciado retórico a partir de tempos verbais que marcam uma situação anterior à mudança – uso do pretérito imperfeito (*eu falava/eu tinha/chegava a ser caçoado/você falava*) e a mudança concretizada, cessando-se a situação anterior – uso do pretérito perfeito (*Teve mudança/perdi/contribuiu*), instaurando-se uma nova situação, fruto da transformação – uso do presente (*tá falando/muda/volto/procuro*).

ACS reforça essa mudança, contrapondo momentos distintos e reiterando-a através das expressões adverbiais *até/mesmo*, cuja função adverbial incide sobre a enunciação do enunciado e não sobre o enunciado, representando uma avaliação do falante para reforçar seu argumento de superioridade de uma posição sobre outra, de atribuição de valorização de uma maneira de falar diferente (veiculada pela escola) que se sobrepõe a outra “diferente”

(variedade linguística desprestigiada e estigmatizada socialmente = ser da zona rural/ter sotaque).

Retomemos o conceito de imagem: espacialmente fendida ela torna presente algo que está ausente. Na perspectiva do evento, a posição assumida pelo sujeito-professor P. como disseminador da cultura letrada faz representar uma imagem construída anteriormente e, portanto, a fala do aluno ACS é uma repetição ou *mímica* (BHABHA, 1998) que torna presente e reforça uma imagem de “transformação” do aluno em seu modo de falar, a partir de algo que está ausente: a constituição de um sentido já constituído, ou seja, a mudança/transformação do aluno se deve exclusivamente por sua inserção no mundo escolar e, principalmente, por seu contato com o mundo letrado.

As falas dos alunos parecem desmitificar nessa arena agonística os conflitos antagônicos; parecem indiciar que se houve diferenças e conflitos eles não mais existem, foram des-sedimentados, por efeito de uma negociação tácita, um processo mímico representado por um acordo *irônico*<sup>3</sup>. Cria-se, pois, uma ilusão de estabilidade e transparência e “a realidade é tida como a essência e a origem que determina a forma pela qual é representada. Pressupõe-se que seja em relação a essa origem/essência do referente que a imagem possa ser avaliada” (SOUZA, 2004,115).

Mas, a imagem é uma ilusão da presença e por mais autêntica que possa parecer ela nunca deixará de ser uma imagem e como imagem nunca é a coisa em si. Esse ato mímico de se apropriar e se apoderar do Outro pode ser visibilizado tanto pelo sujeito-professor P quanto pelos alunos. A busca de construção identitária articulada com relação ao lugar do Outro leva a uma cisão interna dos sujeitos, uma vez que a presença de cada um é sempre parcial: de um lado, o professor se apropria dos enunciados do Outro-alunos para marcar sua presença através da voz que delegou uma forma de saber que possibilitou a esse Outro se fazer presente; de outro lado, os alunos se apropriam dos enunciados do Outro-professor para, através deles, representarem-se institucionalmente (o saber instituído trouxe

---

<sup>3</sup> Segundo Bhabha,, em sua análise sobre o discurso colonial e pós-colonial na Índia, “a ironia indica a coexistência pouco pacífica de mais de um conjunto de valores, de culturas, de signos, de línguas; porém nesse mesmo contexto, alheia ao hibridismo e à heterogeneidade, a cultura colonial dominante procurava incansavelmente impor seus próprios símbolos, sua própria língua, sua própria cultura, na busca de totalidades estáveis e homogêneas, ou seja, buscando verdades únicas e objetivas, buscando uma língua única e transparente” (BHABHA *apud* SOUZA, 2004,129).

mudança/transformação). É o que se pode perceber nas palavras de Bhabha: “A mímica é, assim, o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se “apropria” do Outro ao visualizar o poder” (BHABHA, 1998, 130).

### III

Num contexto híbrido, marcado pela heterogeneidade valores e posições, os sujeitos são constitutivamente atravessados por uma gama heterogênea de ideologias e valores socioculturais, qualquer imagem seja ela feita pelo sujeito-professor ou pelos alunos é híbrida e será sempre constituída por traços de outros discursos e, portanto, impossibilita um julgamento de valor nos níveis de representação mais autêntica ou mais complexa. Um olhar crítico para tal contexto revela que todas as formas de cultura estão constantemente num processo de hibridismo e é na *tradução cultural* desse hibridismo, o “terceiro espaço”, que se pode perceber o surgimento de outras posições, pois esse “terceiro espaço desloca as histórias que os constituem e estabelece novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, que são mal compreendidas através da sabedoria normativa” (BHABHA, 1990, 211).

É sob tal perspectiva que o olhar se debruça sobre o processo de construção dos textos escritos, percorrendo-o num movimento que vai do olhar dos alunos em suas ações e estratégias linguístico-discursivas na elaboração de seus textos, a partir da voz do professor em indagações sobre essas ações.

