

MARIA AUGUSTA BASTOS DE MATTOS

O DISCURSO DIDÁTICO PRÓPRIO DOS CURSOS SUPLETIVOS

Dissertação de Mestrado
apresentada ao
Departamento de Lingüística
do Instituto de Estudos da
Linguagem

UNICAMP
CAMPINAS
1983

UNICAMP
BIBLIOTÉCA CENTRAL

A meus pais.

Para Glo, Nilza e Zê Antonio,
pela amizade de sempre.

AGRADECIMENTOS

A Eni Orlandi, pela dedicação e luz com que me orientou.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, no período de março de 1978 a fevereiro de 1980, me concedeu bolsa de estudo para a realização dos cursos de pós-graduação.

Í N D I C E

Introdução	05
I - Funcionamento e Regulamentação dos Cursos Supletivos	10
II - O dizer	17
1. O ato de dizer	17
1.1. o direito de dizer	19
1.2. o dever de dizer	20
1.3. os mecanismos lingüísticos	22
1.4. os temas	29
2. O ato de dizer escolar	33
2.1. o permitido para o aluno	33
2.2. o revelado pelo aluno	39
3. O dito do aluno	41
3.1. a linguagem didática	41
3.2. a linguagem de cada disciplina ..	48
3.3. as imagens	53
3.4. as modalizações	57
III - O tempo	62
IV - Considerações Finais	66
Bibliografia	69
Anexos	

INTRODUÇÃO

Meu primeiro interesse surgiu precisamente porque lecionei num curso supletivo no bairro de Itaberaba (periferia da cidade de São Paulo) e porque pretendia voltar a realizar um trabalho daquele tipo. Queria que certas dúvidas se esclarecessem e que o desafio que eu sentia ao entrar na sala de aulas se desfizesse.

Eu "sentia" - e isto nada tem de científico - que algo de diferente existia naquelas turmas em relação às turmas de cursos "normais" (isto é, cursos com duração regular).

Mas onde estaria a diferença? Nós, professores, éramos os mesmos dos demais cursos; a exigência que fazíamos era, teoricamente, a mesma em relação à aprendizagem de nossos alunos. Onde, então, estaria a diferença?

A diferença explícita está na própria duração dos cursos: sua extensão equivale à metade da extensão dos outros cursos, ou seja, cada ano letivo é realizado em apenas um semestre.

Que significa isso? Que os alunos de cursos regulares são enganados pela lei que os obriga a permanecer na escola o dobro do tempo que seria necessário para serem educados? Ou que os alunos de supletivos trazem contribuições outras que amortizam aquilo que deixariam de aprender na metade do tempo a menos que têm na escola?

Não lidei com a primeira indagação porque a análise que fiz não é comparativa entre curso supletivo e curso regular.

Em relação à segunda, minha experiência como professora me diz que isso não ocorre, ainda que os professores saibam que o aluno faça parte da massa trabalhadora do país

(isto, aliás, é exigido por lei) e que já tenha mais idade e, portanto, mais experiência de vida.

Dadas estas circunstâncias, se a diferença fosse só a redução do período letivo, a atitude, nesses cursos, seria a de se ter mais pressa em aprender e ensinar. Não era essa a diferença que eu percebia.

Nessa busca, procurei auxílio na Lingüística.

Como perceber, pela linguagem, características próprias desse curso? Como a linguagem poderia revelá-las?

A Lingüística Funcional, com sua visão da língua enquanto ato, analisa-a no uso. Procuram-se os postulados da conversação: as regras constitutivas dos atos de linguagem e aquilo que reconstrói as convenções que tornam reconhecíveis as intenções de comunicação. Procurar as significações é, dentro dessa linha, perceber as intenções da comunicação.

Meu primeiro guia foi o estudo de Halliday em que ele mostra que é na linguagem que as estratégias de comportamento se revelam, ainda que não dependam dela; o liame entre os elementos sociais (comportamentos) e os gramaticais (marcas formais) é dado pela rede semântica. É nela que o par locutor-ouvinte realiza a sua escolha no potencial de significações que está à sua disposição. A rede semântica realiza aquilo que o par pode querer dizer e não o que ele quer dizer, pois ele só pode escolher dentro do potencial que lhe é apresentado. Nem tudo o par pode significar.

