

REESCRITA:

PARA ALÉM DA HIGIENIZAÇÃO

CONCEIÇÃO APARECIDA DE JESUS

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por *Conceição Aparecida*

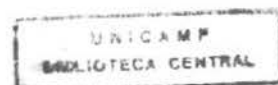
de Jesus

e aprovada pela Comissão Julgadora em
08/10/1995.

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas

1995



Cm 00077203-6

UNIDADE	BC
N.º CHAMA	T/UNICAMP
	J 457N
	25497
PROC	433/95
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	19/09/95
N.º CPD	

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

J499r

Jesus, Conceição Aparecida de
Reescrita: para além da higienização /
Conceição Aparecida de Jesus. - - Campinas,
SP. [s.n.], 1995.

Orientador João Vanderley Geraldi
Dissertação (mestrado) - Universidade Es-
tadual de Campinas, Instituto de Estudos da
Linguagem.

1. Escrita. 2 * Escrita - produção - cor-
reção. I. Geraldi, João Vanderley. II. Uni-
versidade Estadual de Campinas. Instituto de
Estudos da Linguagem. III. Título.

Conceição Aparecida de Jesus

REESCRITA: PARA ALÉM DA HIGIENIZAÇÃO

**Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do
Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos
da Linguagem como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Lingüística Aplicada, na Área de Ensino-
Aprendizagem de Língua Materna, sob orientação do Prof. Dr.
João Wanderley Geraldi.**

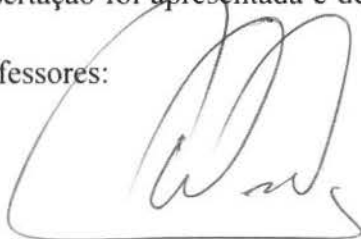
Campinas

Instituto de Estudos da Linguagem

1995

Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Lingüística Aplicada

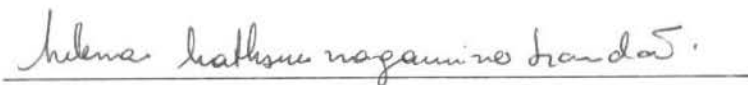
Esta dissertação foi apresentada e defendida perante Comissão Examinadora constituída dos seguintes professores:



Prof. Dr. João Wanderley Geraldi - Orientador



Profa. Dra. Maria Laura Mayrink Sabinson



Profa. Dra. Helena H. Nagamine Brandão

Campinas, 08 de agosto de 1995.

Ao meu pai

in memoriam

Agradecimentos

Ao João Wanderley Geraldi, pela presença sábia;

A minha mãe, pelo silêncio cúmplice;

Aos meus irmãos, por todas as formas de apoio;

Ao Wellington, pelo reforço e incentivo constantes;

A Juliana e a Zenaida, amigas de todos os momentos;

Ao Eric Sabinson, por tudo que despertou;

Ao Luiz Roberto, pelo gesto de solidariedade;

Aos companheiros do Projeto Temático de Equipe, USP/UNICAMP - *A Circulação do Texto na Escola* - pela utilidade do trabalho que desenvolveram e pela troca enriquecedora.

A todos os professores e alunos com os quais trilhamos ao longo de nossa caminhada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	12
1.1. Linguagem e exterioridade: inserção histórica do sujeito e do texto.....	12
1.2. A heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso.....	15
1.3. O processo institucional: o jurídico e o pedagógico.....	18
1.4. Um percurso pelas escolas.....	20
2. O APAGAMENTO DAS CENAS ENUNCIATIVAS.....	30
2.1. O processo de enunciação: o embate entre o centro uniformizador e a periferia dispersiva.....	31
2.2. As atividades de sala de aula.....	35
2.3. Controle e disciplina pela escrita.....	40
2.4. A demarcação feita pelo livro didático.....	42
2.5. Os projetos pedagógicos enquanto alternativas de superação.....	44
3. O TRABALHO COM REESCRITA NA SALA DE AULA.....	47
3.1. Apenas uma proposta metodológica?	48
3.2. Uma alternativa de valorização do texto do aluno.....	51
3.3. A leitura da proposta: higienização do texto do aluno.....	53

3.4. O movimento de higienização.....	54
4. RETORNANDO ÀS ESCOLAS.....	75
4.1. Escola R.....	76
4.1.1. Da produção de texto.....	84
4.1.2. A reescrita.....	88
4.1.3. Para além dos sinais.....	90
4.2. Escola A.....	92
4.2.1. As intervenções: uma leitura à procura do erro.....	93
4.2.2. As intervenções subjacentes: o discurso da escola e o discurso da ortodoxia lingüística.....	96
4.2.3. A interação com o texto à procura do dizer do autor.....	99
4.2.4. O repertório teórico a serviço de uma prática questionadora.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
SUMMARY.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114

RESUMO

Sob a perspectiva interacionista da linguagem, desenvolvemos nossas reflexões a respeito da reescrita do texto do aluno do 1º.Grau tendo em vista os mecanismos discursivos-enunciativos que engendram o dizer do autor. Neste sentido, consideramos os aspectos das ordens institucionais pedagógicas e lingüísticas propulsores de uma atitude dogmática frente à produção escrita, que estabelece a reprodução das normas e convenções como critérios exclusivos de correção e melhoria da qualidade do texto. Contrapomos às implicações decorrentes deste tipo de enfoque, caracterizado enquanto um processo de higienização da superfície lingüística, a emergência das condições de produção, pelo viés das formações discursivas e ideológicas da Análise do Discurso e dos conceitos sobre textualidade elaborados pela Lingüística Textual. Desta forma, reportamo-nos ao movimento constitutivo da historicidade do texto e do autor/enunciador, colocando as enunciações e a interação como instâncias primeiras de um trabalho de análise lingüística que se proponha a firmar a escrita do aluno dentro e fora da escola.

palavras-chave: escrita, produção, correção

INTRODUÇÃO

A inquietação e a busca

O trabalho que ora apresentamos é fruto de nossas inquietações a respeito do ensino de língua materna na escola de primeiro grau. As experiências que fomos acumulando ao longo de nossa atuação profissional no 1º. Grau, desde as séries iniciais de alfabetização até como professora de Português de 5ª. a 8ª.série, na Rede Municipal de Ensino, convenceram-nos de que a prática tradicional de se oferecer ao aluno um rol de informações metalinguísticas, de acordo com os pressupostos ditados por uma visão sistêmica e ortodoxa de língua, revelou-se insatisfatória: os alunos, tidos como recipientes vazios sobre os quais despejava-se o conteúdo, não sabiam escrever.

Esse tipo de constatação apontou para a necessidade de se pesquisar pressupostos, teóricos e metodológicos, capazes de reorientar a prática vigente, naquele momento alvo de muitos questionamentos. Nesse sentido, muito contribuíram os estudos feitos pelos lingüistas e psicólogos russos como **Vygotsky, Luria, Bakhtin**, apontando para as dimensões histórico-sociais da interação sujeito e linguagem; deslocando o conceito mecanicista de aprendizagem para uma perspectiva constitutivista do sujeito, orientada por práticas significativas que possibilitassem o questionamento e considerassem a dúvida e as falhas como elementos constitutivos do conhecimento.

Nesse nosso percurso de engajamento teórico deparamo-nos com a obra O Texto na Sala de Aula, organizada por **GERALDI (1984)**. Na leitura do livro, cujos artigos, de diferentes autores, dispõem sobre a concepção enunciativa/constitutiva de linguagem,

chamou-nos a atenção uma proposta de trabalho feita pelo organizador do livro, para ser desenvolvida em sala de aula, ao longo do primeiro grau: a prática de análise lingüística pela reescrita do texto do aluno. Os objetivos da proposta eram, primeiramente, conceber o trabalho de escrita como uma *produção*, o que implicava o desenvolvimento de um *processo* considerando condições e instrumentos de produção, em oposição à visão tradicional de *redação*, como um produto acabado; transpor a dicotomia escrita/leitura, pela inserção das duas práticas num mesmo processo; substituir o trabalho com metalinguagem por um trabalho de correção e auto-correção de textos produzidos pelos próprios alunos; otimizar o processo de produção escrita do aluno, pelo uso das informações afloradas da problematização das dificuldades apresentadas no texto.

Dessa forma, propunha-se que, através da interlocução com o texto e a realidade, os usuários da língua fizessem-se sujeitos em interação, modificando o discurso e se modificando pelo discurso. Portanto, um trabalho que se contrapõe à prática tradicional de marcações das irregularidades do texto de forma unilateral, com o professor apontando e corrigindo os "erros" de forma absoluta, direcionado apenas pelos cânones da escrita.

Uma vez engajada na proposta, enquanto professora procuramos organizar a nossa prática de ensino de língua materna a partir dos textos produzidos pelos alunos. Iniciamos a experiência de forma simultânea em nossas classes de 3^a. e 6^a.séries, utilizando os seguintes procedimentos metodológicos:

- um caderno individual de textos produzidos pelos alunos;

-reescrita coletiva, na lousa, sob nossa orientação, de uma produção previamente escolhida, procurando focar as dificuldades de cunho lingüístico que dissessem respeito a maioria dos alunos;

- reescrita individual, no caderno, considerando as observações assinaladas por nós e as feitas pelos colegas durante a troca de cadernos para leitura dos textos.

Com relação aos temas desenvolvidos, temos a dizer que na 3^a.série estes eram sugeridos por situações do cotidiano da sala de aula e/ou fatos relatados pelos alunos. Para tanto, diariamente reservávamos um tempo para que os alunos relatassem algum fato de seu interesse, muitas vezes provocados por assuntos em pauta na sala de aula.

Nas três salas de 6^a.série os temas emergiam em decorrência de leituras extra-classe de livros escolhidos pelos alunos, dentre os oferecidos pela sala de leitura e pela biblioteca de sala de aula, feita com doações ou empréstimos nossos e dos alunos. Nesse sentido, os textos produzidos compreendiam desde paráfrases, resumos, resenhas e críticas até produções articuladas com outros textos e outros discursos. Os cadernos eram recolhidos por nós quinzenalmente e, semanalmente, além do trabalho de troca de cadernos entre os alunos e da reescrita coletiva, tínhamos a "roda da história": as carteiras eram dispostas em círculo e o "contador da história" ia para o centro ler e/ou comentar o seu texto. Em continuidade, os colegas comentavam o que haviam ouvido, apontando semelhanças e diferenças com seus próprios textos, correlacionando com outros fatos e textos, oferecendo sugestões, discordando do ponto de vista do colega ou do autor original da obra.

Como aspecto positivo desse tipo de trabalho destacamos a fluência da oralidade e da escrita, fluência esta que impulsionava para outros interesses e outros tipos de textos (poesia, jornal, mural, teatro, filmes...), de maneira que os próprios alunos assumiam a organização e elaboração destas outras atividades, tornando-se meus parceiros na condução do projeto. É importante ressaltar que não havia nenhuma cobrança quanto ao término da leitura dos livros, cada aluno produzia e participava da roda de acordo com o "seu momento", o que poderia significar tanto a leitura de uma página como a leitura de um ou mais livros.

A crítica e o acréscimo de outras experiências

A divulgação desse nosso trabalho em sala de aula e da proposta de reescrita junto aos demais professores, pois também exercíamos o cargo de coordenadora pedagógica, facultaram-nos a apropriação de um repertório crítico visando o aperfeiçoamento da prática. Ainda que demonstrássemos entusiasmo com os resultados obtidos, sentíamos que a emergência da intertextualidade e da interdiscursividade, imanescentes ao trabalho, mostravam-se ausentes durante a prática de análise linguística via a reescrita do texto do aluno. Isto é, a interação texto/realidade, subjacente à natureza da proposta, era bloqueada em sua relação de força com a hegemonia do "conteúdo", da ortodoxia das formas linguísticas. Dessa maneira, analisava-se o expresso na e pela materialidade linguística na perspectiva de uma linguagem alheia à sua exterioridade constitutiva.

Por sua vez, a exterioridade compreendida dessa forma aleatória a presume a existência de um sistema dicotômico. De um lado, o linguístico convencional, no qual a

formulação da materialidade lingüística inscreve-se; de outro lado, temos um sistema discursivo exterior que, mesmo interpretado como uma realidade distinta ao constituído no e pelo material lingüístico é por este arbitrado. Assim sendo, a linguagem é concebida como um instrumento dado, cuja articulação com a realidade se dá como mero efeito de uma abstração subjetiva, esvaziada de qualquer conteúdo histórico-social.

BAKHTIN (1929) afirma que "*...a compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma...essa situação é sempre uma "situação social"...o signo e a situação social em que se insere estão indissoluvelmente ligados*"¹. Logo, linguagem /exterioridade não se apresentam como um duplo excludente, mas se constituem dialeticamente no processo de significação da palavra. **MAINGUENEAU (1987)** também adverte para o fato de que "*...admitiu-se, com freqüência e de forma tácita, que os quadros da enunciação apenas duplicavam uma realidade anterior e exterior, que eram a "máscara", o lugar da dissimulação de planos, de interesses inconfessáveis ...Atualmente, a tendência, cada vez maior, é de questionar esta topografia que coloca o discurso e a "realidade como exteriores um ao outro..."*"².

Em 1990, a **Escola A**, unidade que integra o universo das escolas pesquisadas neste projeto e na qual desenvolvíamos nosso trabalho de professora de Português e de coordenadora pedagógica, filiou-se à proposta de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Esta proposta preconizava um enfoque interdisciplinar do conhecimento, acionado pelos temas geradores emergidos da

¹ Bakhtin, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo, Hucitec, 1990, p. 62.

² Maingueneau, D. "A cena enunciativa". In: *Novas Tendências em Análise do Discurso*, Campinas, Pontes Editores, 1984.

problematização da realidade local, de acordo com os pressupostos de Paulo Freire. As dificuldades com as quais nos deparamos, para articular conteúdo e estratégias em todas as disciplinas a partir do conhecimento trazido pelo aluno e dos questionamentos feitos acerca da realidade, confirmaram a nossa crítica inicial a respeito da bipartição linguagem/exterioridade. Ao mesmo tempo, mostrou-nos que não se tratava de um problema de natureza exclusivamente lingüística, sendo assim, a resposta não poderia ser construída somente no âmbito do ensino de língua materna.

No segundo semestre de 1991, fui convidada para participar de um **Projeto Temático de Equipe- "A Circulação do Texto na Escola"**- proposto pela Universidade de São Paulo (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada), sob a coordenação da Profa.Dra. Ligia Chiappini Moraes Leite. Esse projeto subdivide-se em três subprojetos, ou sub-temas: "*Textos Produzidos por Alunos*"- "*Textos Didáticos e Didatizados*"- "*Textos e Materiais Não- Instrucionais*". Cada um destes sub-grupos conta com uma equipe de cinco pesquisadores.

Dado o meu envolvimento com a questão da produção de texto, integrei-me ao sub-grupo responsável pelo sub-tema "*Textos Produzidos por Alunos*". O trabalho de campo, arrolado no item sobre a metodologia de investigação utilizada neste nosso projeto - e os estudos teóricos realizados em função da pesquisa, fizeram com que nos voltássemos para dentro do movimento articulado pela escola enquanto instituição. Isto nos possibilitou situar o problema por nós levantado, a respeito da prática de análise lingüística via a reescrita do texto do aluno, considerando as implicações desse movimento sobre os princípios teóricos e metodológicos da proposta. Ou seja, através dos dados obtidos

buscamos analisar as imposições sofridas, no interior da escola, por um trabalho com textos de alunos que desloca o enfoque de "*sinalização do erro*" para o de "*investigação de significados*", remetendo a linguagem à sua exterioridade imanente.

As questões e a dinâmica da instituição

Ao postularmos que enquanto instituição a escola veicula valores que se notabilizam pela preservação da ordem estabelecida, subentendemos a descaracterização de toda proposta reformista que chegue até ela. Tomando como parâmetro a prática de análise lingüística pela reescrita do texto aluno indagamos:

Quais elementos são problematizados junto ao aluno, para reescrita de seu texto?

Quais são as implicações do encaminhamento dado?

Onde e como se apresentam as fendas que fragilizam esse trabalho? O que contrapor?

Nesse contexto, o que é considerado um bom texto?

Todas essas nossas questões pressupõem uma análise orientada por uma teoria discursiva de linguagem, de forma a:

a) Vincular a produção escrita a projetos pedagógicos significativos, comprometidos com uma concepção enunciativa/discursiva de linguagem, cuja elaboração e implementação aconteçam a partir das relações e práticas vividas na escola.

b) *Redirecionar o trabalho com o texto escrito, de maneira a considerar os fatos de linguagem pelo modo como são constituídos considerando as condições de produção, e não como mero efeitos do significante.*

c) *Conceber a interação sujeito e linguagem em termos de injunções históricas, onde o movimento de autonomia e coerção processam-se num "continuum constitutivo".*

Em concomitância, todos esses princípios teóricos conduzem a uma análise contextual do trabalho pedagógico, tematizando a sua relação com o funcionamento da escola enquanto instituição, numa sociedade capitalista.

BOURDIEU (1970), ao analisar a questão da "*autoridade pedagógica*" e a "*autoridade da linguagem*" no âmbito da instituição escola, descreve "*todo o sistema das coerções visíveis ou invisíveis que constituem a ação pedagógica como ação de imposição e de inculcação de uma cultura legítima*".³ Assim sendo, advoga o caráter reprodutivista da escola, que enquanto agência de transmissão de conhecimentos impõe a recepção e o controle das informações socialmente reconhecidas, conferindo "*ao discurso professoral uma autoridade estatutária*", através da qual se faz "*digno de transmitir o que ele transmite*" e, conseqüentemente, exclui a possibilidade de avaliação qualitativa de seu dizer.

Embora concordemos com a descrição analítica feita por **BOURDIEU**, na medida em que a mesma, de acordo com suas palavras, "*... convida, em outros termos, a interrogar sobre os meios institucionais e sobre as condições sociais que permitem a*

³. Bourdieu, P & Passeron, J. C., "Tradição erudita e conservação social". In: A Reprodução, Rio de Janeiro, 1970.

relação pedagógica de perpetuar-se..." não compartilhamos de seu ponto de vista referente à reprodução advinda do processo de inculcação pedagógica. Como contraponto, afirmamos que em sendo este processo uma exigência histórica seus agentes possuem um potencial transformador, que viabiliza a própria reprodução. Ou seja, para reproduzir, os agentes da inculcação apresentam-se enquanto seres historicamente constituídos em ação, movimentam-se em direção a algo. Portanto, ainda que o movimento aconteça seguindo uma tendência repetitória, traz subjacente à sua natureza a possibilidade do novo e do diferente, que delineiam o caráter discursivo da história na qual estão inscritas a autoridade pedagógica e a autoridade da linguagem.

A opção

Na trajetória de nosso trabalho de pesquisa, após a leitura dos diários e relatórios de campo, associada à nossa vivência no ensino de língua materna, tomamos a prática de análise linguística pela reescrita do texto do aluno como objeto de nossa discussão. Atribuímos esta escolha ao fato de que no espaço dessa prática configuraram-se, de maneira mais explícita, as implicações da correlação que há entre as arbitrariedades linguísticas e o arbitrário do discurso pedagógico veiculado na escola.

Nesse sentido, a coexistência dessas injunções, ambas inspiradas no juridismo relativo às normas e às coerções, culminou no que estamos chamando de "*higienização da escrita*", isto é, uma leitura do texto do aluno centrada na pasteurização da superfície linguística e no artificialismo da palavra. Obtém-se então uma reescrita que apaga a evidência da palavra enquanto "*signo*" para confiná-la ao estatuto de "*senal*", investindo-se

no reconhecimento do texto e não na sua compreensão. Usamos aqui as categorias de signo e sinal na perspectiva de **BAKHTIN**, para o qual

"...O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada...A pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de "sinalidade" e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo."
(BAKHTIN,1990:93-94)

Do desenvolvimento

No **capítulo 1** esboçaremos a fundamentação teórica que norteia este trabalho, voltada para os preceitos da dialogicidade bakhtiniana e das categorias da AD francesa. Além disso, descreveremos a trilha metodológica construída a partir dos objetivos do Projeto Temático de Equipe e a dinâmica do cotidiano das escolas envolvidas na pesquisa.