Nesse movimento, instigados pelo professor, os alunos tecem considerações sobre o processo de construção de seus textos escritos, a partir das atividades desenvolvidas em torno de textos com o eixo “TRABALHO”, principalmente com uma releitura do texto “João sem terra” (Cassiano Ricardo). E aqui, assim como outras vozes já apontadas, refletem e refratam o elogio de consenso e, portanto, o aparente silenciamento de seu contrário – do conflito, do dissenso, aquilo que no estudo das formações ideológicas na cultura brasileira, Bosi chama *neutralização ideológica do traço impertinente*, ou seja, o traço impertinente, manifestado na desigualdade das relações coloniais, é neutralizado ideologicamente pela construção de um discurso de igualdade (BOSI *apud* GRIGOLETTO, 2002, 150). Assim se manifestam essas outras vozes, através dos enunciados:



ER - *Interessante porque você tem oportunidade de através de uma ideia que te passam, construir uma coisa, você desenvolve a sua ideia, né, a partir de uma sugestão [...] eu acho que isso daí estimula bastante a criatividade, bastante o raciocínio das pessoas porque as pessoas param pra pensar sobre os fatos que acontecem, dando uma opinião.*

.CEV - *Interessante, você recebe ideias, compara com as suas e tem possibilidade de formar outras. Aí você vai criando um mundo, uma ideia; você vai aprendendo a formar as coisas e formar uma ideia completa [...] você vai trabalhando, pensando, aprende a raciocinar, você aba (sic) tendo que parar, refletir, então é uma coisa de análise, você vai tendo um crescimento próprio, acaba evoluindo.*

VAP - *Facilita porque pode desenvolver um outro texto a partir daquele, a reflexão foi surgindo, porque eu já tinha um conhecimento sobre o assunto.*

ACS - *Bem mais fácil porque não teve cobrança, a gente tinha liberdade de falar, sem ter que respeitá um... que nem a professora dá uma redação, a gente tem que fazê uma dissertação daquilo [?] aqui não...você falava o que você tava pensando do texto e....bem mais fácil [...] sem bloqueios...você viu que eu me empolguei...*

EVM – (...) *o aluno começa a pensar por si só, sem um amuleto que é necessário segurar para realizar algo. Isso é muito válido.*

MRR – (...) *porque assim o aluno tem livre acesso para expressar, não ficando preso aos parâmetros do professor, e testa também o conhecimento e a compreensão (sic) do aluno.*

CJB – (...) *porque você não faz um texto sendo precionado (sic) por nota, você coloca suas ideias e o raciocínio é direto.*

AG – (...) *pois sou livre para escrever o que penso, o que sei, o que determinarei, sem ter que seguir uma regra ou esquema pré-estabelecido.*

AJSC – (...) *porque assim o aluno tem o direito de se expor diante do que esta acontecendo no dia a dia de cada um de nós.*

Essa manifestação de um elogio de consenso pela “concessão” de um “direito” de um saber letrado negado (ausente histórica e ideologicamente) - *através de uma ideia que te passam/ você recebe ideias/ pode desenvolver um outro texto a partir daquele* - imbricado num ato mimético de repetição, presente sob as formas modalizadoras *interessante/mais*

*fácil/facilita*, perpassa todos os enunciados, com várias formas de realização, revelando em todos eles uma estratégia de apropriação/convencimento do Outro-professor, de imbricação e construção de uma imagem autêntica pelo Outro (“máscara na pele”): “O desejo de emergir como “autêntico” através da mímica – através de um processo de escrita e repetição – é a ironia extrema da representação parcial” (BHABHA, 1998,133).

Um desejo de emergir por/através de uma imagem “autêntica” parece constituir a estratégia utilizada (consciente/inconscientemente?) pelos alunos-sujeitos na (re)construção de seus textos escritos, como mecanismo de visibilização diante de/para o professor, nesse processo relacional e dialógico, em que procuram constituir-se identitariamente através do Outro. Discursivamente, tais manifestações podem manifestar uma estratégia de composição de uma imagem assimilatória de concordância com uma possível posição ideológica do professor (como resposta/reafirmção à “negociação”).

Numa “tradução” do terceiro espaço, da leitura do espaço “fora da frase”, parece ser possível compreender que um tal deslocamento pode permitir, mais claramente, visibilizar e valorizar o hibridismo, ambivalência e a indeterminação na linguagem, desestabilizando e revisando aparentes certezas, desfazendo desejos substantivos de homogeneização.

## Considerações finais

A partir de uma releitura de Bakhtin (1981), que aponta o hibridismo natural como uma característica necessária de todas as línguas, Bhabha postula uma estratégia híbrida de ler a língua e as linguagens dominantes (antes consideradas como normas) a partir da língua e das linguagens do subalterno colonizado, usurpando agora o lugar da “norma”. Tal estratégia, na perspectiva bakhtiniana, revela de forma performática - mostra, torna visível o hibridismo que constitui tanto as linguagens do dominante quanto as do subalterno. Assim, aqui, implica tornar visível uma ‘língua’/uma ‘linguagem’ apagada institucionalmente, sob a perspectiva de um olhar “heterodoxo”, para aquilo que pode quebrar, romper uma norma escolar; implica, portanto, olhar com outro olhar para aquilo que é heterogêneo, sobretudo para aquilo que é invisibilizado no universo escolar: *a complexidade dos processos heterogêneos da escrita e a sua imbricação em práticas socioculturais e ideológicas* (cf. SOUZA, 2001).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira: revisão da tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fonte, 1992. (original de 1953).

BAKHTIN, Mikhail. *The dialogic imagination*. Austin, University of Texas Press, 1981.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de LimaReis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte-MG: Ed. UFMG, 1998.

BHABHA, Homi.. The third space. In: RUTHERFORD, J. (org). *Identity: community, culture, difference*. London, Lawrence and Wishart, 1990.

GRIGOLETTO, Marisa. *A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

SOUZA, Lynn Mario Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA, Benjamin Junior (ed.). *Margens da cultura*. São Paulo: Boitempo, 2004.

SOUZA, Lynn Mario Menezes de. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal kaxinawá. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 167-192.