Sem abandonar os ensinamentos de Halliday, busquei a linha de Michel Pêcheux que coloca que a unidade de análise ultrapassa o limite do texto linguístico e chega à situação extra-lingüística, isto é, ao social.

Pêcheux parte da hipótese de que o discurso é um efeito de sentido entre os interlocutores, os sujeitos estando representados na linguagem, ou melhor, funcionando no nível simbólico. Então, o que funciona na realização do discurso são as formações imaginárias que envolvem os protagonistas e o referente. Os primeiros designam lugares determinados na estrutura da formação social, sendo esses lugares transformados por regras de projeção que relacionam a situação (social e objetiva) com sua representação no discurso (a posição).

Se a língua é um fato social, aprender suas regras é ato inseparável da aprendizagem de utilização delas. Fica

para a Semântica do Discurso a preocupação com a situação de comunicação que a linguagem estabelece, enquanto que, para a Análise do Discurso, fica a preocupação de estudar a língua enquanto produto e instrumento dos indivíduos (enquanto exercício da linguagem, conforme Benveniste). O estudo da Análise do Discurso, então, enfoca o processo discursivo, atividade que confere à língua seu estatuto de interação social. O discurso não é individual mas uma parte do mecanismo em funcionamento que é a sociedade. A Análise do Discurso, ao estudar o discurso, estará estudando a situação extra-lingüística a que ele se refere: as condições de produção que são a instituição social que garante o discurso.

A Análise do Discurso deve considerar o processo discursivo (as relações de sentido), as condições de produção do discurso (circunstâncias de sua realização) e o processo de produção (sintaxe que dá o fundo invariante da língua). Deve considerar tanto a função informativa dos discursos analisados quanto a intersubjetividade, isto é, o jogo estabelecido neles pelas relações de pessoa. Neste sentido, estuda-se não só o fato da pessoa determinar socialmente o discurso como também o fato de que o lugar do qual ela fala constitui o sentido do discurso.

Na Análise do Discurso não se faz análise exaustiva, não se esgota um texto. Nela, entretanto, é possível mostrar que aquilo que se afirma não o foi intuitivamente mas com base metodológica. De fato, a Análise do Discurso não se apresenta como uma teoria sobre o discurso mas sim como uma prática, embora seja uma prática com apoio metodológico. Essa prática, portanto, está articulada sobre uma teoria do discurso que busca a determinação histórica dos processos semânticos. A Análise do Discurso dá o apoio de comprovação objetiva ao que se lê.

Para minha análise, que busca encontrar as especificidades do discurso dos cursos supletivos, baseei-me em material diversificado: redações, provas, conversas, entrevistas, anotações de aula (isto é, diversas situações de linguagem), de dois cursos supletivos, em classes de nível ginasial e colegial.

O material colhido e analisado consta de:

- 115 redações (curso de História, várias séries) so

bre o tema:

"Brasil, país pobre ou rico?";

- 80 trabalhos sobre o Proálcool (cursos de Educação Moral e de Organização Social e Política do Brasil);
- 123 trabalhos sobre a Declaração Universal dos Direitos do Homem, sendo que 37 delas tinham a Educação como um dos seus itens;
- 17 avaliações de um curso pelos alunos (curso de História, 7a. série).
- anotações de aulas de diferentes professores em diferentes classes (aulas a que assisti como se fosse aluna);
- conversas informais com alunos e professores.

Procurei justamente material que revelasse a linguagem do aluno e também a do professor porque acredito que o discurso seja o lugar da interação.

O material é que me indicou a análise. Esse material, já analisado, foi organizado de acordo com as teorias linguísticas pelas quais optei.

A análise é que me fez perceber que outros efeitos de sentido, além da informação, os discursos apresentavam. A análise não se pautou apenas pela rede semântica, isto é, aquela que mostra as relações entre os comportamentos sociais e as marcas formais. Além da rede semântica, uma vez que os alunos refletiram sobre o ato de dizer, também serviram de base aqueles enunciados que explicitam o direito de dizer que está implícito pelos outros mecanismos (o léxico escolhido, o modo de dizer etc.).

Finalmente, gostaria de fazer algumas observações a respeito da apresentação do trabalho.