Em continuidade, no **capítulo 2** apresentamos algumas atividades desenvolvidas em sala de aula, com vistas a identificar o processo de apagamento das cenas enunciativas como suporte do juridismo preconizador da homogeneização da produção escrita.

O tema da reescrita de texto do aluno compreende os capítulos 3 e 4. No **capítulo 3**, a partir dos registros feitos nos diários de campo, arrolamos o trabalho com reescrita de quatro escolas municipais, sendo que destas uma foi diretamente observada por nós e as outras pelos demais pesquisadores do projeto " **A Circulação do Texto na Escola**". Procuramos dessa forma traduzir a leitura feita da proposta de prática de análise lingüística, apresentada no livro O Texto na Sala de Aula.

Propusemo-nos, no **capítulo 4**, a analisar o processo de reescrita considerando desde a concepção da produção do texto inicial. Para tanto, retornamos a duas escolas municipais e assistimos pessoalmente às aulas em que este processo ocorreu, registrando não só os textos produzidos como também as falas dos interlocutores participantes, no caso, alunos e professores.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

1.1. Linguagem e exterioridade: inserção histórica do sujeito e do texto

Baseamo-nos no quadro teórico desenvolvido pela **AD (Análise do Discurso)** francesa, por ele nos permitir uma análise dos fenômenos lingüísticos segundo um modelo de inserção histórica do homem e do conhecimento, tentando não bipartir sujeito/objeto; interior/exterior; concreto/abstrato, categorias que para a **AD** não se separam nem se justapõem, mas se constituem em processo. Sob esse ponto de vista, a forma material do discurso é lingüística e histórica, princípio este que ao estabelecer a relação entre a linguagem e sua exterioridade, sem a qual ela não subsiste, permite-nos construir formulações teóricas que explicitem o funcionamento do discurso, identificando os mecanismos utilizados na produção de sentido.

Com efeito, a análise das **condições de produção (CP)**, um dos conceitos básicos da **AD**, torna possível o acesso a essa exterioridade por meio das instâncias de **situação (restrita e ampla)**, responsáveis pela contextualização discursiva do sujeito e da linguagem. A situação restrita é de natureza imediata e diz respeito às condições de enunciação: - quem? para quem? quando? onde? como? - donde emergem as categorias de tempo, espaço e protagonistas. De forma articulada, a situação restrita impõe à situação ampla o contexto ideológico-social-histórico, analisado através das diferentes **formações discursivas (FD)** e **ideológicas (FI)** que caracterizam determinados momentos da sociedade.

"...Foi Pêcheux (1969) quem tentou fazer a primeira definição empírica geral da noção de CP...A contribuição de Pêcheux está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de "organismos humanos individuais", mas a representação de "lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares cujo feixe de traços objetivos característicos pode ser descrito pela sociologia". Assim, no interior de uma instituição escolar há o "lugar" do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais. No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de "formações imaginárias" que designam o lugar que o destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro."
(BRANDÃO, 1993:36)

Entretanto, segundo **COURTINE (1981)** a definição de **CP** formulada por **PECHÊUX** ainda se filia a uma visão psicossociológica da língua e dos sujeitos do discurso, ressaltada pelo uso dos termos *"imagem"* ou *"formação imaginária"*. Ao comentar esta crítica, **BRANDÃO (1993)** afirma que *"... a relação entre língua e discurso, mediatizada pelo psicossociológico, apaga as determinações propriamente históricas..."* Nesse sentido, a redefinição postulada por **COURTINE** pressupõe a "análise histórica das contradições ideológicas presentes na materialidade dos discursos e articulada teoricamente com o conceito de formação discursiva".⁴

⁴ . Brandão, Helena, N. "Condições de produção do discurso, In: Introdução à Análise do Discurso, Campinas, Ed. da UNICAMP, 1993.

As **FDs** prescrevem "*o que pode e deve ser dito*" a partir do embate ideológico que se processa no seu interior, pois nenhuma **FD**, não importando qual seja a sua natureza (educacional, religiosa, acadêmica, política...) define-se por si mesma: cada **FD** é definida na sua relação com as demais **FDs** e no interior de cada uma delas diferentes **FIs** podem estar em conflito. Desse modo, "*o que pode e deve ser dito*" não é determinado por um conjunto fechado e acabado de enunciados, mas pela dinâmica histórica que estatui, em certo momento, um conjunto hegemônico de enunciados dizíveis ou indizíveis.

São essas **Formações (FD e FI)** que esboçam o movimento do processo discursivo, delineando a sua incompletude e a sua opacidade. Assim sendo, o discurso e sua análise transcendem o movimento lingüístico do texto, delimitado enquanto unidade empírica histórica. A incompletude e a opacidade do discurso, face à dialogicidade própria entre as diferenças, demandam a construção de unidades teóricas capazes de explicitar a presença do corpo do discurso no texto:

- *A interdiscursividade*: com que se pretende apreender o diálogo entre as diferentes formações discursivas, diante das quais o discurso em análise toma uma posição de adesão ou de conflito.

- *A intertextualidade*: aspecto da interdiscursividade que possibilita identificar a presença de textos outros na produção de sentidos do discurso.

- *O dizer e o interdizer*: como objeto da formação discursiva, cada discurso define seus dizeres pelo dizer com a **FD** a que adere e com que conflita.

- *Os efeitos de sentido*: são determinados pelos deslocamentos internos à própria FD e externos a ela, em função das delimitações constantes entre formações discursivas e suas descontinuidades de objeto, modalidades enunciativas, conceitos e estratégias. (cf. Foucault, 1969).

Por outro lado, a **Linguística Textual** ao evocar as instâncias de situação, constitutivas dos processos de referências imanentes à macroestrutura textual, contribui para que a "*interpretabilidade do texto*" (**KOCH & TRAVAGLIA, 1989**) direcione-se numa perspectiva discursiva, na medida em que considera contextos extralinguísticos (conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, memória, esquemas e outros recursos de inferências). Nesse sentido, seus pressupostos a respeito da coesão e coerência textual, apoiados na base semântica do texto, favorecem a emergência de uma análise linguística comprometida com todas as unidades teóricas da AD a que nos referimos.

1.2.A heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso

A dialogicidade bakhtiniana perpassa todo o repertório analítico deste trabalho. Isso se justifica pela abrangência conceitual de seu postulado: o diálogo na perspectiva da interlocução, onde o "*eu*" e o "*outro*" são enfocados como instâncias sócio-históricas que se constituem mutuamente enquanto sujeitos em interação. Essa perspectiva permite a

mediação de todas as relações de diferenças implícitas no processo discursivo, porque o “outro”, pressuposto por **BAKHTIN**, é multiforme (sujeito, discurso, realidade...) e descontínuo, gerando o deslocamento constante dos interlocutores e do objeto da troca dialógica efetivada entre eles.

Assim sendo, a palavra do outro é internalizada⁵ e se instala como elemento de harmonia e desagregação, pois a alternância de lugares, dada a sua dialogicidade, ao diluir o sujeito e o discurso simultaneamente também os compõe. É esse fluxo de vozes que caracteriza a polifonia e a heterogeneidade discursiva, com práticas linguísticas socialmente diferenciadas, contraditórias, inscritas historicamente na mesma língua. Instaure-se dessa maneira a negação do único, do homogêneo, do absoluto e do acabado; cede-se lugar ao plural, ao heterogêneo, ao relativo e ao inacabado.

"...Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais." (BAKHTIN, 1990:66)

AUTHIER (1982) articula o pensamento bakhtiniano à **AD** do lugar da enunciação, distinguindo duas formas enunciativas de heterogeneidade: constitutiva e mostrada. A heterogeneidade constitutiva refere-se à presença do "outro" no discurso de um modo não localizado e não representado. Para construir o arcabouço teórico explicativo

⁵ . Sobre o processo de internalização consultar Vygotsky, L. In: A Formação Social da Mente, São Paulo, Martins Fontes, 1987.

deste nível de enunciação **AUTHIER** recorre aos pressupostos do dialogismo bakhtiniano e da teoria da psicanálise, esta última a partir da releitura de **FREUD** feita por **LACAN**.

De acordo com **BAKHTIN**, o centro constitutivo da dialogização interna do discurso é o "*já dito*" pelo outro; logo, toda palavra aloja outros discursos, isto é, nenhuma palavra é neutra ou isenta da memória do já dito pelo outro. Em contribuição, a psicanálise apresenta-nos a figura do sujeito descentrado, como efeito de linguagem atravessada pelo inconsciente, revelado na estrutura material da língua ou, no dizer de **AUTHIER**, "*sob as palavras, outras palavras são ditas*". Portanto os dois enfoques corroboram a teoria da ilusão subjetiva da fala, segundo a qual, pelo apagamento do eu, o sujeito reconstrói sua imagem de sujeito autônomo e fonte imaginária de sentido.

"Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica."
(**BAKHTIN**, 1990:66)

Já a heterogeneidade mostrada reporta-se à ordem de representação do falar, identificando "*quem fala*" e "*o quê*". Nesse contexto, a cadeia discursiva rompe sua linearidade sintática para inscrição do outro, seja para *marcar o lugar*, como no caso das formas do discurso direto, ou para *designar uma alteridade* a que cada fragmento remete, fazendo uso de aspas, incisas, glosas e outros mecanismos lingüísticos. **AUTHIER**

pressupõe a negociação entre a heterogeneidade constitutiva e mostrada, uma vez ser esta última uma forma do falante marcar o espaço que é do outro, circunscrevendo-o. Por essa demarcação das diferenças há a afirmação do "um", isto é, o "eu" se faz sujeito de seu discurso na relação "um ao outro" inscrita na pluralidade. Para **AUTHIER**, os dois planos de enunciação, constitutivo e mostrado, embora sejam irreduzíveis, são articuláveis e solidários.

1.3. O processo institucional: o jurídico e o pedagógico

Nosso pressuposto é de que a escola, enquanto instituição, prima por manter a ordem estabelecida, com conseqüências tanto para a ordem pedagógica como para a ordem lingüística.

Por conta disso, para analisar as injunções normativas presentes no âmbito educacional e lingüístico, optamos pelo discurso jurídico, cujos preceitos têm por objetivo reger as práticas dos "*indivíduos*" na sociedade e as relações entre eles. Usamos o termo "indivíduo" no sentido de diferenciá-lo da condição de "*sujeito-de-direito*", este distinto pelo Estado como aquele que deve "*ser para a lei*"⁶

Logo, o *manual jurídico* dispõe sobre as normas determinantes do funcionamento externo e interno das instituições sociais. O primeiro, de âmbito mais geral, diz respeito ao processo de organização da sociedade como um todo, com o objetivo de inscrever estatutariamente o indivíduo no Estado e, desta forma, conceder-lhe a condição de "*ser para a lei*". Dentro desse contexto, temos as diferentes instâncias constitucionais, as

⁶ . Haroche, Claudine, "Análise Crítica dos Fundamentos da Forma Sujeito (De Direito)", In: Fazer Dizer, Quere Dizer, São Paulo, Hucitec, 1992.

quais, em relação à educação, de acordo com o **Art.208, inciso I, da Constituição Federal (1988)**, definem que: "*O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria*".

Isto posto, enquanto instituição a escola tem seu funcionamento interno regulamentado por um regimento, formulado pelas **Secretarias de Educação do Estado e do Município**, que prescreve a natureza e os fins dos objetivos; a gestão da escola; a organização estudantil; o currículo e o regime escolar. Dessa maneira, a regulamentação busca garantir a uniformidade necessária para fazer prevalecer "*o que pode e deve ser dito*" aventado na e pela sociedade civil, juridicamente representada pelo Estado, em conjunto com outras **FDs** constitutivas do ideário hegemônico presente nessa sociedade.

Considerando a imanência do arbitrado pelo regimento escolar no fazer pedagógico da escola, é notório que as **disciplinas** escolares compartilhem dos pressupostos fundamentados no discurso jurídico que ancoram a instituição. Nessa perspectiva, a língua materna não se encontra isenta desse juridismo, que por seu turno incide sobre as práticas lingüísticas efetuadas no interior da sala de aula.

De acordo com **CORACINI (1991:50)**, "*...o processo jurídico se baseia nas leis vigentes-arbitrárias, alicerçadas na intersubjetividade de um grupo social (valores, concepções políticas etc...)*". Nesta direção, ao traçarmos um paralelo com o arbitrário do sistema lingüístico, vemos que a ortodoxia ao definir e separar o **certo** e o **errado** o faz a partir dos valores hegemônicos inscritos no interior das diferentes **FDs** vigentes naquele

momento histórico, as quais ao prescreverem a *forma de dizer* e o *como dizer* acabam impondo *o que dizer*.

Para assegurar esse caráter de verdade absoluta é necessário que haja a seleção de alguns "*emunciados básicos*", cuja função será a de legitimar o conteúdo institucionalmente imposto, "*na crença ilusória de que é possível reduzir a interferência da subjetividade emotiva dos indivíduos nas diversas atividades*" (Coracini, 1991:48).

Do interior deste quadro, o olhar jurídico tem como objetivo único e preciso absolver ou condenar, ou seja, pressupõe sempre um julgamento de cunho qualitativo e aplicação de sanções, pois imanente ao seu juízo de *correção* subjaz o de *infração*. Daí ater-se às evidências das *provas*, a objetivos fixos e pré-determinados e ao direcionamento premeditado, na tentativa de obter elementos que possibilitem criar argumentos favoráveis à preservação dos dogmas.

O que acontece com os textos produzidos pelos alunos, ao terem debruçado sobre si o olhar do juridismo com vistas à "correção"?

1.4. Um percurso pelas escolas

A etapa inicial de nossa pesquisa foi desencadeada em função do Projeto Temático de Equipe "**A Circulação do Texto na Escola**", conforme já citamos na introdução deste nosso trabalho. O projeto propunha-se a :

- "*...tentar compreender como se construíram na dinâmica própria da escola...certas necessidades no que tange à leitura e produção de textos.*"

- "*do ponto de vista do sistema de produção de bens para o consumo escolar, tentar compreender como este sistema responde às novas exigências, inspirando-se nas análises críticas da prática escolar*".

- "*tomando-se a própria produção de textos a circular em na escola, ao identificá-los na investigação considerar as suas marcas de origem, no sentido apontado pela AD, já que a destinação do próprio texto nele se inscreve*", donde temos então a seguinte topologia:

- "*Textos Produzidos por Alunos*"
- "*Textos Didáticos e Didatizados*"
- "*Textos e Materiais Não--Institucionais*".

Cada um destes temas contou com sua própria equipe de investigação (os chamados sub-grupos), composta por um coordenador e cinco pesquisadores, sendo estes últimos alunos de graduação ou pós-graduação em Letras e professores de 1º. Grau da rede pública.

Os quinze pesquisadores envolvidos foram distribuídos entre 15 escolas da cidade de São Paulo, no período letivo dos anos de 1992 e 1993. O grupo coletou dados em 57 turmas de classes de 3ª., 5ª., 7ª. e 8ª. séries, totalizando 1215 horas-aulas de observação. As 15 escolas alvo da pesquisa foram selecionadas considerando os seguintes critérios:

a)Escolas A, B, C, D: escolas municipais integradas ao Projeto Interdisciplinar proposto pela Secretaria Municipal de Educação.

Cada uma dessas escolas desenvolvia um trabalho interdisciplinar, de forma que todas as áreas do conhecimento contribuíam para o estudo dos temas que seriam norteadores do trabalho escolar, temas estes apontados pelo estudo da realidade local. Era em decorrência da abordagem destes temas que se definiam o conteúdo do programa de ensino, as atividades e os critérios de avaliação.

b)Escolas E, F, G, H: *escolas municipais não integradas ao Projeto Interdisciplinar.*

São as escolas que não aderiram ao Projeto Interdisciplinar, com autonomia para estipularem objetivos e elaborarem os seus próprios projetos. Nesta situação, observamos que a **Escola E** formulou o *Projeto Integração de Áreas*, como tentativa para superar a fragmentação do conhecimento.

c)Escolas H1, I, J: *escolas estaduais padrão.*

Constituíam um grupo de escolas estaduais, escolhidas para desenvolverem um modelo pedagógico piloto: carga horária diferenciada (aulas aos sábados), assessoria do professor coordenador de área.

d)Escolas L, M, N: *escolas estaduais não-padrão* - seguem o modelo tradicional das escolas públicas oficiais.

e)Escola O: *escola da rede particular de ensino.*

Para a coleta de dados cada pesquisador adotou os seguintes procedimentos:

- Observação de aulas em cada uma das séries envolvidas, por duas semanas consecutivas.
- Registro em diário de campo acompanhado de relatório individual.
- Entrevistas formais e informais com professores e alunos envolvidos na investigação.
- Questionários com questões fechadas e abertas, para investigação de história de convívio com textos, tanto de professores como de alunos.

Em continuidade, o programa para sistematização dos dados coletados e desenvolvimento da análise compreendeu as seguintes fases de operacionalização:

A. Leitura dos quinze diários de campo e relatórios, buscando categorizar os episódios observados em sala de aula, de forma a permitir a articulação dos dados entre os sub-grupos e suscitar temas para análises. Nesse sentido, a pesquisa apontou os vinte e um indicadores de episódios arrolados abaixo:

01. Leitura de textos escritos

02. Leitura de textos em outras linguagens

03. Produção de textos orais

04. Produção de textos escritos

05. Produção de textos em outras linguagens

06. Circulação formal de textos

07. Circulação informal de textos

08. *Estratégias de aula*
09. *Aspectos comportamentais e disciplinares*
10. *Utilização de materiais didáticos e didatizados*
11. *Cópia*
12. *Ditado*
13. *Lição de casa*
14. *Correções*
15. *Avaliação*
16. *Interrupções de aula*
17. *Atividades extra-classe/escola*
18. *Atividades religiosas*
19. *Participação em atividades de representação*
20. *Biblioteca e/ou sala de leitura*
21. *Recreação*

B. Reuniões no nível de sub-grupo e de equipe, para orientação, estudos teóricos e debates, tendo como referência os episódios elencados.

C. Elaboração de análises individuais tendo como meta o aprofundamento dos temas pertinentes ao sub-grupo.

D. Desenvolvimento de projetos individuais.

Reportando-nos, agora, à descrição comentada do perfil das escolas, segundo nossa observação pessoal e o registrado nos demais diários de campo, vimos que as escolas municipais que participavam do Projeto Interdisciplinar não adotavam livro didático. O programa de conteúdo, como já citamos, emergia da problematização dos temas geradores, estes últimos selecionados a partir do estudo da realidade local, envolvendo as comunidades intra e interescolar. Os pressupostos teóricos deste círculo de investigação temática obedeciam à **pedagogia de Paulo Freire**, então Secretário Municipal de Educação.⁷

A problematização dos temas geradores, por sua vez, era feita por meio de questões que tinham como objetivo suscitar o debate, considerando desde o senso comum até o estatuto de cada área do conhecimento. Tais questões dirigiam-se de maneira específica a cada nível de escolaridade, sendo que as séries estão agrupadas em três ciclos, a saber:

- 1º ciclo ou ciclo inicial, relativo às 1^{as}, 2^{as} e 3^{as} séries.
- 2º ciclo ou ciclo intermediário, composto pelas 4^{as}, 5^{as} e 6^{as} séries
- 3º ciclo ou ciclo final, constituído pelas 7^{as} e 8^{as} séries.