As redações nas quais observei a referência explícita ao ato de dizer são aquelas de título "Brasil, país pobre ou rico?". Anexei a este trabalho somente algumas delas, as que são documentação de meus exemplos.

Além desse anexo em que há dezesseis redações, há um segundo, que contém a legislação referente ao ensino supletivo.

A respeito da simbologia que utilizo, quero esclarecer que, quando faço uso do conceito de formações imaginárias de M. Pêcheux, refiro-me às imagens, isto é, às expectativas que o sujeito falante tem do interlocutor, de si mesmo, do referente ou, então, à imagem que o sujeito falante faz da imagem que o interlocutor tem do referente etc.. O jogo se estende. Lancei mão dos símbolos A para o professor, B para o aluno e R para o referente. Exemplos:

I A (B): imagem que o professor faz do aluno;

I B (A (B)): imagem que o aluno faz da imagem que o professor faz dele;

I B (A (A)): imagem que o aluno faz da imagem que o professor faz de si;

I A (R): imagem que o professor faz do referente.

Em outros casos, quando não se trata de jogo de imagens, usei simplesmente as abreviações: P para professor e A para aluno.

C A P Í T U L O I

FUNCIÓNAMENTO E REGULAMENTAÇÃO DOS CURSOS SUPLETIVOS

O Ensino Supletivo Oficial do Estado de São Paulo tem atualmente suas normas gerais estabelecidas pela Deliberação nº 14/73 do Conselho Estadual de Educação, com fundamento no capítulo IV da Lei Federal 5692/71, à vista do Parecer CEE 2387/73.

Veremos, na citada deliberação, aspectos que vão nos interessar, comprovando-se ou não na prática educacional analisada no material recolhido em dois cursos supletivos (de Campinas e de Jundiaí - SP) no segundo semestre de 1980.

Para eventual consulta, a lei vem anexa a este trabalho.

Reza a lei que o ensino supletivo deve ter a finalidade e a extensão estabelecidas no capítulo IV da Lei Federal 5692 de 11 de agosto de 1971, ou seja, o ensino supletivo deve abarcar todas as necessidades e as dificuldades de seus candidatos, atendendo desde a alfabetização (para maiores de catorze anos) até a atualização de conhecimentos, passando pela formação profissionalizante (para alunos que tenham idade entre 14 e 18 anos) e pelo estudo intensivo de disciplinas do ensino regular.

À alfabetização e ao estudo intensivo de disciplinas do ensino regular, a lei dá o nome de suplência da escolarização; à formação profissional, de aprendizagem e qualificação; à atualização de conhecimentos, de suprimento educacional.

Hã duas modalidades que o ensino supletivo pode tomar: cursos e exames, estes ũltimos organizados de acordo com normas baixadas pelos conselhos estaduais e compreendendo o nũcleo comum fixado pelo Conselho Federal de Educaçã, habilitando o candidato aprovado a prosseguir estudos regulares. Hã a restriçã da idade: os exames de conclusã do 1º grau sã para os maiores de 18 anos, enquanto que os de 2º grau sã poderã ser feitos por maiores de 21 anos.

No caso dos cursos, a avaliaçã do rendimento escolar fica a cargo dos estabelecimentos de ensino, que levarã em conta o aproveitamento e a assiduidade. Diz o artigo 7º da Lei que, na avaliaçã, prevalecerã "os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o perŕodo letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida". Hã tambẽm, como nos cursos regulares, o recurso dos estudos de recuperaçã, no caso do aluno ter apresentado aproveitamento não suficiente.

Quanto ã assiduidade, ĩ necessãrio que o aluno tenha a freqũência mŕnima de 75% ou, tendo apenas 60%, apresente aproveitamento superior a 70% da escala de notas ou menções.

No parecer 2387 (item 2.2.8, artigo 7º), hã referẽncia a essa concessã, alegando-se que o aluno de supletivo tem menos possibilidade de freqũentar a escola por ser, geralmente, um trabalhador e estudar em cursos noturnos; por outro lado, a concessã baseia-se no fato de que esses alunos, tendo maior maturidade, dedicam-se mais aos estudos, compensando, desse modo, a ausẽncia ãs aulas.

Tudo ĩ dito como se isso fosse caracterŕstica do Ensino Supletivo mas, na lei 5692/71, artigo 14 do capŕtulo I, sobre ensino regular de 1º e 2º graus, hã dados semelhantes:

- "§ 3º - Ter-se-ã como aprovado quanto ã assiduidade:
- a) o aluno de freqũência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, ãrea de estudo ou atividade;
 - b) o aluno de freqũência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento."

Como se vẽ, o aluno de supletivo pode apresentar rendimento mais baixo que o aluno de um curso regular, mas, em compensaçã, tem um limite mŕnimo de presença (60%), enquanto

que o aluno de um curso regular não o tem.

Para nós, importa-nos estudar os Cursos Supletivos que tenham o plano de suplência (artigo 2º, alínea "a") a nível de 1º ou 2º graus. A especificação de tais cursos aparece nos artigos 8º e 9º da Lei, escritos a seguir.

A nível de 1º grau, deve haver os seguintes cursos:

- a) alfabetização, em cursos de duração de até um ano letivo;
- b) educação equivalente às quatro primeiras séries do ensino regular, através de dois anos ou quatro se mestres letivos, isto é, na metade do tempo regular;
- c) educação equivalente às quatro últimas séries do ensino regular, através de quatro semestres leti vos de duração; para este grau, o item 2.2.9 do Parecer 2387/73 esclarece que o aluno deva ter 16 anos ou, no caso de estar freqüentando ou já ter freqüentado cursos de aprendizagem ou qualificação, ter cartoze anos de idade.

A nível de 2º grau, haverá cursos de duração mínima de três semestres letivos, com pelo menos 1080 horas, com currículo que abranja todas as disciplinas do "Núcleo Comum". Os alunos terão que ter idade mínima de dezenove anos no início do curso e já ter concluído o ensino de 1º grau, tendo também que provar que estão trabalhando, ou que já trabalharam, por dois anos no mínimo, no desempenho de ocupação sujeita à formação profissional, isto é, uma ocupação para a qual é necessária a preparação metódica de ao menos 300 horas de duração. Não apresentando este último requisito, devem freqüentar ou ter concluído curso de qualificação profissional ou de aprendizagem ou, então, terem sido aprovados em exames su pletivos para os fins de habilitação profissional.

No item 2.2.10 do Parecer 2387/73, justifica-se a exigência referente à integração do aluno na força do trabalho com base na própria Lei Federal 5692/71 que estabelece como principal objetivo para o ensino de 2º grau ser profissionalizante. A exigência decorre da tese de que um candidato com o mínimo de dezenove anos que não tenha emprego, ou

cujo emprego não demande qualificação profissional, não quer nada ou nada poderá obter com o ensino secundário. Exigir dele que se matricule em curso de qualificação profissional seria, conforme o parecer, incentivá-lo a ser um elemento pro dutivo para a sociedade.

Dissemos que os cursos de suplência são os que nos interessam porque é deles o material didático colhido e analisado. Então, os cursos supletivos analisados são os que têm por objetivo a suplência da escolarização regular e não a aprendizagem nem a qualificação nem o suprimento educacional, metas de outras modalidades de cursos supletivos.

A suplência, apontada no artigo 2º e desenvolvida no 8º, é a função de suprir a escolaridade . Em tais cursos, as disciplinas e os currículos são iguais aos de cursos regulares (artigo 8º, § 1º); a didática poderia ser variada (artigo 5º), mas não é o que acontece nos supletivos enfocados.

Importa a idade dos alunos (artigo 8º, § 2º) bem como sua integração no trabalho (*idem*), requisitos básicos. No parecer anexo, explica-se que a exigência do aluno de 2º grau ser um trabalhador é justificada pelo fato do ensino secundário dever ser profissionalizante. No caso, a exigência é mero estímulo e não qualificação para o trabalho. O ensino supletivo de 2º grau vem como se fosse um prêmio aos que pro duzem (trabalhando) ou que possam vir a produzir (sendo já qualificados profissionalmente). O que deveria ser fim é requisito.