A promoção entre as séries do mesmo ciclo é automática, só havendo reprovação na passagem de um ciclo para outro. Vejamos como exemplo as questões da

Escola B:

Tema Gerador: Meio Ambiente

⁷ Ver a respeito Pontuscha, Nidia.N. (org.). Ousadia no Diálogo: Interdisciplinaridade na Escola, São Paulo, Ed. Loyola, vol.5, 1993.

a) *Para a escola: "Mesmo convivendo com as atividades que prejudicam o meio ambiente e a qualidade de vida, por que nem sempre a população tem consciência ou se mobiliza contra elas?"*

b) *Para os ciclos:*

1º.ciclo: *"Por que existem regras de convivência? Por que são rompidas e quais as conseqüências deste rompimento?"*

2º.ciclo: *"Seu modo de vida interfere no espaço que você ocupa em Perus?"*

3º.ciclo: *"Toda manifestação coletiva ou individual é construtiva? Quando isto acontece?"*

c) *Para as séries:*

3ª série: *"Em sua comunidade existe respeito entre as pessoas?"*

5ª série: *"Na comunidade em que você vive, existem espaços de que você gosta? Esses espaços apresentam coisas que o incomodam? Como melhorar esses espaços?"*

8ª série: *"Por que os excluídos descartam a participação, quando os mesmos poderiam alterar os problemas que eles experimentam no dia-a-dia?"*

O conteúdo produzido por esses questionamentos era trabalhado de forma interdisciplinar, com apoio técnico-pedagógico das equipes dos **NAES** (Núcleos de Ação

Educativa), as quais eram assessoradas por professores de universidades (**USP,PUC, UNICAMP**).

No que diz respeito aos recursos materiais, testemunhamos que todas as escolas municipais possuíam aparelhos de vídeo, mimeógrafos elétricos e algumas até computadores. Além disso contavam com salas de leitura, cujo acervo procurava atender não só aos alunos como também aos professores, nas especificidades de sua área de atuação.

Dentre as escolas estaduais, o alto índice de falta de professores e a carência de recursos materiais, sobretudo nas escolas não padrão, associados à baixa remuneração salarial, contribuíam para um quadro desalentador. Neste contexto, conforme mostraremos adiante, o livro didático determina o trabalho do professor e do aluno, fato este também presente nas escolas municipais não vinculadas ao Projeto Interdisciplinar.

Em todas as escolas pesquisadas, salvo a particular, a falta do professor implica três *situações de ensino* a saber:

a) "*aula vaga*": os alunos permanecem em sala sem qualquer tipo de atividade planejada pela escola.

b) "*adiantamento de aula*": as aulas são "*antecipadas*", ou seja, um professor ministra aula em mais de uma classe simultaneamente.

c) "*professor substituto*": professor encarregado de substituir o colega ausente.

Dado o módulo de funcionamento das escolas, a figura do professor substituto praticamente só existe da 1^a. a 4^a.série, tanto na rede municipal como na estadual, fazendo assim com que a incidência de adiamento de aula seja maior a partir da 5^a.série.

Um outro fator que acarreta prejuízo às aulas são as constantes interrupções, provocadas por interferências de naturezas diversas, tais como:

- recados e/ou avisos
- advertências disciplinares
- presença de pais
- comércio: rifas, ingressos, convites, livros...
- solicitação do professor pela secretaria

Juntam-se a essas circunstâncias outras atividades-extras (não previstas no calendário letivo), que ocasionam suspensão parcial ou total de aulas: missa, palestras para vender livros e/ou material didático-pedagógico, eleições da categoria...É importante registrar que nas 3^{as}. séries das **Escolas F e C** havia aulas de catequese, sendo que na **Escola F** foi dada a justificativa de que *"a relação entre a escola e a paróquia é muito boa"*.

Ainda neste contexto, o horário do professor de 5^a. a 8^a. série é feito, na medida do possível, de forma a possibilitar sua jornada de trabalho em outras unidades escolares. Tal critério, muitas vezes, acarreta uma distribuição de aulas ao longo da semana nem sempre adequada aos interesses pedagógicos e às necessidades da comunidade servida pela escola.

Quanto à democratização das informações no interior da escola, pudemos constatar que as deliberações do **Conselho de Escola** ficam restritas aos seus membros, isto é, aos representantes dos pais, alunos, professores e demais funcionários. Somente na **Escola B** as decisões foram divulgadas, através de um resumo feito pela secretaria da escola e lido aos alunos pelos professores. O mesmo podemos dizer quanto às reuniões de pais e

mestres, exceto na **Escola C**, onde a professora reproduziu para os alunos a pauta de um encontro realizado no dia anterior, cujo tema era "*O Papel da Mãe na Educação dos Filhos*".

No que se refere ao *controle da disciplina*, temos o uso da escrita como castigo, na forma de cópia e ditado, e a figura do aluno delator, responsável por "*marcar os nomes*" dos colegas que conversam. Ambos os instrumentos vinculam a escrita ao desprazer e à punição, posta a serviço da ordem. Paralelamente, há o uso da "*prova-surpresa*", aplicada à classe que, segundo o professor, mostrou-se insubordinada.

A escrita também é utilizada para "*adiantar aula*", isto é, um mesmo professor enquanto dá aula numa determinada classe incumbe uma outra, por exemplo, de produzir um texto.

De acordo com o quadro que aqui descrevemos⁸, é sensível o grau de tensão que envolve as enunciações articuladas na e pela escola, com desdobramentos sobre o trabalho de produção de textos, quer de alunos, quer de professores.

⁸. Sobre os primeiros resultados da pesquisa "A Circulação dos Textos na Escola" encontra-se no prelo a trilogia Aprender a Ensinar com Textos,

2. O APAGAMENTO DAS CENAS ENUNCIATIVAS

O pressuposto de *apagamento* começou a ser delineado a partir de nossa prática em sala de aula, especificamente na experiência com a 3^a. e 6^a.série, descrita na introdução deste trabalho, onde ficou evidente a lacuna existente entre o processo de produção de textos e o momento da reescrita. O primeiro distinguia-se pelas complexas e variadas formas participativas de elaboração: alunos compartilhando fatos e experiências na 3^a.série, contando e/ou reinventando a história de "outro" na 6^a.série e, nesse envolvimento, construindo sua própria história de sujeito autor/leitor.

Entretanto, no momento da reescrita, todas essas representações eram "apagadas" para o advento de uma correção asséptica, que trata o texto como algo totalmente desenraizado de uma realidade viva e o erro como um acontecimento equivocado por si e para si. As *vozes* eram sufocadas pela soberania dos *sinais*, ou seja, texto e realidade, linguagem e exterioridade eram enfocados como formas excludentes.

Ao interpretarmos os dados obtidos nas escolas pesquisadas, à luz do repertório teórico desenvolvido no capítulo anterior, ultrapassamos o empirismo de nossa experiência pessoal na direção de uma análise mais aprofundada.

A partir dos conceitos de "lugares e cenas", discutidos por MAINGUENEAU (1987) com o objetivo de identificar o jogo de coerções das diferentes formações discursivas, constatamos que o apagamento das cenas enunciativas, emergentes num trabalho de produção, faz parte do *jogo* de um sistema de ensino que tem como meta a

homogeneização e a reprodução. Para tratarmos deste tópico discorreremos a seguir sobre alguns aspectos do cotidiano da sala de aula observados durante a pesquisa.

2.1. O processo de enunciação: o embate entre o centro uniformizador e a periferia dispersiva

A qualidade e a quantidade de produções escritas, solicitadas no espaço da sala de aula, remetem ao lugar que as condições de produção determinam aos enunciadores envolvidos:

- alunos que escutam *tudo* de *todos* (padre, professor, catequista, inspetor de alunos, pais, secretaria, colegas...)
- professores que re-produzem diferentes textos sem se aterem criticamente ao seu potencial de enunciador (re-produzem reuniões, livro didático, aulas, ordens...)
- ênfase às enunciações enquanto prescrições modelares.

Com o intuito de ilustrar estas nossas considerações transcrevemos abaixo algumas "enunciações" ocorridas em sala de aula:

a) *"As pessoas com a mesma idade podem se tratar pelo nome, os mais velhos devem ser chamados de senhor ou senhora"*. (profa. de 3ª.série da Escola C).

b) *"Aprende-se a desenhar desenhando. É como na escrita"*. (profa. de Ed. Artística numa 5ª.série da Escola F).

c) *"Quando estão na rua, acham bonito as pessoas educadas ou maloqueiras?"* (profa. de Inglês numa 5ª. série da Escola E).

d) *"Vocês estão lendo terrivelmente mal porque não sabem dosar a respiração"*. (profa. de Português numa 5^a.série da Escola M).

e) *"Santo Anjo do Senhor, meu zeloso guardador, que a ti me confiou a piedade divina, sempre me rege e guarda, governa e ilumina"*. (oração diária numa 3^a.série da Escola E).

f) *"Acho que o 3^o. mundo está dividido em três classes: pobre, média e rica. Cada uma com seu subdesenvolvimento"*. (trecho da produção escrita de um aluno da 8^a.série do noturno da Escola N).

g) *"O verbo "fomos" não cola bem. Eu prefiro o "vamos"*. (comentário de um aluno de 5^a.série da Escola B durante uma aula de reescrita de texto).

h) *"Vive sozinho". É ação ou característica de personagem?"* (pergunta de um aluno de 3^a.série da Escola B).

i) *"Nós fica, nós fica, nós fica..."* (coro de alunos de 5^a.série da Escola F após serem corrigidos pela professora de Ed. Artística de que era *"nos ficamos"*).

j) *"Ela tem um vocabulário relaxado"*. (comentário de um aluno de 8^a.série da Escola M sobre a profa. de Matemática).

A heterogeneidade constitutiva imanente ao processo enunciativo destas *falas* é notória, pois todas elas traduzem os arrazoados das diferentes *formações discursivas* (ética, religiosa, linguística, científica...) que determinam *o que pode e deve ser dito* no interior da sala de aula. Entretanto, uma leitura crítica destes postulados permite desvelar os apagamentos a que se prestam, expondo as fragilidades do legado que apregoam, entre as quais podemos destacar:

- o comportamento das pessoas sendo prescrito e julgado exclusivamente a partir dos valores culturais de uma classe socio-econômica dominante, em detrimento de outras culturas: *"As pessoas com a mesma idade podem se tratar pelo nome, os mais velhos devem ser chamados de senhor ou senhora"; "Quando estão na rua, acham bonito as pessoas educadas ou maloqueiras?"*.

- o esvaziamento da historicidade dos conceitos científicos, cuja descontextualização transforma-os em definições mecânicas e reducionistas, ocasionando compreensões equivocadas: *"Aprende-se a desenhar desenhando. É como na escrita"; "Vocês estão lendo terrivelmente mal porque não sabem dosar a respiração"; "Acho que o 3º. mundo está dividido em três classes: pobre, média e rica. Cada uma com o seu subdesenvolvimento"*.

- a controvertida eficiência da ortodoxia lingüística e do ensino de língua materna, frente à dinamicidade do funcionamento da língua, dispendo a mal-entendidos e outros tipos de constrangimentos: *"O verbo "fomos" não cola bem. Eu prefiro o "vamos"; "Vive sozinho". É ação ou característica de personagem?"; "Nós fica, nós fica, nós fica..."; "Ela tem um vocabulário relaxado"*.

Logo, este conjunto heteróclito de enunciados revela dois movimentos aparentemente opostos: *dispersão* e *uniformização*. Dispersão porque tais enunciados, ao se referirem à exterioridade imanente ao interdiscurso, evocam uma surpreendente variedade de temas, pontos de vista e demandas; uniformização porque também apontam para a seleção de conteúdos direcionados para a necessidade de comportamentos *"corretos"*.

Do ponto de vista da função essencial da escola, considerar o movimento sutil de contrapontos, embates e conflitos, próprios da dispersão, significa deflagrar um processo de perda de controle. Por isso, apóia-se na uniformidade para apagar os indícios de dispersão dos enunciados e provocar o *silenciamento* da subjetividade dos enunciadores. Transpondo este tipo de enfoque para o plano de ensino de língua materna, vemos que a adesão à uniformidade induz à valoração dos modelos de repetição (cópia, ditado, exercícios de fixação, questionários), em detrimento de um trabalho de produção linguística que se alimente da interscursividade alojada na dispersão.

Contudo, dado o embate ideológico travado entre as diferentes práticas efetivas de linguagem, a uniformidade almejada é artificial, assegurada por uma estratégia que pode ser assim delineada: *um centro rígido e pré-determinado*, guardião da ortodoxia lingüística e escolar, *circundado por um movimento enunciativo* que não pode ser previsto nem predito e, por isso mesmo, desautorizado pelo centro controlador.

Enquanto conteúdo de programa instalam-se no interior deste centro as convenções e as regras normativas, respaldadas no juridismo diligente caudatário do "*o que pode e deve ser dito*" e responsável, na escola, pelo assentamento dos professores na condição de juízes e dos alunos como réus.

Por outro lado, na periferia movimentam-se as **FDs** objetos do interdito pelo "*corpus jurídico*". Nesta periferia, para além das irregularidades gramaticais, dos fatores extralinguísticos, das variações do código lingüístico decorrentes dos diferentes níveis de uso da língua, outros discursos que poderiam pôr em risco o dizer hegemônico do núcleo central são não escutados.

O pressuposto da uniformidade fundamenta-se no princípio da "*enunciação monológica isolada*", (BAKHTIN,1929). Segundo este autor, a língua viva é tratada como se fosse algo acabado e, portanto, destituída de sua historicidade, conforme apregoa a concepção de linguagem do "*objetivismo abstrato*". Entretanto, a relação que se estabelece entre o centro arbitrário lingüístico e a periferia discursiva é dialética e, conseqüentemente, dialógica, de acordo com a perspectiva de alternância de lugares considerada no capítulo anterior, quando abordamos a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso.

Nessas circunstâncias, a dialogicidade manifesta-se através da interação do eixo central com a periferia. Isto significa que esse eixo é fragilizado quando se posiciona no sentido de resistir às emergências discursivas da periferia marginal, pois seu potencial para formulação de regras é limitado pela sua própria rigidez. É nesse sentido que dizemos tratar-se de uma uniformidade forjada, pois subjacente à sólida superfície lingüística, abalizadas nas atividades de ensino de língua corroboradoras dessa pretensa homogeneização, agitam-se ondas de resistência e confronto.

2.2. As atividades propostas em sala de aula

Com base nos relatórios da pesquisa, teceremos algumas considerações a respeito das atividades de sala de aula voltadas para o ensino de língua materna, uma vez que estas suscitam questões relevantes para o tema que estamos desenvolvendo.

De início, observamos que as atividades propostas em todas as disciplinas reduzem-se à combinação de cópia, ditado e questionário. A freqüência destas atividades é

tal que elas acabam constituindo um pólo orientador do trabalho pedagógico. A combinação, por sua vez, se processa da seguinte maneira:

- copiam-se ou ditam-se textos para serem lidos e terem o entendimento verificado por meio de questionários

- corrigem-se tarefas e exercícios copiando-se as respostas colocadas na lousa ou ditadas

Diante disto, o *tempo* e o *espaço* da oralidade emergente, confinada às bordas desse círculo repetitivo, são regulamentados pelo registro feito, ou seja, lê-se e comenta-se somente o que está escrito. Retomando nossa idéia de *núcleo/periferia* temos então, como um elemento constitutivo da rigidez do eixo central, o pressuposto de que *só o que está escrito é que tem valor*.

Frente ao silenciamento imposto estrategicamente pela tríade cópia, ditado, questionário, a escrita legitima-se enquanto re-produtora de conhecimentos. Desta maneira, sedimenta-se uma visão mecânica-instrumental de linguagem, na medida em que o *certo* caracteriza-se como *fidelidade* ao modelo previamente determinado, pressupondo assim a hegemonia de um padrão de texto e linguagem, cuja perpetuação é feita através dos exercícios de fixação. Dentre estes, elencamos a seguir aqueles que aparecem ao longo das oito séries, conforme o observado durante as aulas:

- separar sílabas

- completar frases e/ou palavras

- classificar palavras quanto à acentuação tônica, número de sílabas, classe gramatical

- formar frases
- ordenar frases
- mudar o gênero, grau e número das palavras
- estudar o vocabulário: sinônimos/antônimos

Nas séries finais, acrescentam-se a esse repertório exercícios para:

- determinar a função sintática das palavras
- identificar processos de formação de palavras
- elaborar questões de entendimento de texto dado
- elaborar questões de gramática

Conectando-se os exercícios de fixação às atividades de cópia e ditado podemos identificar a seguinte estratégia de artificialização da escrita:

a) exercícios que fragmentam o texto em unidades lexicais, cujas relações são arbitradas somente pelo disposto na ortodoxia gramatical

b) "reunificação" dos fragmentos pelo viés da cópia e do ditado.

Trata-se de um modelo estratégico de dupla entrada, que busca pela sua repetição constante internalizar os dogmas gramaticais estabelecidos com base na linguagem escrita.

Um exemplo complementar

Com o objetivo de fazer uma análise mais esclarecedora, detalhamos a seguir uma atividade desenvolvida numa 3ª série da **Escola O**, particular:

a) Professora escreve na lousa uma pergunta, já acompanhada de sua resposta:

R: *"Nós falamos português."*

"Qual o nome da nossa língua?"

b) Professora dirige-se à classe:

"Por que nós aprendemos português na escola?"

Respostas dadas pelos alunos e registradas na lousa pela professora:

- *aprender a ler e escrever*
- *falar direito, certo*
- *não ficar analfabeto*
- *ter um trabalho melhor quando crescer*
- *saber escrever cheque*
- *desenvolver a inteligência*
- *ficar esperto*
- *para ler bons livros*
- *para dirigir carro*
- *para entender as conversas*
- *para ser escritor*

c) Professora comenta:

"Como vemos temos muitos motivos para estudarmos português. Vamos começar recordando a 2ª série."

Dito isso, escreve o alfabeto na lousa mais os seguintes exercícios:

1. *"Escreva as vogais minúsculas."*
2. *"Escreva as consoantes maiúsculas."*
3. *"Faça cinco desenhos iniciados por vogal."*

Inicialmente, observamos a ambigüidade dos enunciados, dada a maneira como foram escritos. Os dois primeiros, pressupõem *"minúsculas"* e *"maiúsculas"* como sendo categorias distintas, como são vogais e consoantes, e não como meras formas de representação. Já no terceiro exercício, as vogais são apresentadas como monogramas a serem usados no traçado dos desenhos, quando a intenção era de que fossem desenhadas figuras cujos nomes iniciassem por vogais.

No que concerne às falas dos alunos, vemos que todas as cenas enunciativas subjacentes às mesmas foram apagadas (inclusive da lousa) em nome da ortodoxia lingüística. Não foram consideradas, portanto, a interdiscursividade e a intertextualidade presentes na interação das diversas funções da escrita:

- **função social:** *"não ficar analfabeto", "ter um trabalho melhor quando crescer", "entender as conversas", "falar direito, certo".*
- **função cognitiva:** *"desenvolver a inteligência", "ler bons livros", "ficar esperto".*
- **função prática:** *"saber escrever cheque", "dirigir carro", "ser escritor".*

Por outro lado, a articulação deste sistema funcional por parte dos alunos não se deu por acaso, pois refletem as condições ideológicas sob as quais se processam *o ser e estar* no mundo. Isto é, a representação de papéis no processo de interlocução, a

importância do lugar de onde se fala, a valorização social da escrita, a linguagem enquanto poder, enfim, todos os enunciados vinculados a formações discursivas implícitas ao saber ler e escrever.

Ao se marginalizar todos estes recortes de produção, tão bem explicitados nas falas dos alunos, deu-se ênfase à fala do professor com o objetivo de reproduzir o "*conhecimento*" escrito na apostila que lhe servia de apoio. Com esse tipo de procedimento, fundamentado na hierarquia das enunciações para preservar a soberania do conteúdo monológico, justifica-se não só um pseudo-ensino como também o alijamento do saber trazido pelos alunos. Confirmam-se, assim, nossas considerações a respeito da proeminência do contido na e pela escrita, na medida em que o dito oralmente pelos alunos não estava apostilado.