No caso dos critérios de aprovação, preservam-se as exigências de freqüência e de nota, com a concessão do aluno poder ser promovido caso seu aproveitamento seja superior a 70% ainda que sua freqüência atinja só 60% do total de aulas. Já vimos que isso pouco difere da legislação de um curso regular mas, em todo caso, devemos nos ater às justificativas pois são elas que nos revelam os conceitos que estão por detrás dos artigos da lei: o aluno estuda no período no turno e trabalha durante o dia, o que dificulta sua presença às aulas; o aluno, sendo mais maduro, dedica-se mais aos es tudos, dispensando tanta assiduidade.

Isso se comprova na prática? Interessa notar que são levados em conta os problemas da baixa freqüência dos alunos

ã escola, mas não a ponto de haver alteração no currículo; alega-se maior dedicação aos estudos por parte dos alunos e assim basta que se abra mão da freqüência de 75%. Ajeita-se a lei estadual para o supletivo à lei federal de educação (5692/71) sem modificação alguma no currículo.

Somente para ilustração, vamos especificar aqui, com dados retirados do Parecer CFE 699/72 aprovado em 06/07/72, o que sejam as três outras modalidades de ensino supletivo, apontadas no artigo 2º da Lei.

O suprimento educacional é aquele que tem a função de proporcionar educação permanente através da reciclagem, isto é, da repetida volta à escola. O suprimento pode ser em qualquer nível, (do 1º grau à pós-graduação) e em qualquer âmbito (da formação geral ao aperfeiçoamento profissional).

A aprendizagem é a formação sistemática para o trabalho, oferecida pelas próprias empresas aos seus funcionários ou por instituições criadas ou mantidas por elas. Seu aparecimento oficial data da década de 40, com a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

A qualificação efetua-se através de cursos que visem a profissionalização, sem qualquer preocupação com a educação geral. Surgiu com o objetivo de formar um tipo de profissional que não fosse aquele proveniente de escola técnica regular. O aluno obtém o diploma de Técnico se, além de ter concluído um curso de qualificação, ele tenha o diploma de su-plência de 2º grau.

Vejamos agora um pouco da história do supletivo, contida no já citado parecer CFE nº 699/72.

Nas palavras do próprio relator, Conselheiro Valmir Chagas, "o ensino supletivo encerra, talvez, o maior desafio proposto aos educadores brasileiros pela Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Ligando o presente ao passado e ao futuro, na mais larga linha de continuidade e coerência histórico-cultural de uma reformulação educacional já feita entre nós, ele constitui - e constituirá cada vez mais daqui por diante - um manancial inesgotável de soluções para ajustar, a

cada instante, a realidade escolar às mudanças que se operam em ritmo crescente no País e no mundo". (parte 1.1.)

Como surgiu a idéia da supletividade? Como ela se opõe à de madureza? Em outras palavras: o supletivo veio substituir os exames de madureza ou eles coexistem? Há alguma mudança substancial ou apenas o fato de que, agora, o supletivo não é só do encargo do Estado?

O parecer narra um pouco da história dos cursos supletivos tendo que, para isso, se referir à história da escola no Brasil.

Até a Revolução de 30, o ensino secundário no Brasil constava de exames preparatórios para o ensino superior, a cargo do Estado, sendo que os estudos faziam-se livremente. Os "preparatórios" realizavam-se primeiramente apenas no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e, depois, nos liceus das províncias equiparados ao colégio "padrão".

Como reação à idéia de que o ensino de segundo grau devesse exclusivamente preparar o aluno para o ensino superior, avaliando-se seu conhecimento de disciplinas isoladas, surgiu a idéia de que os exames avaliassem a maturidade global dos alunos.

Na prática, "preparatórios" e "madureza" equivaliam.

Foi a Reforma Campos (1931) que exigiu critérios sistemáticos para os estudos, ou seja, a frequência dos alunos a aulas e a seqüência do currículo. Com isso, surgiu o "ensino regular" de hoje, na época denominado "ensino seriado". No entanto, continuaram a existir os exames de madureza, de responsabilidade do Estado, para as pessoas que não tivessem tido a possibilidade de fazer um curso seriado.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases manteve o exame de madureza mas foi omissa no tocante às instituições habilitadas a se encarregar dos exames. Daí veio o fato de escolas privadas conseguirem credenciais para expedir os certificados. Ao lado dessa facilidade (facilidade porque o nível nem sempre foi mantido), houve outra: a redução da idade mínima dos candidatos para dezesseis e dezenove anos, para os exames de 19 e de 20 graus, respectivamente.