Já os exercícios propostos convalidam a prioridade dada, nos textos dos alunos das séries iniciais, à observância, por exemplo, do uso adequado das letras maiúsculas, como item importante para o enfoque higienizador do texto.

2.3. Controle e disciplina pela escrita

Consideremos uma situação bastante representativa do cotidiano escolar de 1ª. a 4ª. série: uma aula dada por uma professora substituta. O objeto de nossa análise será o trabalho arrolado nessa circunstância e, para isso, retrataremos um episódio observado numa 3ª.série da **Escola I, estadual-padrão**.

A professora substituta pediu aos alunos que produzissem um texto sob o título "*Meu Final de Semana*", o que de imediato permite a formulação de duas hipóteses que se sobrepõem:

a) A professora sugeriu um tema que não exigia um histórico de envolvimento com a classe, tanto no nível pessoal quanto profissional, uma vez que estava apenas substituindo um colega.

b) O tema pressupõe a exploração de um universo individual e, portanto, como decorrência, os alunos teriam autonomia para desenvolvê-lo.

A partir destas hipóteses passamos a pressupor que o professor em questão, ciente de suas precárias condições de trabalho, apela para uma atividade supostamente "*livre*" face à necessidade de ser liberada de qualquer compromisso com o colega substituído e com a classe. Mas, em contrapartida, tal atividade deve também justificar sua presença na sala de aula perante a instituição.

Esta aparente liberdade passa a ser controlada pela professora através de algumas regras: o texto deve conter um mínimo de 15 linhas e os alunos serão convocados para leitura do texto produzido.

Ao tomar estas medidas, de uma certa forma cerceadoras de movimentos mais livres, a professora utiliza a prática da produção escrita como caudatária de seu papel de guardião da ordem estabelecida. Ou seja, prioriza seu compromisso com a instituição. Isto se confirma pela atitude assumida diante do falatório dos alunos quando, sentindo-se ameaçada no seu poder de controle, primeiro classifica as conversas como "*indisciplina*", depois interrompe a atividade e manda escrever numerais de 10 a 1500.

Sendo assim, o confronto passa a ser, de um lado, entre os alunos com direito à palavra via sua produção escrita e, do outro lado, o cerceamento dos efeitos desta atividade liberada. Como implicação, a oralidade e a escrita consubstanciadas nesse espaço interativo são deslocadas para o âmbito da indisciplina, ao invés de serem tratadas como forças energizantes de produção.

Outras atividades voltadas para o controle disciplinar foram presenciadas em diferentes escolas e classes, tais como: copiar dez vezes cada palavra de uma listagem, ditado em ritmo acelerado de um "*ponto*", exercícios gramaticais e outros.

Percebemos que este tipo de cerceamento, do tempo e do espaço do corpus lingüístico, condiciona a produção e a circulação de textos na medida em que compromete o avanço quantitativo e qualitativo dos mesmos.

2.4. A demarcação feita pelo livro didático (LD)

A diretividade típica do LD impõe-se ao modo de produção do professor e do aluno segundo um esquema tradicional, comum a todas as disciplinas: o texto acompanhado por questões.

Em conformidade com este padrão, as atividades escritas realizam-se enquanto *tarefas-respostas*, que reduzem o professor e o aluno à condição de seus principais "*agentes*", mas subordinados enquanto tarefeiros. Desta forma, inibe-se qualquer tentativa que signifique burlar o que está escrito e prescrito no livro, ou em violar a terminalidade e seqüência sinalizadas pelo número da página. Daí o professor dirigir-se ao aluno com

comentários do tipo "*isto você aprenderá mais adiante*" ou "*agora ainda não é hora de falar sobre isto*".

Devido a seu forte caráter hegemônico, as propostas do livro didático dificilmente demandam os deslocamentos necessários à produção e circulação de textos, pois preservam estratégias e conteúdos pré-determinados. Logo, são propostas que se qualificam através do *já pronto e definido*, cuja aprendizagem viabiliza-se pela retenção devoluta e mecânica do fixo e imutável, ocasionando o isolamento do sujeito e de suas produções.

Portanto, em função deste processo de domesticação e de imobilização, a escrita veiculada no e pelo LD notabiliza-se não como um "*trabalho de produção*" mas como "*práticas de reprodução*". Neste caso, a triade cópia, ditado, questionário, é apresentada no LD como fonte propulsora do "*conteúdo*" a ser assimilado.

Recuperando o binômio *fragmentação/reunificação* (cf. item 2.2), temos agora o texto fragmentado em unidades lexicais, a fim de atender aos propósitos do estudo gramatical escolarizado, e reunificado por meio das atividades de compreensão e produção de textos. Tais atividades, por serem determinadas por "*aquilo que está escrito no livro*", impõem-se mais como uma linha demarcatória dos limites possíveis de aprofundamento e discussão, delineada pelo conjunto hegemônico:

- leitura do texto
- comentários gerais sobre o texto
- interpretação do texto
- estudo do vocabulário

- produção de texto

Os efeitos desta demarcação incisiva sobre os professores e os alunos são diversificados. A esse respeito, conforme o registrado nos relatórios, temos por parte dos professores desde aquele que classifica os exercícios gramaticais do LD como "*bobos*", mas ainda assim continua a exigí-los dos alunos, até aquele que não pede "*redação*" além das sugeridas pelo LD por não ter tempo de corrigi-las.

Em relação aos alunos merece destaque o comentário feito por um aluno da 3ª série da Escola L. Este, quando a professora perguntou como ele havia construído as respostas das questões do livro de Estudos Sociais, realizadas como tarefa de casa, respondeu: "*Tirei da minha cabeça!*"

Isto significa que "*tirar da cabeça*" é ter tido coragem de ousar, pensar por si próprio, transgredir os limites pré-estabelecidos recusando-se à transcrição mecânica do enunciado do livro. Muitas vezes, o trabalho de reescrita de textos de alunos consiste em limpá-los das marcas de ousadia, para legitimar o que está escrito nos livros, assunto a que retornaremos no momento da análise de episódios de reescrita de textos.

2.5. Os projetos pedagógicos enquanto alternativas de superação

Nas escolas onde havia projetos pedagógicos mais amplos, que envolviam a escola como um todo, tais como nas **Escolas Municipais A, B, C, D**, que participavam do *Projeto Interdisciplinar*, o trabalho com a escrita pressupunha algumas rupturas. A meta era superar a descontextualização do conhecimento, postulado por conteúdos alheios à

realidade do aluno, os quais apostavam na submissão e no silenciamento como critérios de "*disciplina*", aqui considerando toda a polissemia inerente ao termo.

Sob este ângulo, o conteúdo de cada área deveria deixar de ser apresentado como um rol de itens isolados. Investia-se em conceitos e atitudes constituídos a partir de uma prática dialógica, desenvolvida num contexto interdisciplinar e, portanto, interdiscursivo.

Desse modo, o texto do aluno teve seu perfil lingüístico e temático redimensionado teoricamente. A gramática estudada como um fim em si mesma deveria ceder lugar à inserção histórica da linguagem, trazendo à tona as questões relativas à heterogeneidade discursiva imanente ao processo de enunciação.

Com base nesta redefinição teórica, muitas atividades diferenciadas emergiram no espaço da sala de aula nas escolas envolvidas com projetos, voltadas principalmente para a prática de produção de textos em todas as disciplinas. Contudo, isto não quer dizer que nestas escolas o apagamento das cenas enunciativas deixou de existir, pois sabemos que a instituição e suas práticas sofrem as injunções inerentes à prática pedagógica da sociedade e da história de seus agentes.⁹

Por esse motivo, a análise das atividades desenvolvidas nestas escolas não pode desconsiderar estas injunções. Neste sentido, nossa investigação estará atenta a elas, sempre se reportando ao fato de que a escola privilegia:

- a) a quantidade de informação
- b) a reprodução de modelos construídos arbitrariamente

⁹. Soares, M. "O que pode fazer a escola?". In: *Linguagem e Escola - uma perspectiva social*, São Paulo, Ática, 1986.

c) a pseudo-homogeneização através do apagamento dos conflitos subjacentes às relações intra e interescolar

d) o desenvolvimento linear de conteúdos pré-fixados pela rigidez da ortodoxia das disciplinas

e) a formulação de questões de modo a garantir a observância dos preceitos ditados pelo núcleo de controle, na perspectiva de subjugar o movimento da periferia.

Todos estes preceitos constituem o manual jurídico que municia o apagamento das cenas enunciativas. Como alicerce desse conjunto de arbitrariedades temos o trinômio hierárquico conhecimento/professor/aluno, o qual se ampara no institucionalmente reconhecido (autoridade da escola) e no juridicamente prescrito (autoridade da ortodoxia). Ao mesmo tempo, esta relação autoritária acaba por pasteurizar as produções emergentes, uma vez que o diferente é visto como uma infração que precisa ser reparada de forma imediata e pontuada, para preservar a normalidade e garantir o controle da produção.

Ainda sob esse tipo de orientação um outro apagamento, mais sutil, faz-se presente: *a higienização da linguagem escrita na "revisão" dos textos produzidos pelos alunos*. O enfoque da higienização não busca recuperar quer a situação restrita (quem? onde? como? para quem?...) quer a situação mais ampla (FDs, FIs, base textual...), como mostraremos na análise dos episódios de reescrita.

3. O TRABALHO COM REESCRITA NA SALA DE AULA

Para se compreender as implicações decorrentes do processo de reescrita do texto do aluno, que discutiremos a partir deste capítulo, é necessário remetê-las aos tópicos já analisados anteriormente. Até aqui, tivemos a preocupação de mostrar como o ensino de língua materna qualificava-se pela valorização de um conteúdo pré-determinado, definido e organizado direta ou indiretamente pelas apostilas e/ou livros didáticos, e perpetuado através das atividades de reprodução como cópia, ditado e questionário. Neste contexto, o uso da escrita tem como prioridade atender às exigências disciplinares da instituição escolar e dos dogmas lingüísticos, de acordo com o que constatamos no desenrolar das atividades observadas em sala de aula.

Por sua vez, o reconhecimento deste tipo de saber exige a adoção de um enfoque higienizador de linguagem, salvo de qualquer influência que possa comprometer a estabilidade do disposto pelas regras e convenções. Nessa perspectiva, os casos de reescritas de textos de alunos que analisamos comungam deste ideário de "*transparência*", confirmando a hipótese que construímos a partir das nossas experiências em sala de aula: visualiza-se a superfície lingüística a fim de ajustá-la a um modelo de texto desvinculado da historicidade de sua produção. Com o objetivo de garantir e legitimar tal intento, desencadeia-se o processo de apagamento das cenas enunciativas, por meio do qual todo conteúdo próprio da dinâmica enunciativa presente na sala de aula, sobretudo o expresso oralmente, é desprestigiado.

Nosso trabalho consistirá, portanto, em estudos de casos, pois embora tenham sido registrados vários episódios de produção escrita, dentre as 1215 horas/aulas observadas durante a pesquisa do *Projeto Temático*, a análise incidirá sobre aquelas que foram objetos da atividade de reescrita.

3.1. Apenas uma proposta metodológica?

"...A alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um "novo conteúdo" de ensino".(GERALDI, 1985:46)

Acreditamos que a proposta de análise lingüística pela reescrita de textos, apresentada por **GERALDI (1985)** em seu artigo "*Unidades Básicas do Ensino de Português*", foi prejudicada em muito pelo não aprofundamento dos pressupostos teóricos que a nortearam. Este artigo faz parte da coletânea de textos que compõe o livro O Texto na Sala de Aula-Leitura e Produção, por cuja organização o referido autor também foi responsável. Nesta mesma obra, em um outro artigo intitulado "*Concepções de Linguagem e Ensino de Português*", que precede o mencionado no parágrafo anterior, **GERALDI** afirma o "*para que ensinamos o que ensinamos*" como uma "*questão prévia*" a "*qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula*", questão esta cuja resposta

"envolve tanto uma "concepção de linguagem" quanto uma postura relativamente à educação.¹⁰

De acordo com este ponto de vista, **GERALDI** aponta três concepções de linguagem com suas respectivas filiações de estudos:

a) linguagem enquanto expressão do pensamento, articulada pela gramática tradicional

b) linguagem como instrumento de comunicação, que sustenta o estruturalismo e o transformacionalismo

c) linguagem entendida como uma forma de inter-ação, na qual se inscreve a lingüística da enunciação

Nesse sentido o autor posiciona suas reflexões e propostas no interior da terceira concepção de linguagem, *"uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos"*. Assim sendo, a prática de análise lingüística pela reescrita do texto do aluno fundamenta-se numa concepção constitutiva da linguagem, pressupondo, portanto, a existência de um sujeito ativo, que ao exercer ações sobre a linguagem e com a linguagem é, de acordo com o princípio da dialogicidade bakhtiniana, por ela constituído.

Conseqüentemente, um estudo dos fatos lingüísticos filiado a esta orientação teórica implica uma atitude reflexiva sobre a linguagem. O conceito de "correção" consubstancia-se para além do prescrito pela gramática normativa, pois envolve uma negociação de sentidos decorrente dos "lugares" ocupados pelos interlocutores. Conforme já

¹⁰ .Geraldi, J.W. (org.). O Texto na Sala de Aula, Cacável, Assoeste, 1984.

descrevemos no capítulo 1, estes "lugares" são historicamente constituídos, logo, correções linguísticas limitadas ao parâmetro das evidências dos sinais, sem se reportarem às "*situações restritas e amplas*" produtoras de sentido, incorrem em sérios equívocos em relação à coesão e coerência do texto, como teremos oportunidade de verificar mais adiante.

Dentre outros trabalhos voltados para a questão da ação reflexiva sobre a linguagem destacamos o de **GÓES (1993)**. A autora propõe-se a verificar as ações do autor na condição de escritor e leitor de seu próprio texto.¹¹

De acordo com a pesquisa feita por **GÓES**, com grupos de alunos de 2ª. a 4ª.série do 1º. Grau, ao tentarem melhor explicitar os enunciados de seus textos estes alunos restringiam-se às convenções ortográficas e quase não participavam do "*jogo dialógico*" da produção escrita. Contudo, quando dirigidos pela entrevistadora demonstravam maior predisposição em "*esclarecer*" seus enunciados. Donde conclui que "*... a restrição a aspectos de superfície, quase exclusivamente ortográficos, parece refletir a experiência das crianças com práticas de correção e avaliação de texto em sala de aula*".

Nos artigos escritos por **GERALDI (1985)**, é dada ênfase à questão da prática em sala de aula, com sugestões detalhadas de atividades voltadas para os "*problemas*" presentes nos textos dos alunos, categorizados de acordo com a sua natureza: estrutura textual, ordem sintática, ordem morfológica, ordem fonológica. Talvez isto tenha favorecido, por parte dos professores do 1º. Grau, a compreensão destes textos como um tratado de metodologia de ensino, sem suscitar a emergência da concepção de linguagem subjacente. Neste caso, a reescrita passou a ser praticada exclusivamente a serviço daqueles

¹¹ .Góes, Maria Cecília R. "A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever". In: A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar, São Paulo, Papirus, 1993.

tópicos gramaticais escolarizados, já pontuados em nosso comentário sobre as atividades de sala de aula.

No entanto, **GERALDI (1991)** redimensiona o contexto teórico de sua proposta, não se atendo apenas à categorização dos "*problemas*", mas explicitando as "*operações discursivas*" com que o enunciador constrói o seu texto. Desta maneira, sobressai o fato de que a autocorreção e/ou reelaboração de textos, ao supor um sujeito em ação reflexiva sobre a linguagem, preconiza o redirecionamento do eixo do ensino da língua materna. Desloca-se o foco do plano metalinguístico (o ensino da descrição da língua como um fim em si mesmo) para o plano do uso desta língua, articulada por sujeitos em interação e, como tal, elementos ativos no processo constitutivo de linguagem.

"a análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimento sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam." (GERALDI, 1991:217)

3.2. Uma alternativa de valorização do texto do aluno

Dentre as implicações teórico-metodológicas desse tipo de enfoque algumas são de grande relevância. Merecem destaque:

a) a valorização do texto do aluno, este como instância enunciativa do sujeito e aquele como entidade histórica, à medida que sujeito e texto realizam-se na ação, no trabalho sobre e pela escrita.

b) a reescrita elaborada enquanto atividade exploratória das possibilidades de realização linguística, de tal forma que o instituído pelos cânones gramaticais seja colocado a serviço desse objetivo maior e, por isso mesmo, passível de releituras e novas formulações

c) a substituição do termo "redação" pelo de "produção", com o que se pretende um comprometimento com a idéia de processo de um trabalho ininterrupto, para o qual concorrem dimensões extralinguísticas e interdisciplinares.

Imanente ao conceito de produção, temos a idéia de projeto, aqui entendido como centro de convergência das forças e estratégias produtivas e articuladoras do texto escrito, o qual passa a ter como meta um espaço de circulação que ultrapassa o vínculo professor-aluno, além de ter sua qualidade avaliada a partir do compromisso com o projeto que o concebeu.

Este projeto, por sua vez, pode ser delineado a partir de temas, gêneros literários e/ou meios de veiculação da produção escrita. No primeiro caso, podemos citar como exemplo as escolas municipais por nós pesquisadas envolvidas no Projeto Interdisciplinar de Reorientação Curricular. Já um projeto centrado em gêneros literários poderá canalizar a produção escrita para poemas, contos, peças teatrais e demais tipos de textos pertencentes a esta categoria "literária".¹²

¹² Sobre o trabalho com poesia na sala de aula ver Citelli, Beatriz H.M. "A Vivência da Escrita na Escola de Primeiro Grau: Limites e Possibilidades, São Paulo, 1990. Dissertação de Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada apresentada à FFCLH/USP.

Enfim, trata-se de pensar em uma proposta que implique um plano direcionado por objetivos e críticas contextualizadas. Imbricada a estas diretrizes há a questão da circulação dos textos produzidos, a qual pressupõe organizar e ativar recursos como jornal, livro, mural, teatro e outros pensados e elaborados pelo coletivo da classe e/ou escola.

A expectativa, portanto, era a de que o texto do aluno, durante a reescrita, fosse abordado com uma projeção positiva e não positivista, isto é, que se considerasse a relevância dos problemas lingüísticos apresentados em função da plenitude dos objetivos do texto, obtida na sua dialogicidade com o conjunto dos interlocutores.

Desse modo, a figura do autor/leitor passa a ser vista como a de um agente mobilizador, cujas palavras são propulsoras de ações historicamente constituídas e, portanto, não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas, pontuadas e/ou reelaboradas para atender exclusivamente aos reclamos imediatos da gramática pela gramática.⁴

3.3..A leitura da proposta: higienização do texto do aluno

A partir da segunda metade da década de oitenta, as práticas propostas na obra O Texto na Sala de Aula chegaram às escolas públicas de primeiro grau.

No município de São Paulo, particularmente, é significativo o número de professores da rede municipal de ensino que desenvolve o trabalho de análise linguística baseado na reescrita do texto do aluno. Isto deve ser atribuído ao fato de que esta prática faz parte do Programa de 1o. Grau implementado pela Secretaria Municipal de Educação de

⁴ . Ler o artigo de Geraldí. In: Martins, Maria H. *Questões de Linguagem*, São Paulo, Contexto, 1991.

São Paulo, em 1985, de cuja elaboração o organizador da obra em questão participou.⁵ Na pesquisa "*A Circulação do Texto Escrito na Escola*" pudemos verificar a presença desta atividade em classes de terceira e quinta séries em quatro das oito escolas municipais observadas.

Como já antecipamos, durante a análise dos dados coletados nestas escolas, um fato chamou a atenção: o trabalho de reescrita de textos caracterizava-se por aquilo que podemos chamar de "*higienização do texto do aluno*". A reescrita transformava-se numa espécie de "operação limpeza", onde o objetivo principal consistia em eliminar as "impurezas" previstas pela profilaxia lingüística. Ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, "lingüisticamente correto" mas prejudicado na sua potencialidade de realização

Reafirmamos que este tipo de enfoque não está desvinculado das outras práticas de escrita desenvolvidas no interior da escola enquanto instituição.