Orá, tudo isso provocou a fuga da escola regular, os alunos esperando a idade para fazer os exames e assim obter mais

facilmente o diploma. Se a escola regular estava sendo abandonada, era preciso reabilitá-la para não se abrir mão do conceito que a havia feito surgir: o conceito de que a avaliação da aprendizagem deve ser feita durante um processo e não pelos resultados obtidos em exames. Era preciso reabilitá-la se se acreditava que seus efeitos proviessem exatamente de suas características de curso regular com seqüência do currículo e presença dos alunos. Era preciso haver um curso sistemático também para os que estivessem impossibilitados de seguir o curso regular.

O outro motivo que levou os educadores a idealizar um novo tipo de curso foi o de que não se deveriam dar apenas possibilidades "acadêmicas" a candidatos já trabalhadores.

De tudo isso emergiu a nova concepção de escola, que foi a idéia de supletividade, contida no capítulo IV da Lei Federal 5692/71.

A madureza é, agora, apenas uma das modalidades possíveis.

C A P Í T U L O I I

O DIZER

1. O ato de dizer

Costuma-se pensar que os alunos s̄o escrevem como resposta ao que lhes foi requisitado. Neste trabalho, entretanto, ẽ possıvel se notar que mesmo que o escrito tenha sido solicitado como tarefa escolar, os alunos, nele, podem manifestar sua opinião sobre o ato que estão praticando.

Para eles, e para os professores que os l̄em, escrever, opinar, criticar, elogiar, escolher - dentro de um emaranhado - aqueles fatos que consideram pertinentes são partes do ato de dizer e, como tal, podem ser ações questionadas, medidas e justificadas por eles mesmos.

Para n̄os, pesquisadores, o fato do aluno escrever, opinar, criticar, elogiar, escolher, representam manifestações que ele nos oferece como mat̄eria de anãlise. O aluno, ao escrever, se apercebe como sendo objeto de anãlise: ele sabe que, dentro da estrutura escolar, sua linguagem ẽ avaliada, não são em relaçaõ ã norma gramatical ou, menos rigorosamente, ã adequação aos diversos registros e estilos com que se depara, mas tambẽm enquanto meio de que se utilizou para expor seu conhecimento, o adquirido na escola.

Uma forma de se considerar o discurso escolar ẽ aquela que mostra que essa fala não ẽ definida s̄o pelo que podemos dizer mas tambẽm pelo que devemos dizer. Assim, hã um dito escolar (o saber legıtimo) que determina um corte no dizer do aluno, entre direito e dever.

Então, numa tarefa como a redação, o que é mensurável não é só o conhecimento adquirido na escola mas também aquilo que a escola, de um lado, permite e, de outro, obriga o aluno a dizer. É aí que o aluno expõe seu conhecimento através de suas opiniões, da escolha que faz dos assuntos e do léxico, da estruturação gramatical etc.

Se a proposta do trabalho fosse a de análise somente de material em que o aluno "se expõe", ele ficaria restrito à análise de redações. Entretanto, como este trabalho pretende ser mais amplo e avaliar as diferentes linguagens usadas num curso supletivo, serão utilizados também textos em que o aluno é mais "tolhido", em que ele reforça a imagem que o professor tem dele, aluno: textos em que há o predomínio da imagem do aluno.

Por isso, dentre tudo o que foi escolhido em diversos cursos supletivos e em suas diversas situações de linguagem, o que as redações me deram foi só a pista procurada: a partir delas (e da organização de itens que detectei aí), organizei todo o material restante.

Escolhi as redações de título "Brasil, país pobre ou rico?", feitas num supletivo como tarefa do curso de História do Brasil, por serem mais férteis e por terem sido escritas por um maior número de alunos, de diversos níveis de escolaridade inclusive. Foram elas o instrumental para se chegar a categorias que dessem conta dos outros tipos de discursos colhidos.

Não desconheço que haveria várias possibilidades de abordagem dos dados. Preferi esta modalidade (e não outras possíveis como: análise de uma redação de cada aluno ao longo do curso; análise das redações que contivessem erros de registro; análise das redações que discorressem sobre um tema pré-estabelecido para análise) porque meu interesse era refletir sobre algumas noções acerca do dizer, que ficaram claras nessas redações e que pude transferir para o material como um todo.

Meu primeiro interesse é a reflexão que se faz nesse material sobre o ato de dizer: o direito e o modo de dizer, a escolha do que dizer. Foi a partir desse ponto que a análise se estabeleceu.

1.1. O_Direito_de_Dizer

Hã opiniões que o aluno emite alegando que elas são de domínio público, veiculadas pelos meios de comunicação, ou, então, que elas são patentes. O seu direito justifica-se, aí, pela evidência dos fatos:

"Mas digo que ele, ou seja o Brasil, é pobre porque vemos em todos os meios de comunicação sobre a crise que passamos atualmente." (R 13)

"Porém não é segredo de ninguém que a grande maioria do povo brasileiro tem uma vida não digna daquilo que ele merece." (R 9)

"(.....) esses assuntos na TV e nos jornais é só quem não vê mesmo para falar que o Brasil é rico." (R 2)

"Eu já ouvi falar na televisão que o Brasil (...)." (R 5)

Isso entra em choque com a concepção tradicional de escola que pretende, através do desprestígio dos meios de comunicação, transmitir uma linguagem própria e não reforçar o senso-comum. O aluno vai recuperando, quando tem discursos desse tipo, a importância de tais veículos e das mensagens que transmitem.

Hã ainda um outro modo de expressar o direito: quando se trata do direito de opinar, isso sendo afirmado pelo simples ato (de opinar):

"Se eu fosse dar uma opinião, pediria que o presidente ajudasse a região nordeste." (R 7)

"Eu não tenho inteligência suficiente para dizer o que é bom ou não para o Brasil progredir, mas eu sou um ser humano que sabe diferenciar o vermelho do azul ou melhor o que é bom ou ruim para a humanidade." (R 6)

O direito de dizer pode, então, se afirmar pelo

ato de dizer. Até mesmo a manifestação de que há dificuldades em se fazer explicar bem é afirmação desse direito. O direito de dizer chega, assim, a ser o direito de não saber dizer:

"Não sei empregar as palavras direito, mas digo o que penso e o que entendo do nosso País Brasileiro."
(R 11)

1.2. O Dever de Dizer

A reflexão dos alunos recai também sobre o dever de dizer:

"Não poderia esquecer do que está acontecendo na atualidade." (R 10)

"Não posso esquecer que o Brasil é muito rico em gente." (R 5)

Há um aspecto que os alunos manifestam, ainda com relação ao dever de dizer: são os casos em que o dever é sufocado pelo poder dos que monopolizam o saber, dos que têm a autoridade do dizer, a "competência". É o confronto que se estabelece entre o dever e a negação ao direito - de fala:

"Brasil, país pobre ou rico? Como podemos ter uma definição para essa pergunta se nem ao menos podemos estudar sobre o assunto, se a situação está cada vez mais pesada." (R 4)

"Nos dias de hoje em que vivemos no Brasil, estamos todos nós (brasileiros) sabemos muito pouco sobre a situação. Começaremos falar sobre a pobreza embora eu sei que eu não tenho a solução para os problemas que serão escritos abaixo. (.....) Se resumir a solução seria colocar as pessoas apar dos problemas existentes com maior clareza pois nós sō sabemos até onde os grandes querem que nós sabemos."
(R 3)

Ainda sobre o dever de dizer, nota-se que não ocorre nunca, para os alunos, a reflexão de que o dever pudesse não se manifestar pela dificuldade de expressão. Em outras palavras, o direito de "não ter palavras" parece não entrar em choque - pelo menos, não há confronto explícito nos textos analisados - com o dever de dizer. Quando há o não-dito, ele é visto como um direito e não como dificuldade de se dizer o que deveria ser dito. Talvez a explicação para isso seja a de que, na ilusão do sujeito falante, dever é poder, não havendo, portanto, o conflito entre dizer e poder dizer.

Já vimos que o ato de dizer não chega a ser impedido mas sofre com a dificuldade de expressão lingüística (e isso é mostrado pelos alunos). Repetindo o exemplo:

"Não sei empregar as palavras direito mas digo o que penso e o que entendo do nosso País Brasileiro." (R 11)

O mesmo pode acontecer com o dever de dizer, isto é, ele também sofre com tal dificuldade e, no entanto, isto não fica aparente pois, como já vimos, os alunos não o demonstram.