3.4. O movimento da higienização

A reescrita praticada em sala de aula varia tanto quanto ao número de participantes envolvidos e quanto ao objeto das preocupações lingüísticas. Assim ela pode se processar individualmente, em dupla, em grupos maiores e até envolver o coletivo da classe. Os fatos lingüísticos alvo das análises, consensualmente enfocados em função do

⁵ . O programa em questão foi retirado de circulação pela administração municipal posterior, de Jânio Quadros, em 1986.

pressuposto de higienização, são determinados pelos interesses referentes à visualização da superfície textual: ortografia, pontuação e concordância.

As reescritas individuais normalmente dizem respeito à correção ortográfica, com ou sem consulta de dicionário. Nesse caso, cada aluno corrige os erros já assinalados no seu texto pelo professor ou por um colega, com a atenção centrada exclusivamente no apagamento do erro, sem se ocupar de qualquer ordem de natureza semântica voltada para a descoberta de significados e, com isso, poder inferir o caráter polissêmico da linguagem.

Cabe aqui esclarecer que, neste momento, restringimo-nos aos registros apresentados nos diários de campo. Como não se tratou de uma observação longitudinal, pois o tema de nosso projeto pessoal foi se constituindo durante o desenvolvimento da pesquisa, nem sempre foi possível obter dados relacionados ao início e à continuidade do processo de reescrita deflagrado em sala de aula. Quando isto aconteceu, foi através de informações complementares conseguidas via leitura de planos de ensino e/ou depoimentos de professores. Por isso não apresentamos, nos exemplos das **Escola B** e **Escola E**, como ficaram os textos dos alunos "*Uma Brincadeira Perigosa*" e "*Os Rios pedem Socorro*", respectivamente, depois da reescrita feita, já que esta foi concluída num momento posterior à presença do pesquisador da equipe na sala de aula.

Isto posto, pontuemos alguns indícios desse processo de higienização da escrita, através de alguns exemplos de solicitação de reescrita, de forma a problematizar a questão.

ESCOLA O: Primazia da ortografia

Numa terceira série, foi solicitado que cada aluno produzisse um texto referente ao período de carnaval- "*Meu Diário de Carnaval*". Os diários foram recolhidos e devolvidos pelo professor para correção das palavras assinaladas, sem que se fizesse qualquer comentário oral ou escrito sobre outros aspectos do texto que concorreram para sua enunciação, tais como:

- como cada aluno vivenciou o recesso do carnaval
- que fatos foram selecionados para a composição do diário
- os critérios e as implicações dessa seleção

Nessas condições, o aluno, solitário frente ao seu texto, é levado a limpá-lo ortograficamente, numa atitude esvaziada de reflexão sobre a escrita e sobre sua condição de autor, uma vez que estas duas instâncias são colocadas à margem do processo de reescrita. Ainda que o aluno tenha aprendido que é "*carnaval*" e não "*carnavau*", só isto não o torna capaz de resignificar a palavra em seus contextos de uso e adequação.

Temos assim uma correção que aposta na obediência inconsequente, pois o aluno sequer fica sabendo o que é convenção ortográfica, de forma a poder deduzir o porquê de sua existência e a sua importância para o "outro" leitor.

ESCOLA E: O estudo da pontuação apenas enquanto "sinal"

A pontuação, principalmente nas séries iniciais, consiste na apresentação de um universo de sinais (exclamação, interrogação, dois pontos, vírgula, ponto final), para em seguida reproduzi-lo em situações de escrita determinadas pelo livro didático, ou então

sugeridas por textos-pretextos modelares. Sobre este último aspecto, numa terceira série da **Escola E** foi desenvolvido um trabalho de produção de texto permeado por reescritas, tendo em vista a pontuação do diálogo.

De acordo com o esboçado no plano de ensino da série, elaborado de acordo com o *Projeto-Integração*, pensado pela escola, envolvendo Português, Estudos Sociais, Saúde e Artes, dois objetivos sobressaíam-se:

a) "... *representar, desenhar e escrever um diálogo obedecendo as convenções da Língua Portuguesa*".

b) "*Produzir um texto de maneira criativa, buscando nos conhecimentos vistos anteriormente subsídios para o conteúdo*".

É necessário dizer que estes conhecimentos foram evocados pelas datas históricas comemoradas no mês de abril: Dia do Índio, Descobrimento do Brasil e Tiradentes. Neste contexto, apresentamos a seguir as etapas do processo de escrita e reescrita de textos em torno do Dia do Índio:

1. Apresentação de um texto narrativo introdutório do tema, discorrendo sobre os hábitos e costumes de Peri, um indiozinho que vivia no interior do Mato Grosso.
2. Representação na sala de aula de um suposto diálogo entre Peri e Fernando, este último um menino da cidade, conforme o texto que transcrevemos abaixo:

"Um menino da cidade foi um dia passear no pantanal do Mato Grosso. Passeando pela mata, encontrou um indiozinho.

_ Como você se chama?

_ Eu me chamo Peri, e você?

_ Eu me chamo Fernando. Por quê você anda sem roupa?

_ É um costume do meu povo.

Fernando presenteia Peri com uma roupa nova.

_ Gostou desta roupa nova?

_ É um pouco apertada.

Então o indiozinho tira as roupas e joga-as, dizendo:

_ Assim me sinto bem melhor!"

O diálogo foi representado três vezes por diferentes duplas de alunos.

3. Exercício para completar um diálogo entre Fernando e Peri, acompanhado por quadrinhos com falas das personagens dispostas em balões. A seguir apresentamos o texto e as falas com as quais o mesmo deveria ser completado:

Gostou desta roupa nova Peri?

É um pouco apertada.

Assim me sinto bem melhor.

" O menino branco presenteou o índio Peri com uma roupa nova, igual a dos brancos.

Perguntou então:

.....

O indiozinho respondeu:

.....

Mas, não agüentando mais aquela roupa tão diferente do que estava acostumado tirou-a e disse:

....."

4. Reescrita em dupla do diálogo acima para corrigir a adequação das falas às personagens.

5. Produção de texto dando continuidade à narrativa do parágrafo inicial. Para melhor ilustrar transcrevemos uma destas produções de aluno:

" Fernando foi um dia passear no Pantanal do Mato Grosso. Passeando pela mata encontrou um...(a partir daqui o aluno prossegue) indio.

_ Como é seu nome?

_ Meu nome é Peri

_ Por que você esta pelado?

_ Por que na tribo nos fica pelados?

_ Tão eu tidou a minha roupa?

_ Ai está muito apertada?

_ O indio não gostou da roupa, e tirou e disse:

_ Sou mais feliz assim!"

6. Reescrita em dupla do texto acima, visando a correção da pontuação. Neste sentido houve as seguintes alterações em relação ao texto anterior:

"_ Toma eu te dou a minha roupa

_ Ai está muito apertada!

O índio não gostou da roupa, tirou e disse:"

O restante do texto não sofreu modificações.

Retomando os objetivos iniciais da proposta, nota-se o destaque dado ao que se refere à pontuação e às convenções, esquecendo-se a outra meta, voltada para a criatividade e o conhecimento, subjacentes às cenas enunciativas relativas à cultura indígena, aos mecanismos de assimilação cultural, às formas de opressão do diferente...

Com certeza, o apelo inerente a esse último conteúdo favoreceria a emergência de diferentes estruturas de diálogo que, no caso, ficou submetido à repetição mecânica de perguntas e respostas. Os sinais de pontuação seriam trabalhados não como simples sinais gráficos, mas como recursos cujo sentido é construído na interlocução, donde um ponto de interrogação pode se referir mais a uma perplexidade do que a uma pergunta. Ex: *"Por que você anda sem roupa?"* Ou ainda uma situação inusitada que justificaria mais uma exclamação do que uma afirmação. Ex: *"O menino branco presenteou o índio Peri com uma roupa nova, igual a dos brancos!"*

Este confinamento do texto aos limites determinados pela obediência rígida ao modelo-padrão transformou-o em pretexto para se instituir a homogeneidade. Paralelamente, a concepção de projeto enquanto espaço de crítica e de efetiva produção não passou de um simulacro, com uma reescrita esvaziada de conhecimento.

O enfoque priorizado na atividade supõe que a informação sobre o elenco de sinais de pontuação garante o domínio da complexidade enunciativa subjacente ao diálogo. No entanto, este domínio é apenas condição necessária, mas não suficiente, para que o autor possa administrar a complexidade lingüística imanente ao seu projeto interno de escrita.

Através do *re-conhecimento* do saber do outro expresso no texto que serve de modelo, identificando as formas e sinais apresentados, reforça-se a auto-imagem do aluno como sendo um reprodutor de formas elaboradas num lugar que ele não conhece e ao qual deverá aceder, submetendo-se ao autor-modelo.

Ainda nesta mesma classe, o destaque à padronização do texto por meio da pontuação manifestou-se numa outra atividade posterior, desta vez, supõe-se, procurando uma integração com a área de Saúde. O objetivo inicial era chamar a atenção dos alunos para uma região abandonada próxima à escola, conhecida como Matão, a qual oferecia sérios riscos à comunidade. Considerando que muitos alunos freqüentavam os lagos lá existentes, o tema foi debatido em sala de aula e muitos narraram os acidentes ocorridos, ainda que no local houvesse, conforme ressaltaram, uma placa com estes dizeres: "*É Proibido Nadar: Perigo!*"

Uma vez identificado o contexto, mostramos a seguir a proposta e uma produção de aluno sobre a qual posteriormente foi feito um trabalho de reescrita:

Continue a história

Uma Brincadeira Perigosa

"Marcelo voltava para casa com a turma. Tinham feito um programa legal, mas ele não estava bem: lá dentro, bem dentro dele, já sentia um certo arrependimento pelo que tinham arriscado. Sua roupa estava ensopada porque ele e seus amigos haviam se atirado no lago do parque, bem onde estava o aviso "Proibido nadar".

Entrou em casa, bem de mansinho, com medo de encontrar a mãe..."

(continuação do aluno) *"De repente a mãe dele acordou e disse filho como você está ensopado mãe limpa que eu e meus amigos fomos nadar no lago você vai ficar de castigo um mês mas mamãe foi os meus amigos que me chamaram você devia vir perguntar para mim.*

Mamãe você estava dormido e o Papai também mas a sua tia estava acordada e o seu tio também e lá estava escrito é proibido nadar então por que você foi no lago Porque eu estava com vontade de nadar."

Este texto foi corrigido pela professora, que para isso fez uso do seguinte código de correção:

.erro ortográfico

] final de frase

[início de frase

↔ parágrafo e travessão

— parágrafo

Em seguida, de posse de seu texto com as marcações acima, o aluno passou a reescrevê-lo. É justo destacarmos o mérito do professor que se fez autor e da emergência do tema a partir da realidade local, demonstrando assim a complexidade de um trabalho de produção escrita. No entanto, todo este fôlego foi sufocado primeiro pelo enquadramento do tema à uniformidade da proposta inicial, depois pela rigidez da marcação linguística, ambos impostos de forma arbitrária para legitimar as inferências de um único leitor: o professor.

Por outro lado, o aluno ao se fazer enunciador do seu texto pressupôs a pontuação como algo já implícito no seu dizer. Para ele, o lugar de cada fala está subjacente na interlocução, marcado pela familiaridade com a cena, típica do cotidiano de uma família com pai, mãe, filho, tio, tia. Nesse contexto, temos a figura tradicional da mãe, responsável pela educação do filho e, por esse motivo, a primeira com autoridade para castigar ou decidir sobre as coisas, seguida pelo pai; os tios, sem esse tipo de poder. Toda argumentação usada pelo aluno, enquanto narrador da situação e enunciador dos pontos de vistas do "filho" e da "mãe", foi construída a partir de uma intimidade com estas relações:

a) narrador: *"De repente a mãe dele acordou"*

b)mãe: constata as condições físicas do filho - *"...como você está ensopado..."*

c)filho: cobra o papel tradicional de mãe - *"...mãe limpa que eu e meus amigos fomos nadar no lago..."*

b)mãe: determina a punição - *"...você vai ficar de castigo um mês..."*

c)filho: argumenta a inocência - *"...mas mamãe foi os meus amigos que me chamaram..."*

b)mãe: afirma sua autoridade: *"...você devia vir perguntar para mim..."*

c)filho: contra-argumenta - *"...mas você estava dormido e o Papai também..."*

b)mãe: rebate a contra-argumentação do filho - *"...mas a sua tia estava acordada e o seu tio também e lá estava escrito é proibido nadar então porque voce foi no lago..."*

c)filho: assume o desejo - *"Porque eu estava com vontade de nadar."*

Devido à forma como as convenções foram apresentadas ao aluno, estas passam a ser vistas por ele como elementos de fora, estranhos à historicidade de seu dizer.

Logo, um trabalho no qual pontuação e enunciação são tratadas de maneira desarticulada, como se fossem realizações excludentes, desencadeia uma reescrita formal e mecânica, destituída de significado e reflexão. Isto em nada contribui para que o aluno se aproprie dos recursos lingüísticos necessários a uma melhor contextualização da pluralidade imanente ao seu enunciado.

Contudo, a emergência destes recursos só é possível por intermédio da recuperação do debate ocorrido e, no caso, das operações argumentativas com as quais o aluno construiu o seu texto. Ainda assim o produto das correções feitas implica outras

alternativas de realizações lingüísticas, isto é, sempre há a possibilidade de um "*novo conteúdo*".

Não se trata de propor uma discórdia inconseqüente, mas sim de suscitar a discussão indispensável para acabar com a hegemonia de um sentido único para o texto e ampliar as categorias mediadoras da reescrita, tendo em vista sobretudo a valorização do dizer do autor.

ESCOLA B: "Uma reescrita centrada nos aspectos de concordância"

Esta escola, participante do *Projeto Interdisciplinar*, no momento da pesquisa tinha como tema gerador "*O Meio Ambiente*". O processo desenvolvido a partir deste tema merece ser analisado pelas lacunas e contradições existentes, que provocaram desequilíbrio entre as atividades voltadas para a produção do texto inicial e aquelas que nortearam a reescrita.

As primeiras se caracterizaram pela evidência da intertextualidade na abordagem do tema, dada a diversidade das fontes de informações, enquanto as segundas se restringiram a um enfoque gramatical dissociado daquele movimento de produção, pondo a perder toda a vitalidade do conteúdo expresso no texto, conforme constatamos a seguir.

Inicialmente os alunos da classe, uma 5ª série, assistiram à palestra de um funcionário da SABESP sobre o tratamento da água, após o que produziram um texto buscando considerar as informações obtidas. Em prosseguimento, fizeram um outro texto, "*O Rio pede Socorro*", que foi recolhido e depois devolvido pela professora a fim de que em

grupos de quatro os alunos o reescrevessem, mudando o foco narrativo para a primeira pessoa do plural: *"Os Rios pedem Socorro"*. Abaixo, transcrevemos uma destas produções:

"Os Rios pedem Socorro"

"Nós somos dois riachos que passeava, aprocura de amigos. Quando encontramos mais dois riacho e nos formamo um belo rio, com belos peixe.

E assim fomos adiante, passamo por belas matas, e logo sentimos um gosto ruim e nos avistamos um rio e perguntei:

- Que gosto ruim é esse?

O rio respondeu

- É gosto da poluição

- Mais o que e isso - nos eramos um rio bonito quase agora!

- Socorro!!! Socorro!!!

- Sera que aguem nos ajude

Ai nos sentimos aguem nos puxado. Era a bomba da SABESP pegando nos para ser tratado.

E nos fomos bem tratados.

e assim fomos para as casas para ser bebida pela pessoas."

Após este trabalho, um aluno do grupo fez a leitura oral do texto perante a classe. O objetivo da leitura era o de perceber os erros de concordância presentes no texto

para, no momento seguinte, o grupo reescrevê-lo considerando as observações feitas neste sentido.

Terminada esta última tarefa, a professora escolheu um dos textos (aquele que nós transcrevemos acima) e o submeteu a uma reescrita coletiva, colocando o texto na lousa com o objetivo de verificar o que ainda *"precisava ser arrumado"*.

Embora todo este trabalho tenha sido originado por um tema gerador, o tratamento dispensado à análise lingüística obscureceu, a nosso ver, a interdiscursividade inerente ao tema proposto, acabando por provocar uma quebra no ritmo da fluidez do processo de produção e uma leitura fragmentada do texto.

Assim sendo, instalou-se um processo de higienização que "afogou", nas águas da ortodoxia lingüística, todo o repertório metafórico do texto. Com relação a este último, o trabalho em grupo poderia ter tido como objeto de enfoque a antropomorfização do rio, obtida pela atribuição de qualidades e sentimentos próprios do homem. Daí os conceitos apreendidos pelos alunos a respeito da formação dos rios, poluição e tratamento da água terem sido apresentados por meio de imagens sinestésicas (visuais, gustativas, táteis, auditivas), conforme nos mostram as expressões do texto:

"Quando encontramos mais dois riachos e nós formamos um belo rio."

"E assim fomos adiante, passando por belas matas, e logo sentimos um gosto ruim e nós avistamos um rio..."

"Aí nós sentimos alguém nos puxando. Era a bomba da SABESP..."

Uma reescrita centrada na relevância deste plano sensorial certamente conduziria a um outro tipo de leitura. Caracterizar *"o gosto da poluição"*; deter-se no fato de que *"...éramos um rio bonito quase agora..."* e articular o conceito de ecossistema pela correlação das imagens de - *"belo rio"*, *"belos peixes"*, *"belas matas"* - são questões que estenderiam a análise lingüística para o âmbito da base semântica do texto, em seus aspectos de *coesão* e *coerência*. Além disso, é importante salientar que os autores do texto demonstram um razoável domínio dos mecanismos de concordância, considerando-se a quantidade e a qualidade dos acertos em comparação com a natureza dos erros cometidos.

Num outro momento estes mesmos alunos, após lerem o artigo a respeito do assunto em um suplemento de turismo, produziram um texto sobre uma suposta viagem ao rio Tietê. Depois de concluída, a produção serviu para a seleção de uma série de *"frases com defeito"* (sic) para serem reescritas, sem que se fizesse qualquer referência às especificidades de um texto documentário, como, por exemplo, a dinâmica das situações no tempo e no espaço, a precisão dos fatos e as imagens criadas.

Todos os movimentos de reescrita mostrados partem do pressuposto de que a ortodoxia da gramática deve se sobrepor aos outros aspectos do texto. Por isso, a ortografia, a pontuação e a concordância ocupam o primeiro plano do trabalho e o texto passa a ser o espaço de uma instituição reguladora, à medida que normaliza e o produto é normalizado.

Entretanto, esta atitude normativa não mobiliza o repertório semântico da produção e nem possibilita a plenitude dos “desejos” do autor/enunciador, mas simplesmente desencadeia mecanismos de ajustes que desqualificam o texto através dos artifícios legitimadores das regras. A reescrita, portanto, é manipulada como um instrumento pelo qual se restitui a transparência concebida como algo pre-existente ao texto, possível de ser imposta aleatoriamente por um processo de higienização.

ESCOLA A: "A coesão e a coerência dissimuladas"

Devido ao fato desta escola estar envolvida em um projeto de preservação do meio ambiente, acoplado ao tema interdisciplinar “**escola**”, os alunos de uma 3a. série escreveram um texto sobre a natureza. Transcrevemos abaixo um destes textos em seus dois momentos, a produção inicial do aluno e após a reescrita coletiva:

"A Natureza"

"A natureza é a nossa vida eu gosto tanto da natureza porque ela esta dentro do meu coração a natureza é tão linda porque ela dá oxigênio pra gente se for assim eu adoro a natureza se a gente deixa ela empaz e ela vai ficar alegre vamos preservar."

Texto Reescrito

"A natureza é a nossa vida. Eu gosto tanto da natureza porque ela está dentro do meu coração. A natureza é tão linda porque ela dá oxigênio para a gente, se for assim eu adoro a natureza.

Se nós não destruímos a natureza ela ficará em paz e alegre.

Vamos preservá-la."

Iniciemos nossa análise pelo texto original do aluno, onde fica evidente a hegemonia das frases que compõem o repertório dos *clichês* escolares, todas elas passíveis de serem usadas como "adesivos" em diferentes tipos de textos e temas, sem ocorrerem efeitos substanciais sobre o conteúdo dos mesmos. Nesse sentido, temos:

"A natureza é a nossa vida"

"Ela está dentro do meu coração"

"A natureza é tão linda"

"Eu adoro a natureza"

"Vamos preservar"

Uma vez eliminado este rol de obviedades, o texto expressa apenas uma informação específica acerca da natureza - *"Ela dá oxigênio"* - condição pela qual ela é *"adorada"* e *"se a gente deixa ela em paz ela vai ficar alegre."*

Todo contexto enunciativo precursor do tema em questão (pesquisas feitas pelos alunos envolvidos no projeto, sob orientação da sala de leitura; importância da

natureza na perspectiva interdisciplinar trabalhada pela escola) teve seu grau informativo ignorado. Ou seja, configura-se um caso em que a “*autoridade pedagógica*” vigente nas instituições escolares (cf. BOURDIEU), incentiva a escolha de uma escrita já reconhecida e, em decorrência disso, ao invés do aluno apropriar-se da formulação do seu dizer ele prefere fazer uso dessa *escrita de aluguel*, alocada junto ao “banco” dos clichês escolares.

Por outro lado, a reescrita dirigida no rumo da higienização apenas legitima a locação feita, sem considerar o contexto enunciativo ao qual nos referimos. Obtém-se, portanto, um texto reescrito, limpo das anomalias gráficas e sinalizado pela pontuação, transformado num elenco de enunciados desarticulados cuja coesão resulta simplesmente da repetitividade lexical (“*natureza*”) e a coerência é forjada através da justaposição desconectada de clichês.

Assim sendo, no interior dessa esfera de dissimulação concebe-se uma coesão e uma coerência textual inscritas somente nas evidências da ordem gramatical. Confirma-se, sob esta perspectiva, a conjectura de que o alijamento das condições de produção, subjacentes à materialidade textual, tem seu correlato no conceito de texto fundamentado no homogêneo e na linearidade, pressupondo uma linguagem uniforme, atravessada pelo descompromisso do escritor e do leitor.

ESCOLA F: “A reescrita pelo livro didático”

Complementando esta nossa reflexão, apresentamos a seguir uma atividade proposta num livro didático adotado pela escola: “Atividade e Criatividade: A Redação Passada a Limpo”, 5a.série: p.20.

CORRIGINDO O TEXTO

" O texto abaixo foi escrito por um aluno da 5ª série. Ele é um aluno normal, que comete erros típicos de um aluno que frequenta a 5ª série. Portanto, são erros que você também pode cometer.

Ao corrigir este texto, você estará refletindo sobre esses erros, o que ajudará a evitá-los no futuro."

"Quem sou eu..."

"Bom em primeiro lugar eu sou Domingos, eu me cinto como um ar me espalhando pelos cantos da casa, eu saio para fora, eu fico nos quartos, nos banheiros, na sala e na cozinha. Eu não consigo ficar sozinho, quando não tem nada para fazer eu me trepo nas árvores e fico sentado sobre elas. Eu gosto muito de plantas afinal, sem ela não poderíamos viver."

"Reescreva o texto corrigindo o que você julgar necessário. Preste atenção na ortografia, acentuação, construção de frases e abertura de parágrafos. Os erros mais comuns em qualquer redação ocorrem com as partes da gramática."

De início, já no enunciado podemos detectar duas categorias de juízo de valor: *"aluno normal"* e *"erros típicos"*. Pela convicção embutida nestes atributos, estes acabam

por direcionar o olhar a ser debruçado sobre o texto, buscando focalizar a normalidade e o tipificado.

Ao mesmo tempo, dada a forte correlação de sentido que tais atributos proporcionam, o movimento do aluno e o movimento do texto confundem-se num idêntico tipo de enquadramento e controle, instituindo uma relação de reciprocidade. Isto é, caberá ao aluno "*re-conhecer*" os erros típicos de "*um outro*" e, por conta de sua condição de "*aluno normal*", reconhecer estes erros como sendo seus também.

De acordo com este direcionamento, a proposta tipifica tanto o texto como o aluno, na medida em que a normalidade deste implica simetricamente anomalias naquele. Sob esse ponto de vista, a análise lingüística incide sobre os erros de forma exclusiva porque pressupõe apenas o enunciado na sua relação com os dogmas gramaticais, descartando as enunciações emergentes num processo de produção de texto, conforme temos comentado ao longo deste trabalho.

A esta proposta de "*corrigir o texto para refletir sobre os erros*" contrapomos a de "*refletir sobre o texto para corrigir os erros*". A primeira parte do princípio de que, para desenvolver o tema "*Quem sou eu...*", o aluno deva inicialmente se identificar como sendo alguém capaz de "*corrigir ortografia, concordância, acentuação, construção de frase e abertura de parágrafos*" e, depois, finalmente, pensar nas outras dimensões da realização do seu projeto pessoal de produção escrita.

Em contrapartida, se a proposta priorizasse a poesia presente no texto, ou seja, desse um encaminhamento que levasse o aluno a "refletir sobre o texto para corrigir os erros", poderíamos obter um tipo de estruturação diferenciada, a qual não comportaria, por

exemplo, a construção de parágrafos mas sim de estrofes, evocando desta maneira outros critérios de construção de frase, pontuação e concordância. A correção tipificada a priori, porém, dificulta a emergência desta outra possibilidade de escrita e culmina no apagamento da significância do texto e do autor.

4. RETORNANDO ÀS ESCOLAS

Todos os episódios de reescrita descritos no movimento de higienização, abordados no capítulo anterior, foram levantados a partir da leitura dos diários de campo da pesquisa *"A Circulação do Texto na Escola"*. Embora esses episódios confirmassem nossas hipóteses de investigação, quanto às ingerências da ordem escolar e lingüística na reescrita do texto do aluno, a análise dos dados mostrou-nos a relevância da *"leitura"* que se fazia desses textos, pois era esta a atividade que produzia de imediato um certo tipo de "compreensão".

Com isso, queremos dizer que o apagamento das cenas enunciativas e o reconhecimento de sinais formalizam e são formalizados, na reescrita, também por um modelo de leitura. A fim de acompanharmos, pessoalmente, o encaminhamento de todo este processo no interior da sala de aula retornamos a duas escolas, para observar a dinâmica da leitura do texto inicial do aluno, isto é, as intervenções feitas por colegas e professora, a seleção das sugestões dadas pelo coletivo da classe, os diálogos e outras ocorrências pertinentes.

Assumimos essa tarefa portanto como contraponto a nossas experiências de professora-pesquisadora da área. Paralelamente, o quadro teórico mediador do nosso enfoque crítico preconiza o texto, enquanto objeto particular de investigação, como uma unidade de sentido para cuja constitutividade concorrem fatores intra e extralingüísticos. Sendo assim, as alternativas de trabalho em sala de aula subjacentes às análises que fizemos do material de cada uma das duas escolas, **Escola R e Escola A**, implicam o uso de

categorias analíticas da Análise do Discurso e na Lingüística Textual. Os conceitos elaborados por estas duas correntes teóricas em muito auxiliam o trabalho com texto na perspectiva enunciativa, na medida em que evocam conhecimentos e ações sobre o corpus lingüístico de natureza diferente daqueles preconizados pela gramática tradicional.

Esclarecemos que o registro das falas dos alunos e da professora, tanto na **Escola R** como na **Escola A**, foi feito por escrito no momento da observação. Face às limitações deste tipo de recurso, frente ao dinamismo da interlocução, adotamos como critério anotar apenas as falas diretamente relacionadas com a reescrita do texto, discriminando cada aluno participante por um número.

4.1. ESCOLA R

Trata-se de uma escola municipal que não integrou o grupo das escolas pesquisadas pelo Projeto Temático de Equipe.

O episódio de produção de texto que descreveremos foi observado num 3^o.ano do 1^o.ciclo, cujos alunos estão sendo acompanhados pela mesma professora desde o 1^o.ano. Tivemos a oportunidade de presenciar o desenvolvimento não só da reescrita, mas também da produção do texto inicial. Esta última foi desencadeada a partir da leitura do texto abaixo, produzido pela professora e distribuído aos alunos em folha mimeografada:

Leia com muita atenção

"Sexta-feira, à noite, Dona Lúcia fez compras em dois supermercados. Ao entrar no segundo supermercado carregava uma sacola com as compras feitas no primeiro. Teve que deixá-la na recepção (entrada). Comprou o que precisava e foi embora sem pegar a sacola na recepção.

No dia seguinte acordou às 4h da manhã para viajar com a família. Quando colocava as coisas no carro lembrou-se da sacola. Não levaria o que havia nela, mas não queria perdê-la. A viagem não podia ser adiada. O que fazer? Dona Lúcia pensou, pensou e achou uma solução."

Em seguida, foram estes os procedimentos adotados para o encaminhamento da produção:

- a) Leitura individual e silenciosa do texto.
- b) Discussão do texto, em duplas, para descobrir soluções.
- c) Produção escrita individual

Na aula seguinte, a professora perguntou aos alunos a respeito das dificuldades que sentiram para escrever o texto. Transcrevemos alguns destes comentários:

Aluno1: "Fiquei indeciso. Não sabia se colocava telegrama, telefone. Decidi pelo telefone porque é mais simples, não precisava ir ao correio, é mais rápido, economiza tempo".

Aluno2: "Não é só telegrama que pode colocar embaixo da porta. Pode colocar uma carta..."

Profa: "Quem receberia o telefone?"

Aluno3: "O gerente".

Aluno4: "O gerente não pode. Ele fica na casa dele".

Aluno3: "Tem gerente que fica. Depende do dia."

Profa: "Nós sabemos que dia era. Sábado às 4 horas".

Aluno4: "Quem fica é o segurança".

Aluno5: "Ele pode ir ao supermercado e pegar a sacola."

Aluno6: "Como, se o supermercado estava fechado?"

Profa: "Quatro horas da manhã o supermercado está aberto? Quando você vem à escola você vê algum supermercado aberto?"

Aluno7: "Quando nós discutia o texto eu pensei a mesma coisa que ele. Aí eu analisei e vi que não dava certo."

Aluno4: "Eu viajo muito. Saio 4,5 e nunca vi supermercado aberto!"

Profa.: "E daí, o que vocês acham dessa conversa que tivemos hoje. Se a gente tivesse tido essa discussão antes, antes da produção? Vocês falaram das dificuldades"

Aluno8: "Se alguém entrasse no supermercado àquela hora iam pensar que era ladrão".

Profa.:"A discussão já está boa. Agora vamos comentar alguns textos. Mas antes, quem mais sentiu alguma dificuldade e quer colocar a dificuldade que sentiu?"

Aluna9:"Eu pensei em perguntar pro porteiro".

Profa.:"Qual supermercado que tem porteiro, que você conhece aqui perto?"

Aluna9:"Vila Ré".

Profa.:"E ele fica lá o dia inteiro"?

Aluno10:"No Vila Ré não tem porteiro".

Profa.:"Ele está dizendo que no Vila Ré não tem porteiro".

Aluno11:"Eu achei difícil pensar o que ela pensou".

Profa.:"Vocês acharam difícil se colocar no lugar dela"?

Alunos confirmam com a cabeça.

Depois destes comentários, a professora escreve o texto na lousa:

"Dona Lúcia mandou um fax ao dono da empresa Pão de Açúcar. o senhor Abilho de niss. Quando derrepnte pim as sacolas chegam que nen passe de mágica no caminho do pão de açúcar chega derrepente, e dona Lúcia chega a chorar de emoção no mesmo dia viajou mais aliviada".

A Reescrita

Profa. dirigindo-se ao autor do texto:"Carlos, há alguma coisa errada que você quer corrigir"?

Autor: (Vai à lousa e corrige "sehor")

Profa.:"Carlos mais alguma coisa"?

Aluno1:"Faz tudo Carlos, que puder".

Autor:(Coloca um ponto depois de "niss")

Aluno2:(Vai à lousa e corrige a palavra "viagou")

Aluno3:(Coloca acento em "açucar")

Aluno4:(Corrige a divisão silábica de "caminhão pois estava "camin-hão")

Aluno5:(Vai tirar o acento de "mágica").

Profa.:"Não! Está certo!"

Aluno6:(Corrige a palavra "derrepente")

Aluno7:"Açúcar! Um está com letra maiúscula e o outro não!"

Profa.:"E daí? Coloco maiúscula ou minúscula?"

Aluno7:"Maiúscula."

Profa.:"Carlos, o que é "pão de açúcar no seu texto?"

Carlos: "Um supermercado".

Profa.:"Então o que vai aqui gente?"

Aluno7: "Letra maiúscula."

Aluno8: (Corrige "nen")

Aluno9: (Corrige "derrepente" para "de repente")

Profa.:"De repente"é assim mesmo?"

Classe confirma.

Profa.:"O Cabral está falando que aqui é letra maiúscula"(depois do ponto).

"Carlos, onde você ouviu falar no dono dessa empresa?"

Carlos: "Na televisão."

Profa.: "Vamos então ver o nome deste homem e vê o que a gente percebe?"

Aluno10: "É letra maiúscula."

Profa.: "Carlos como chama o dono desse supermercado?"

Carlos: (Lê o nome em voz alta).

Profa.: "Será que o nome é Abi-LHO? Que nome vocês conhecem que tem "LHO"?"

ALUNO11: "Julho."

Profa.: "Quem escreve "julho" na lousa?"

(Um aluno vai à lousa escrever a palavra)

Aluno12: "Getúlio"

Profa.: "Vem escrever na lousa."

(Aluno vai e escreve "Getulho")

Profa.: "É Abi-LHO, Getu-LHO?"

Aluno10: "É "L-I-O" (soletrando).

Aluno12: "Tira o "lho" e põe "io".

(Profa. corrige para Abilio)

Profa.: "Olha: Otilia-LIA" (fala acentuando a última sílaba)

Aluno13: "Profa. a senhora não colocou o pingo no "i" de "Abilio".

Profa.: "Está certo este ponto depois de Açúcar?"

Autor: "Está, porque é começo de oração."

Profa. lê o trecho: "Dona Lúcia mandou um fax ao dono da empresa Pão de Açúcar. o senhor Abilio Diniz". Em seguida pergunta: "É assim mesmo Carlos?"

(Autor permanece em silêncio)

Profa. relê novamente o trecho até "Diniz" e comenta: "O problema é aqui (apontando para depois de "Açúcar"). É vírgula, é ponto, o que é?"

Aluno15: "É aquele pauzinho com pinguinho embaixo."

Profa. "Tá, entendi. Um ponto de exclamação. O que fica melhor aqui gente?"

Aluno14: "Vírgula". (prof.a. coloca vírgula)

Profa.: "Agora aqui ó". (passa a ler o trecho seguinte): "Quando de repente pim as sacolas chegam..."

Aluno11: "Como ela vai chegar se já está no Pão de Açúcar?"

Profa.: "Você não leu o resto do texto?" (dirige-se ao autor do texto e questiona o "pim").

Autor: (Vai à lousa e fica indeciso, olhando o texto).

Profa.: "Seu colega está sugerindo três pontos depois de "pim".

(Autor pede para ir ao banheiro)

Profa. coloca reticências antes de "pim" e lê o trecho: "Quando de repente... pim as sacolas chegam" e aguarda silêncio da classe.

Aluno9: (Sugere uma vírgula depois do "pim")

Profa. coloca a vírgula e relê o trecho: "Quando de repente... pim, as sacolas chegam que nem passe de mágica". Chama atenção da classe: "Olha aqui na lousa pessoal."

Aluno15: "Tira o "m" do "chegam".

Profa.: "Se eu tiro "m" de "chegam" também tiro o "s" de "sacolas" e do "as". (Apaga os "esses" e continua lendo o texto: "Quando de repente a sacola chega que nem passe de mágica no caminhão do Pão de Açúcar, chega de repente, e dona Lúcia chega a chorar de emoção"). "O que é aqui?" (apontando para depois da palavra "emoção")

Aluno13: "Ponto".

Profa. relê todo o texto: "Dona Lúcia mandou um fax ao dono da empresa Pão de Açúcar, o senhor Abilio Diniz. Quando de repente...pim, a sacola chega que nem um passe de mágica no caminhão do Pão de Açúcar, chega de repente, e dona Lúcia chega a chorar de emoção".

Aluno16: "Profa., Pão de Açúcar não é aqui mesmo em São Paulo?"

Profa.: "É, tem Pão de Açúcar em São Paulo. Carlos, onde você viu esse fax?"

Carlos: "Numa novela".

Profa.: "Você sabe como funciona?"

Carlos: "A gente escreve uma mensagem e manda."

Profa.: "Alguém aqui mexeu em um fax?"

Aluno12: "Eu já mexi quando eu fui comprar telefone."

Profa.: "Como é?"

Aluno12: "Tem uns que tem telefone, outros não. Tem uns buraquinhos..."

Profa.: "Eu também não sei direito. Eu coloco o texto na máquina e sai em outro lugar. Dona Lúcia tinha um fax e mandou uma mensagem para o supermercado".

Aluno12: "Então ela é rica."

Aluno16: "Só porque tem um fax ela é rica?!"

Profa.: "A gente não conhece a dona Lúcia, a gente pode falar o que quiser. A mensagem chegou no supermercado? o Sr. Abilio Diniz tem vários supermercados. Carlos, chegou no supermercado?"

Carlos: "Chegou na casa dele."

Aluno11: "Como chegou na casa dele se ele estava no supermercado?"

Profa.: "Pode copiar o texto"

"Dona Lúcia mandou um fax ao dono da empresa Pão de Açúcar, o senhor Abilio Diniz. Quando de repente...pim, a sacola chega que nem um passe de mágica no caminhão do Pão de Açúcar, chega de repente, e Dona Lúcia chega a chorar de emoção. No mesmo dia viajou mais aliviada."

4.1.1. Da produção de texto

O processo de mediação

Segundo VYGOTSKY (1989), a mediação é um processo fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que dizem respeito aos aspectos relativos à memória, resolução de problemas e autonomia nas tomadas de decisões inerentes

à relação do sujeito com seu objeto do conhecimento. Trata-se, portanto, de um conceito importante a ser considerado em estudos que envolvam a relação ensino-aprendizagem.

A mediação, enquanto processo de veiculação da realidade, pressupõe a existência de um sistema simbólico (signos) definido socio-historicamente e, portanto, ideológico. Estes elementos permitem ao sujeito construir uma "*representação mental*" desta realidade, que em interação com os traços subjetivos desenvolvem um mecanismo que VYGOTSKY chama de "*internalização*", pelo qual o sujeito se apropria da realidade e a mantém em constante redefinição.

Assim sendo, o sistema simbólico arquitetado pela linguagem é primordial para a vitalidade da mediação em nossa cultura. Ao operar com e na realidade por meio de signos a linguagem possibilita a formulação de abstrações e generalizações, próprias do exercício das funções psicológicas superiores.

Nesta perspectiva, classificamos o texto inicial apresentado pela professora, com o objetivo de favorecer o desencadear da produção escrita, de "*texto-mediador*", pois o mesmo solicitava dos alunos uma movimentada alternância de representação de "lugares":

- como leitor de um texto escrito pela professora
- enquanto "travestido" da personagem "Dona Lúcia"
- em interação com o colega na busca de uma "saída" para o "problema" proposto.

Vemos assim que não se tratava de um mero texto apresentado como "pretexto" para provocar uma situação. Suas exigências abarcavam um complexo jogo simbólico de escrita.

As dificuldades

Ao perceber, pela leitura das produções feitas, que os alunos tiveram dificuldade em atender à proposta, a professora achou conveniente ouvi-los a respeito.

Tomemos como síntese a seguinte fala de aluno: *"Eu achei difícil pensar o que ela pensou"*. Entendemos ter sido esta a dificuldade maior por requerer um alto nível de abstração, a fim de se poder articular todas as variáveis implícitas na busca de uma resolução. Para os alunos, na faixa etária de 9-10 anos, colocar-se no lugar de outro implicava:

- imaginar e representar hipóteses para uma situação certamente inusitada no grupo
- formular questões do tipo Onde? Como? Quem? Quando?...
- vivificar o conteúdo proporcionado por estas questões, sintonizando-as com o movimento tempo/espço imanente às personagens e aos fatos.

Notamos que essas dificuldades apontam para dados que concernem às operações discursivas emergentes no processo de produção, com uma complexidade enunciativa configurada a partir da instauração de diferentes pontos de vista. Por esse motivo, é exigido que o aluno tenha um certo domínio dos lugares de narrador-enunciador das diferentes personagens e situações envolvidas, todas elas polêmicas em relação à verossimilhança que se pretende dar aos fatos do texto, conforme nos atestam as falas dos alunos que antecederam a reescrita:

Aluno 1: *“Fiquei indeciso. Não sabia se colocava telegrama, telefone. Decidi pelo telefone porque é mais simples, não precisava ir ao correio, é mais rápido, economiza tempo.”*

Profª.: *“Quem receberia o telefone?”*

Aluno 3: *“O gerente.”*

Aluno 4: *“O gerente não pode. Ele fica na casa dele.”*

Aluno 3: *“Tem gerente que fica. depende do dia.”*

Aluno 4: *“Quem fica é o segurança.”*

Entretanto, como veremos a seguir, a preocupação com a correção da superfície linguística, desconectada da base discursiva subjacente, estimuladora das enunciações, origina uma leitura de investigação de erros e não de significados. Neste contexto, após a professora ouvir as falas dos alunos e declarar que *“A discussão já está boa”*, supõe-se que o conteúdo da discussão feita diz respeito à *“problemas dos alunos”* e não à *“problemas do texto”*. Assim sendo, após a sessão de *“catarse”*, volta-se para o conteúdo linguístico escolarizado que precisa ser ensinado, repetindo-se o ritual do apagamento das enunciações e a emergência de orações corretamente construídas.

Era necessário, portanto, articular uma situação dada a um movimento ainda a ser constituído a partir das cenas sugeridas pela mediação feita.

4.1.2. A reescrita

De acordo com a abordagem da sua trajetória, a reescrita ocupou-se dos "problemas" ortográficos, lexicais, convenções, pontuação e concordância. Ou seja, nada que remetesse às instâncias situacionais do discurso.

Procuraremos pontuar esses aspectos na perspectiva de identificar, no interior da relação ensino-aprendizagem de língua materna, as possíveis motivações do "erro":

a) Ortografia

- a separação incorreta da palavra "*caminhão*" (camin-hão), no final da linha, revela a descontextualização dos exercícios de separação de sílabas dados nas séries iniciais do 1o.Grau.

- a hipercorreção usada em "*derrepente*"

b) Léxico

- "*Abilho de niss*": temos aí a transcrição da oralidade (lio/lho) e a reprodução do padrão de escrita nome/sobrenome das pessoas, normalmente em português interligados pelas preposições "de", "da", "dos" (...de Oliveira, ...da Silva, ...dos Santos).

c) Convenções

- "*empresa Pão de Açúcar*" e "*caminhão do pão de açúcar*": o primeiro, enquanto nome da "empresa", atende o disposto na norma, "*todos os nomes próprios de cidades, países e lugares são escritos com letra maiúscula*"; o segundo, num amálgama onde se

sobrepõem os mecanismos de metonímia com o de hiperonímia, está sendo usado no lugar da palavra *"supermercado"*, (um *"nome comum"*, portanto escrito com letra minúscula) conforme a explicação dada pelo próprio autor do texto:

Profa.: *"Carlos, o que é "pão de açúcar" no seu texto?"*

Carlos: *"Um supermercado"*.

d) Pontuação:

O enunciado: *"Dona Lúcia mandou um fax ao dono da empresa Pão de Açúcar. o senhor Abilio Diniz"*.

Profa.: *"Está certo este ponto depois de "Açúcar"?"*

Carlos: *"Está, porque é começo de oração"*.

A regra: *"Usa-se ponto no final das orações"*.

Nesse sentido, o ensino da pontuação como "sinais" corrobora a dedução feita pelo aluno, pois visualmente o "ponto" também se localiza antes do início de uma outra oração.

e) Concordância

- *"...as sacolas chegam...chega de repente..."*

Profa.: *"Se eu tiro o "m" de "chegam" também tiro o "s" de "sacolas e do "as"*.

A expressão *"as sacolas chegam"* refere-se à situação do texto-mediador *"dona Lúcia fez compras em dois supermercados"*, pressupondo duas compras em sacolas diferentes. A singularidade posterior refere-se à sacola que foi esquecida, inferida a partir da

situação *"foi embora sem pegar a sacola"*. A concordância feita enquanto ajustes de letras ("tiro o "m"...), sem se reportar às "representações", corroborou a fragmentação dos episódios, tratados como segmentos alheios à base semântica do texto.

4.1.3. Para além dos sinais

O sentido do verbo chegar

- a) vir de um lugar para outro: *"as sacolas chegam que nem passe de mágica"*
- b) modalizador de tempo: *"chega de repente"*
- c) hipérbole (exagero): *"chega a chorar de emoção"*

As situações restritas e amplas

Profã.: *"...Dona Lúcia tinha um fax e mandou uma mensagem para o supermercado"*.

Aluno12: *"Então ela é rica"*.

Aluno16: *"Só por que tem um fax ela é rica?"*

Os "lugares" sociais marcados pelo uso de certos meios de comunicação, subjacentes nesses enunciados, remetem à necessidade de formulações do tipo:

Dona Lúcia conhecia o senhor Abilio Diniz?

Como ela teve acesso ao número do fax?

Quem providenciou o transporte da sacola? Como?

Sozinho em suas dificuldades para contextualizar a situação-problema, o aluno apelou para um passe de mágica ("*...de repente...pim, a sacola chega que nem um passe de mágica*"), o que tem por regra prescindir das explicações sobre o seu desenvolvimento.

Ainda na linha dos meios de comunicação antepõe-se ao texto a mediação feita pela televisão. Foram as cenas veiculadas por ela que propiciaram ao aluno os elementos necessários para a construção do seu texto: o personagem (*Abílio Diniz*), o meio de comunicação (*fax*, visto na novela) utilizado e a mágica sugerida pelo "*plim,plim*" da televisão.

Contudo, conforme já havíamos constatado no capítulo anterior, mais uma vez o texto do aluno foi lido e reescrito como um conjunto de sinais isolados, na meta da higienização. Segundo **BAKHTIN (1929)**, "*... a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível...*"

Assim, o enfoque bakhtiniano contrapõe ao sinal o "*fenômeno*" do signo, comprometido com o mundo exterior e enraizado no interindividual. O signo, inscrito nas **FDs** e nas **FIs** como todo sistema simbólico, ao ser internalizado constitui o "*discurso interior*" e é constituído por ele, isto é, consubstancia-se na dialogicidade.

O enfoque de higienização da escrita ao investir em "sinais" investe na passividade e na monologização do sujeito e da linguagem. Daí "*corrigir o texto para refletir sobre os erros*", preocupado somente em detectar os sinais erroneamente dispostos, endereçando-os ao núcleo da prescrição normativa pela correção da superfície textual. A

reflexão assim sugerida tem um caráter expiatório, pois consiste em debruçar-se sobre o "pecado" (os erros) para "merecer o céu" (o reconhecimento da reprodução).

Em contrapartida, *"refletir sobre o texto para corrigir os erros"* investe na presença do signo, na enunciação, na operacionalização do discurso.

"... o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma." (BAKHTIN,1990:93)

4.2. ESCOLA A

Esta escola, na época em que a observamos em função do Projeto Temático de Equipe, participava da proposta de trabalho interdisciplinar da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, entretanto, neste nosso retorno, com a mudança da política educacional feita pela administração municipal atual (1994), isto já não acontecia.

Observamos uma classe de 2º.ano do 1º.ciclo, acompanhada pela mesma professora desde o 1º.ano e que, naquele momento, desenvolvia um projeto de produção de textos que tinha como objeto a elaboração de um diário individual. Para isso cada aluno possuía um caderno no qual narrava fatos do cotidiano, atividade esta feita em casa.

Diariamente a professora escolhia um destes textos e o escrevia na lousa para apreciação da classe, tendo em vista a reescrita coletiva. Em seguida, a abordagem do texto

obedecia a uma seqüência fixa determinada pela professora: ortografia, pontuação e/ou concordância.

De início, o conteúdo do projeto limitava-se ao registro das atividades organizadoras do cotidiano da classe. Paulatinamente, os alunos foram incorporando comentários pessoais a respeito dos eventos apontados, donde se originou a idéia de escreverem sobre episódios ocorridos fora da classe. Nesse contexto, configurou-se a proposta do diário levada adiante.

O texto do aluno

"quando eu levantei eu escovei o mel dentes ai eu fui con o pai vinte pães no bar do meu pai dai eu inpinei o meu pipa que o meu pai catou ai eu cortei un em dois teco ai eu falei para o meu colega cegurar que eu vou catar o pipa que el cortei em dois teco que caiu lá em sima da casa da minha ai eu perdi o pipa com tudo aminha linha".

4.2.1. As intervenções: uma leitura à procura do erro

Prof.: "Vamos primeiro ver as palavras erradas".

Aluno 1: "Aqui".(apontando para o "q" minúsculo de "quando").

Aluno 2: "Aqui é vinte".(no lugar de "vinte").

Prof.: "Ela disse que aqui é vinte. Está certo?"

Classe: "É vende".

Aluno 3: "A gente usa a palavra "catar"?"

Prof.: "A gente fala mas não escreve". (um aluno apaga e escreve "pegar")

Aluno 4: (Aponta para a palavra "pães" e a professora pergunta o que está errado. A aluna responde-lhe que achava que era "Pão").

Aluno 5: (Ergue a mão. Vai à lousa e indica a falta de uma palavra).

Prof.: (Após a observação do aluno 5). "Agora é só prá ver palavras erradas". "Aqui. É "teco" que se escreve?"

Classe: "Não. É "pedaços".

Aluno 6: "...da casa da minha... O que?"

Autor do texto: "Avó".

Prof.: Pede a um aluno para ler o trecho reescrito até então: "Quando eu levantei, escovei os meus dentes..." (a leitura é interrompida pelo aluno 8).

Aluno 8: "Professora tem mais um. Ele não lavou o rosto?" (prof. o ignora)

Prof.: "Vamos ver se o primeiro parágrafo ficou certinho?" (lê o trecho em voz alta): "Quando eu levantei, escovei os meus dentes, fui com o meu pai vender pães no bar dele".

Aluno 8: "Tá meio esquisito".

Prof.: "O que está faltando?"

Aluno 8: "Ele não lavou o rosto." (prof. torna a ignorá-lo).

Aluno 9: (Sugere a substituição de uma vírgula pela conjunção "e". A sugestão é aceita).

Aluno 10: "Parágrafo e letra maiúscula".

Aluno 11: "Fica melhor escrever "a pipa que o meu pai pegou para mim".

Aluno 12: "Depois de "para mim" vírgula".

Classe: "Eu cortei o quê?" (prof. remete a pergunta ao autor).

Autor do texto: "Cortei a rabiola".

Classe: "Tem muito "pai".

Prof.: "É muito pai. Dá prá tirar?"

Aluno 13: "Coloca "meu papai".

Prof.: "Dá prá substituir por "ele"?"

Aluno 14: "Não, porque senão não dá prá saber quem "ele" é."

Classe: (Sugerem a substituição de "pipa" por "papagaio" ou "quadrado" para evitar a repetição da palavra).

Prof.: (Pede ao autor para esclarecer sobre o número de pipas)

Autor do texto: "Eu pedi para o meu colega segurar o meu pipa enquanto eu ia pegar o outro que caiu na casa da minha avó."

Prof.: "Ah! Quantos pipas são então?"

Classe: "Dois".

Aluno 15: "Professora então coloca "outro".

Prof.: "Em vez de papagaio que outra palavra podemos usar?"

Classe: "Raia, capucheta, quadrado, peixinho".

Aluno 16: "Professora o que é "quadrado"?"

Prof.: "É a mesma coisa que "papagaio"? (diante do impasse da classe pede a uma aluna para consultar o dicionário) Prof.: (Lê no dicionário os diferentes significados da palavra "pipa". Após a leitura do parágrafo concluído pergunta à classe se "pipa" é uma palavra feminina ou masculina. Uma aluna consulta o dicionário e localiza a palavra. Professora explica o significado da abreviatura "s.f." do dicionário: substantivo feminino. Propõe a releitura do texto para corrigir a concordância da palavra "pipa":

Texto reescrito

"Quando eu levantei, escovei os meus dentes e fui com o meu pai vender pães no bar dele.

Eu empinei a minha pipa que o meu pai pegou para mim, eu cortei a rabiola em dois pedaços. Eu falei para o meu colega segurar o papagaio que eu irei pegar outro papagaio que caiu em cima da casa de minha avó.

Eu perdi a minha pipa com toda a minha linha".

4.2.2. As intervenções subjacentes: o discurso da escola e o discurso da ortodoxia lingüística.

Usamos o termo intervenção por achá-lo apropriado para caracterizar uma postura marcada por alguns preceitos filiados à ordem jurídica: a) um poder central com o papel de regularizar anormalidades que prejudicam o funcionamento de um sistema; b)

violação da independência ou do desejo, em virtude da intromissão indébita de outro (cf. Dicionário Aurélio, segunda edição:960).

Nessa perspectiva, identificamos no trabalho de ensino de língua materna uma correlação entre a escola e a ortodoxia linguística, pois, enquanto instâncias institucionais, ambas preservam os preceitos de poder e sistema imanentes ao discurso jurídico, para manter a ordem estabelecida. Foi a partir deste ângulo que se processou a análise lingüística do texto do aluno, privilegiando as categorias gramaticais mais facilmente reconhecidas como passíveis de infração e, por analogia, de correção também.

Daí se ter como critérios norteadores da abordagem lingüística "*as palavras erradas*", acompanhadas por uma equivocada adequação vocabular; a segmentação textual, fundamentada num conceito de parágrafo e pontuação que prima pela sua natureza redutora, voltada para a finalização do assunto sem se ater a outros laços coesivos constitutivos da semanticidade do texto; o princípio de coerência a reboque desse tipo de segmentação.

Como resultado, temos uma análise lingüística que considera o texto como seqüência de unidades gramaticais menores, descontextualiza, destituídas de aspectos semânticos e pragmáticos, justificada por uma normalidade aleatoriamente pressuposta. Podemos citar como exemplos desse tipo de enfoque as intervenções feitas por dois alunos: um querendo corrigir "*vente*" por "*vinte*" e outro "*pães*" por "*pão*", comprovando-se dessa maneira que o estudo lexical desenvolve-se desarticulado da base textual.

Nessa direção, as intervenções destes alunos são procedentes, na medida que "*vente*" está errado para "*vinte*" assim como "*pães*" está errado para "*pão*". Da mesma forma, para a professora "*catar*" está errado para "*pegar*" e "*teco*" está errado para

"pedaço" na proporção que, segundo ela, fala-se errado e se escreve certo, corroborando a visão da oralidade como espaço de liberação (e erro) e a escrita como forma de aprisionamento (e acerto).

Em continuidade, a leitura superficial do texto não possibilitou a apreensão da intenção do autor, provocando como resposta a não-aceitabilidade. Daí todos os traços lingüísticos utilizados pelo aluno como recursos de coesão e coerência, em particular os dêiticos, terem sido lidos como "*erros*" e apagados. Apagamento este realizado em função da emergência das categorias lingüísticas estabelecidas a priori, de acordo com o repertório metalingüístico de domínio do professor: a pontuação e a conjunção "*e*".

Como hipótese, podemos inferir que o desconhecimento sobre o funcionamento da linguagem e do discurso acaba também por reduzir o texto a uma mera seqüência lexical, alinhavada segundo os parâmetros lingüísticos do interlocutor mediador, no caso, papel desempenhado pelo professor. Acrescente-se ainda o fato de serem alunos de um segundo ano de primeiro grau, com a escrita fortemente marcada pela oralidade, situação esta agravada pela visão dicotômica da professora acerca da oralidade e da escrita. Portanto, em função deste tipo de visão, apagam-se os dêiticos e as demais formas remissivas aceitáveis na oralidade como se fossem entidades esvaziadas de sentido, sem que se busquem outras alternativas no nível da escrita que não sejam as pontuações. Sob este ponto de vista, pressupõe-se que as lacunas produzidas por esta "*varredura*" não acarretam alteração no sentido do texto. Contudo, como efeito desta higienização, temos o dizer do autor caudatário da ortodoxia lingüística, circunscrito a uma coesão lexical e seqüencial

desvinculadas, forjando uma coerência consubstanciada somente como seqüência e relação entre as sentenças, conforme podemos constatar no produto da reescrita transcrita acima.

4.2.3. A Interação com o Texto à Procura do Dizer do Autor

A evidência do locutor enunciador no desenrolar da progressão temática.

Na condição de aluno ainda em fase de alfabetização, é interessante notar os recursos coesivos e os pressupostos de coerência subjacentes ao desenvolvimento temático do texto. Talvez por se tratar de um diário, o aluno coloca-se como tema de enunciação ao longo do texto, com o mundo narrado no primeiro plano articulado pelo paralelismo do verbo no pretérito perfeito, donde temos dois blocos distintos em suas dimensões espaciais/temporais: antes e durante o ato de empinar pipa (com um pressuposto depois que não aflorou na reescrita, por causa da leitura equivocada do pronome catafórico "*tudo*", sobre o qual comentaremos mais adiante). Em retomada, propomo-nos a fazer uma releitura do texto inicial a partir do modelo de progressão temática encontrado em **KOCH (1990)**.

Primeiro Bloco: o antes

1. "*...eu levantei*"

2. "*eu escovei o mel dentes*"

3. "*eu fui com o pai vender pães no bar do meu pai*"

De acordo com a relação tema/rema temos:

1. A("eu") B("levantei")

2. A C("escovei...")

3. A D("fui...")

Segundo Bloco: o durante

1. "eu *inpinei* o meu pipa"

2. "que o meu pai *catou*"

3. "eu *cortei* un Ø em dois tecos"

4. "eu *falei* para o meu colega *cegurar* Ø"

5. "que eu vou *catar* o pipa"

6. "que eu *cortei* em dois teco"

7. "que *caiu* lá em cima da casa..."

8. "eu *perdi* o pipa com tudo..."

Temos então:

1. A("eu") B("inpinei...")

2. B("que") C("o meu pai catou")

3. A D("cortei...tecos")

4. A E("falei...segurar")
5. A F("vou catar o pipa")
6. F("que") G("eu cortei...")
7. F H("caiu lá em cima...")
8. A I("perdi o pipa...")

Vemos que a pontualidade e a finalização típica do pretérito perfeito é amenizada pelo anaforismo marcado pelo pronome pessoal. Assim, a formalização da conjugação (eu+pret.perf.) confere ao texto uma certa fluidez, na medida que modaliza o encadeamento lexical e, desta forma, configura o ritmo da coesão seqüencial.

Os recursos gramaticais como pistas de interpretação

As formas remissivas, manifestas na reiteração que perpassa o texto, combinam diferentes recursos gramaticais que se apresentam de maneira padronizada, pontuando assim os aspectos textuais relevantes para a macroestrutura do texto, enquanto elementos hierarquicamente constitutivos. Nesse sentido temos artigo definido + pronome possessivo + substantivo:

"o meu pai"

"o meu pipa"

"o meu colega"

"a minha Ø (avó)"

"a minha linha"

Ainda neste nível sintagmático temos o uso do pronome indefinido em *"cortei um em dois teco"*, adequadamente empregado com sua função remissiva de dirigir a atenção do leitor/ouvinte para a informação seguinte: a presença de um outro pipa como dado novo. No entanto, interpretado como artigo com o objeto direto elíptico (*"cortei um Ø..."*) comprometeu a apreensão do sentido do texto. Temos, em consequência, os ajustes equivocados feitos durante a reescrita, pelo fato de não se ter levado em conta naquele momento a semanticidade do pronome e do léxico em geral (cf. texto inicial com o texto reescrito). Entretanto, merece destaque a maneira como o autor, apoiado na sua experiência com o modelo situacional oferecido pela oralidade, tentou assegurar a intenção do seu dizer no nível da complexidade da enunciação escrita, retomando o SV referencial (*"o pipa que eu cortei em dois teco"*) através do pronome relativo usado como conector remissivo (*"... que caiu lá em cima da casa..."*).

O autor revela esta mesma sutileza em relação à função pragmática da linguagem, o que pode ser constatado no emprego dos marcadores conversacionais *"ai"*, *"dai"* e dos dêiticos *"lá em cima"*. Os dois primeiros estão longe de serem entendidos como similares, pois enquanto *"ai"* está sendo empregado para marcar a seqüência temporal dos atos de fala pressupostos na enunciação o mesmo não acontece com *"dai"* (de + ai), o qual pressupõe a interação do tempo/espaço em movimento, isto é, a cena deslocando-se num determinado momento de um determinado lugar para outro (de dentro para fora do bar). Já a locução adverbial *"lá em cima"* referencia a superposição de espaços diferenciados: o local distante de onde se está (*lá*) e a parte da casa sobre a qual caiu a pipa (*em cima*).

Logo, o mero apagamento destes marcadores, sem considerar a correlação semântica subjacente, estabeleceu uma relação tempo/espaço cristalizada, presa à finitude do tempo verbal. Como ápice de toda essa leitura descontextualizada, temos o pronome indefinido "*tudo*", cataforicamente posicionado no texto inicial em "*perdi tudo...*", sendo substituído na reescrita por "*toda*", sem que se pedisse ao autor que explicitasse essa referência, uma vez que estava presente.

O equívoco em relação ao número das pipas, por exemplo, resultou do fato de que a investigação do léxico limitou-se às descrições de dicionários, isto é, a palavra descontextualizada da experiência vivida. Não considerou, portanto, o significado e o sentido das palavras, que compreendem as relações objetivas e subjetivas inerentes ao desenvolvimento das mesmas, de acordo com a distinção feita por **VYGOTSKY (1989)**.

Na linguagem do cotidiano do universo do ato de empinar pipa, os termos "*cortei*" e "*rabiola*" interagem na direção de um mesmo propósito: laçar uma outra pipa. Para tanto, passa-se uma mistura de cola com vidro (o cortante) na linha da pipa, que se torna uma arma poderosa para "*cortar*" a "*rabiola*" (o "rabo") de uma outra pipa. Esta, uma vez "cortada", fica sem apoio no ar e cai para ser "catada" pelo laçador.

Podemos observar, no texto original, a presença das marcas enunciativas das cenas que descrevemos. A estratégia usada pelo aluno foi caracterizar a pipa que ele "catou" narrando as ações que ele desenvolveu para pegá-la. Tem-se então "*...o meu pipa que o meu pai catou*" e aquela que:

- "*...eu cortei un em dois teco...*", (o pronome indefinido pressupõe a introdução de uma informação ainda não compartilhada pelos interlocutores)

- "...eu falei para o meu colega segurar..."
- " que eu vou catar o pipa que al cortei en dois teco..."
- " que caiu lá em cima..."

Além destas, outras informações foram prestadas pelo aluno no momento da reescrita, quando a professora pede ao autor do texto para esclarecer sobre o número de pipas:

Autor do texto: *"Eu pedi para o meu colega segurar o meu pipa enquanto eu ia pegar o outro que caiu na casa da minha avó".*

Profã.: *"Ah! Quantos pipas são então?"*

Classe: *"Dois".*

Infelizmente, a reescrita feita não considerou o dizer do aluno em nenhuma das duas instâncias verbais: na escrita do papel e no oral efetuado na sala de aula. O movimento de cooptação, impulsionado pelo núcleo normativo-descritivo, acabou por dizimá-lo, dilacerando as "novidades" emergentes, vistas como ameaça à "conformidade", mesmo que às custas de uma total desvirtuação do sentido pretendido pelo enunciador.

Com esta nossa reflexão queremos evocar uma análise lingüística cujo enfoque propicie a emergência dos contextos de produção e situação, nos quais estão inscritos os fatores temáticos e cognitivos que operam no processo de produção e recepção de textos. Por isso, advogamos que as marcas lingüísticas usadas pelo aluno sejam lidas à luz desta focalização, com implicações teórico-práticas no âmbito do que se entende por coesão e coêrencia textual.

4.2.4. O Repertório Teórico a Serviço de uma Prática Questionadora

A reescrita por nós analisada neste trabalho pressupôs o texto como uma seqüência linear de sentenças que se justifica por si só. Segundo **HAROLD WEINRICH (1976)**, o alinhamento dos tipos de palavras à estrutura da frase constitui "*uma partitura musical a duas vozes*", no entanto tal partitura não considera as outras vozes subjacentes, pronunciadas no espaço da interação dos conhecimentos internos e externos ao texto, como bem define a semântica procedural (cf. **BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981**).

Como decorrência da abordagem descontextualizada, a interlocução do texto do aluno com a classe não favoreceu a ativação de modelos cognitivos globais. Os esquemas facilitadores da identificação do conteúdo informacional do texto, por exemplo, mapeadores do conhecimento compartilhado pelos alunos no nível da experiência comum de se empinar pipa, foram aliados do processo de reescrita. Apesar disso, é notório o esforço do **aluno 8** em romper as regras do jogo, tentando trazer para debate uma questão: "*Ele não lavou o rosto?*". Reconhecemos neste episódio o lugar de onde o aluno perguntava: seu critério de ordenação lógica obedecia a parâmetros extralinguísticos, ou seja, era determinado por esquemas cognitivos detectados na sua memória.

Todo esse esvaziamento de sentidos, feito pela marginalização das operações agilizadoras do funcionamento do texto, além de redundar no aniquilamento do dizer do autor impõe um padrão fixo de leitura e escrita, instituído à revelia da discursividade emergente na interação autor/texto/leitor. Sendo assim, a coesão e a coerência inscrevem-se exclusiva e simetricamente na linearidade morfossintática.

Como ficam então os princípios da intencionalidade e aceitabilidade (cf. **CHAROLLES, 1987**)? Como resposta temos o descompromisso do autor e do leitor, supondo-se que o primeiro escreve sem querer e ter o que dizer, enquanto ao segundo cabe ler para corrigir conforme o dizer gramatical.

CHAROLLES (1978) e VAN DIJK (1981) formulam, respectivamente, as meta-regras e a macroestrutura como estratégias organizadoras do texto e fundamentais para sua compreensão. Ora, como um trabalho lingüístico voltado somente para o apagamento dos "erros" de superfície, que vislumbra a ortografia, a pontuação e a concordância desconectadas do movimento de retomada e acréscimo de informações, por isso mesmo à margem das ordens de natureza remissiva e semânticas (meta-regras), pode possibilitar a apreensão das estruturas globais do texto (macroestrutura)?

Acreditamos que o investimento na paralisação da continuidade de sentido do texto, pela fragmentação deste último em unidades morfossintáticas, limita não só as possibilidades de interpretação como também as de expansão da escrita enquanto um processo de produção de sentidos. Isto acaba por caracterizar: a) a produção escrita como reprodução de modelos construídos e aprovados na e pela reescrita padronizante; b) as lacunas de sentido presentes no texto preenchidas somente em função da descrição lingüística.

Concordamos com **MARCUSCHI (1983)** quando diz que *"embora toda análise textual deva ter como ponto de partida a entidade lingüística - o texto - que encontra pela frente, não deve parar por aí"*. Contudo, gostaríamos de observar que esse ponto de partida não se apresenta de maneira definitiva e homogênea, dada a constitutividade

histórica da linguagem e dos sujeitos interlocutores. Essa observação justifica-se , não só, mas principalmente, pelo fato de que a legitimação da qualidade do texto fundamentada em princípios de imutabilidade põe a perder de vista o dizer e a pessoa do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque da reescrita do texto do aluno, para além da higienização, presume, de início, a existência de uma base textual constituída por referências que transcendem o posto no nível superficial. Assim, a presença de um alocutário/leitor, que em parceria com o locutor/autor estabelecem uma dinâmica de co-referências é a condição sob a qual se constitui no texto a interação constitutiva do processo de interlocução.

Segundo este processo, autor e leitor se fazem enunciadorees do discurso, emitindo pontos de vistas, representando e re-apresentando uma visão de mundo. Por sua vez, as enunciações remetem a linguagem a uma exterioridade que, longe de se insurgir como "algo de fora", apresenta-se como elemento constitutivo nela inscrito.

BENVENISTE, (1974), ao tratar do aparelho formal da enunciação, redireciona a abordagem lingüística centrada na descrição de modelos de textos para o enfoque da relação dos usuários com a língua. De acordo com essa perspectiva, o objeto da análise lingüística passa a ser o espaço da discursividade imanente à interação do "*eu*" com o "*outro*", tendo como meta a maneira pela qual os sujeitos colocam a língua em funcionamento para **se fazerem dizer**.

Esboça-se, desta forma, uma concepção enunciativa de linguagem que se contrapõe à hegemonia do "*emprego da forma*", com vistas apenas a legibilidade das orações, como se o processo de produção e compreensão de textos se reduzisse a um trabalho de escrever frases passíveis de serem lidas.

A emergência das teorias do texto ampliou este quadro teórico, com a inserção dos critérios de análise lingüística adotados pela semântica procedural (cf. **BEAUGRANDE & DRESSLER**) e os modelos cognitivos estudados por **VAN DIJK (1981)**. Essas contribuições tornam-se significativas na medida em que incorporam o conhecimento vivenciado, armazenado na memória sob a forma de modelos cognitivos globais, e condicionado por mecanismos socio-culturais, como fator determinante da macroestrutura textual e articulador de uma tipologia de textos.

Ao se transpor os limites do "*conhecimento declarativo*", (**KOCH,1989**), pontuado pela gramática da frase e ou/texto, com o objetivo de analisar a inter-relação dos enunciados, correlacionando a estrutura do texto a uma visão de mundo, verifica-se a emergência tanto de elementos externos (con-textuais) como internos (co-textuais) ao texto, ambos constitutivos de sua produção e compreensão.

Como consequência, os padrões de textualidade categorizados a partir destes elementos evocam os mecanismos de enunciação implicados no processo de funcionamento da língua: coesão, coerência, informação, intertextualidade, aspectos situacionais e negociação de sentidos. Isto significa que relevar a realização material da língua de forma a dissociá-la das implicações enunciativas, atendo-se somente nos aspectos apreendidos ao nível dos constituintes lingüísticos expressos na oração, é supor uma transparência da linguagem com base na decodificação de sinais. Neste contexto, prevalece o enfoque lingüístico da higienização.

Por outro lado, ao tomarmos como objeto de análise as enunciações e seu caráter dialógico temos a emergência do signo, que remete a palavra a "*algo situado fora de si*

mesma"(BAKHTIN,1929) e, dialeticamente, confere-lhe uma consistência semântica interior que a impulsiona para "fora" novamente.

Esse movimento demonstra que o sentido das palavras e orações não se impõe como uma entidade aprisionada às formas lingüísticas, mas se firma por meio dos intertextos e interdiscursos que perpassam a interação do "eu" com o "outro", confirmando, em função dessa complexidade de representações, a opacidade constitutiva imanente ao fenômeno da enunciação.

A AD francesa, no momento em que se articula ao princípio dialógico bakhtiniano, reporta-se à historicidade dos mecanismos de enunciação, ou seja, inscreve as formulações próprias do signo no âmbito das condições de produção, das formações discursivas e das formações ideológicas. Desta maneira, oferece novos parâmetros de abordagem, objetivando os "*lugares*" e as "*cenar*" subjacentes à heterogeneidade enunciativa.

O importante, para um trabalho de reescrita de texto de aluno que pretenda ultrapassar a mera correção da superfície lingüística, é perceber que a Lingüística Textual e a AD olham o texto pelo viés do funcionamento da linguagem. Para tanto, ainda que com categorias teórico-metodológicas diferenciadas, ambas consideram a heterogeneidade enunciativa como processo constitutivo do texto, no qual autor e leitor marcam o texto e são marcados por ele através da interação, que lhes faculta um revezamento dos seus lugares de enunciadore.

Nos estudos de casos apresentados no desenvolvimento do nosso trabalho, constatamos que a reescrita é proposta enquanto tarefa de "pescar" na superfície do texto os indícios de transgressão, tendo como referência o modelo pré-determinado pela descrição da

ortodoxia linguística. Consubstancia-se então, equivocadamente, o pressuposto de "refletir sobre o erro para corrigir o texto".

Ora, nesse sentido, a reflexão é entendida como a capacidade de re-conhecer as normas e as convenções, indentificando as operações avessas para conformá-las ao padrão. O parâmetro, nessas circunstâncias, é o interdito a ser conferido nas orações, e o texto se transforma em pretexto para se aplicar o manual da interdição.

O produto obtido através deste tipo de reescrita concretiza-se como um modelo de emprego das formas, (**BENVENISTE,1974**), abalizado por técnicas comprovadas. Em concomitância, a leitura do texto é feita com o objetivo de se atingir a assimilação de tais formas, acreditando-se que serão mecanicamente reproduzidas nas próximas produções.

Nesse contexto, o autor não é visto como um enunciador que pensa, sente e age no mundo, mas sim como um locutor-propagador das normas e convenções da língua, com a responsabilidade de difundir-las e preservá-las. Seu texto, durante a reescrita, é fragmentado em unidades desarticuladas de tal forma que a perspectiva de apreensão de uma base semântica e discursiva é substituída pela meta da correção de unidades lexicais isoladas, desvinculadas do campo de significados relativo à macroestrutura do texto.

Todo esse quadro pode ser reorientado se postularmos como objetivo "refletir sobre o texto para corrigir o erro". Nesta direção, o objeto das reflexões são o enunciador e as enunciações, ou seja, a relação do sujeito com o seu trabalho de constituir um dizer. Preconiza-se, assim, investigar as cenas enunciativas que compõem a historicidade do texto em interação com o autor/enunciador.

De acordo com esta última orientação, o "apagamento do erro" não pode ter como correlato o "apagamento das cenas enunciativas". Ao mesmo tempo, o "erro" também precisa ser analisado historicamente, admitindo-se que na sua formulação estão subjacentes hipóteses de naturezas diversas no que diz respeito à construção e/ou enunciação do texto. Por isso, a escolha da "melhor forma" deve ser determinada pelo conjunto das enunciações, cujo efeito de sentido será construído junto aos "lugares" e "cenas enunciativas" que lhes atribuem o caráter histórico.

Conseqüentemente, o conceito de "correção" não pode ser entendido exclusivamente enquanto um processo de resgate de normas a partir dos erros sinalizados no texto. Considerando o embate dialógico entre erros e acertos, pois a harmonia do tecido alinhado e correto só existe por causa do seu incômodo avesso, com seus nós, saliências e desvios, é preciso estar atento às recorrências e incorrências que ancoram a ambos. Tanto o "direito" como o seu "avesso" implicam em representações relativas ao conhecimento linguístico e ao conhecimento de mundo, orientados por formações discursivas e ideológicas que fomentam a linguagem.

Uma reescrita que considere estas instâncias enunciativas do texto tem como objeto primeiro a expansão do desejo de dizer, de se fazer enunciar, de maneira que todas as "correções" sejam motivadas pela premência desse desejo.

SUMMARY

Under an interactionist approach of the language, we develop our reflections in relation to the rewriting of 1st Grade students' texts having in mind the discourse and enunciative mechanisms that engender what the author says. Thus, we consider the institutional pedagogical and linguistics aspects causing a dogmatic attitude before the written production and that establish the rule and convention reproduction as exclusive standards of correction and improvement of the quality of the text. Against the implications that rise from this type of analysis, characterized as a process of the hygienization of the linguistic surface, we oppose the emergency of the production conditions, according to the ideologycal formations of the Discourse Analysis and the concepts about textuality elaborated by the Textual Linguistics. This way, we obtain constitution of a historical aspect of thr text and the author/enunciator, putting the enuntiations and the interation as first instances of the work of linguistics analysis that intend to legitimate the writing of the student inside and outside of the school.

key-words: writing, production,correction

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, J.L - **How to do things with words**. Oxford: University Press, 1962.

AUTHIER-Revuz, J - "**Heterogeneidades Enunciativas**". In: Cadernos de Estudos Lingüísticos 19, Campinas: UNICAMP/IEL, 1990.

BAKHTIN, Mikhail - **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____ **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes

BARTHES, Roland - **O Prazer e o Texto**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987.

BENVENISTE, Émile - **Problemas de Lingüística Geral**. vls.I e II, Campinas: Pontes Editores, 1989.

BOURDIEU P & PASSERON, J.C. - **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRANDÃO, Helena Nagamine - **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Ed.da Unicamp, 1993.

CANDIDO, Antonio - **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Cia.Ed.Nacional, 1976.

CAVALCANTI, Marilda do Couto - **Interação-Leitor-Texto**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989.

CITELLI, Beatriz.H.M. - "**A Vivência da Escrita na Escola de Primeiro Grau: Limites e Possibilidades**". São Paulo: Dissertação de Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada apresentada à FFCLH/USP, 1990.

CORACINI, Maria José R.F. - **Um Fazer Persuasivo-O Discurso Subjetivo da Ciência.** São Paulo: Pontes/Educ, 1991.

DERRIDA, Jacques - **A Escritura e a Diferença.** São Paulo: Ed.Perspectiva, 1967.

DUCROT, Oswald - **O Dizer e o Dito.** Campinas: Pontes Editores, 1987.

ECO, Umberto - **Conceito de Texto.** São Paulo: Edusp, 1989.

FOUCAULT, M - **Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1987.

FRANCHI, Eglê - **A Redação na Escola: e as crianças eram difíceis.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

FRANZONI, Patrícia - **Nos Bastidores da Comunicação Autêntica.** Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

GALLO, Solange - **O Discurso da Escrita e do Ensino.** São Paulo: Pontes Editores, 1992.

GERALDI, JoãoWanderley (org.) - **O Texto na Sala de Aula.** Cascável: Assoeste, 1984.

_____ **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GNERRE, Maurizio - **Linguagem, Escrita e Poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HAROCHE, Claudine - **Querer Dizer, Fazer Dizer.** São Paulo: Hucitec, 1992.

HENRY, Paul - **A Ferramenta Imperfeita: Língua, Sujeito e Discurso.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

JAPIASSU, H - **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOCH, Ingedore G. V. e TRAVAGLIA, Luiz Carlos - **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

MAINGUENEAU, Dominique - **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes Editores, 1989.

MARTINS, M.H. - **Questões de Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

ORLANDI, Eni Pulcinelli - **Discurso e Leitura**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

PAYER, Maria O. - **Linguagem Popular e Ensino**, Campinas: Pontes Editores, 1992.

PÊCHEUX, M - **Semântica e Discurso-Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

SAUSSURE, Ferdinand - **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1991.

SMOLKA, Ana Luiza B. e GOES, Maria Cecilia (orgs.) - **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar**. São Paulo: Papyrus, 1993.

SOARES, M - **Linguagem e Escola - uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

TODOROV, Tsvetan - **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VOGT, C - **Lingüística, Pragmática e Ideologia**. São Paulo: Hucitec, 1980.

VYGOTSKY, L - **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____ **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.