Paradoxalmente, ambos (*) - direito e dever - podem se afirmar justamente no não-dizer, isto é, na medida em que o aluno finaliza o seu discurso alegando que a causa do término seja a sua dificuldade de expressão ou o seu restrito conhecimento do assunto, ele está deixando implícito que haveria mais a dizer:

"Termino por falta de palavras." (R 12)

"É isso que eu sei falar sobre o Brasil". (R 1)

O que o locutor deixa de expressar é algo de que ele teria ou o direito ou o dever de dizer.

(*) Digo ambos porque não há aclaração de que seja um ou o outro ato. O não-dizer, dependendo disso, será respectivamente, uma escolha ou uma imposição.

1.3. Os Mecanismos Lingüísticos

Hã o direito, hã o dever. Como dizer?

Ao escrever, o aluno usa mecanismos lingüísticos, ou seja, recursos expressivos onde, implicitamente, localizam-se o seu direito e o seu dever de dizer: quando escolhe como dizer, ele o faz porque pode ou deve dizer assim.

Vamos observar como isso se dá através das marcas formais nos textos analisados. As marcas são de natureza diversa (sintáticas, morfo-sintáticas, retóricas) mas se agrupam enquanto mecanismos lingüísticos que, para esta análise, mostram a relação entre o dever e o modo de dizer com o "como dizer".

Nas redações analisadas, nota-se grande incidência dos seguintes aspectos:

- a) uso de eufemismos e demais procedimentos que amenizam o que está sendo dito. Exemplos:
- "O Brasil (.....)
- passa por uma crise política": sua situação é de crise mas é passageira;
 - ainda está um pouco atrasado": o termo atrasado vem amenizado por ainda e pouco e não reforçado por sempre e muito;
 - não é um país rico": frase que, sem subterfúgios, seria: é um país pobre;
 - nunca foi rico": e não sempre foi pobre;
 - está um pouco sem recursos": não já teve mais recursos ou sempre teve poucos recursos ou está sem recursos;
 - tem pequenas falhas": não tem falhas;
 - como os outros países (...)" : amenização através do confronto;
 - não é que ele seja pobre, são coisas que acontecem no mundo todo": confronto.

b) uso de advérbios que nos dão a falsa impressão de precisão dos fatos; que dão um toque de cientificidade ao mesmo tempo em que abrandam os fatos por restringi-los no tempo. E o interessante é que isso ocorra justamente com advérbios de tempo - mas que são amplos demais, roubando-nos a memória dos fatos. São eles: ultimamente, atualmente, na atualidade, nos dias em que vivemos, no momento, ainda.

c) uso de frases de efeito, muitas vezes nominais e com antíteses, chegando até a vir entre aspas, enfatizadas pelo próprio locutor, como se fossem citações:

"Brasil tão rico vendo tanta gente pobre morrer."

"O Brasil é rico porque é pobre, e é pobre porque é rico."

"Rico ou pobre mas em busca de nosso país Brasil."

" (...) felicidade verde-amarela exemplo de humanidade, na mais ordeira paz."

d) uso de lugares-comuns (*):

"Deus é brasileiro."

"Estas crianças serão os homens que amanhã governarão o nosso país."

"Aqui não há guerra, não há terrorismo."

(*) Conforme J.Rey-Debove, o lugar-comum surge se o enunciado relatado é o do código lingüístico ideológico, que o "eu" não assume totalmente, conforme o modo do "como se diz". Opõe-se ao discurso em que ocorre a intertextualidade (o enunciado citado sendo o de uma pessoa - não-eu - segundo o modo do "como ele diz"); opõe-se também ao discurso em que ocorre a citação de si mesmo, isto é, o discurso literário.

e) uso de números para dar uma aparente precisão de dados:

"Em resumo, eu acho que somente 20% dos brasileiros têm a oportunidade de terem um bom estudo."

"Mas a que predomina é a católica, com quase 90% da população."

"(.....) mais difícil e angustiante a situação dos 70% da população classe baixa, porque a classe dos 5% vive muito bem."

"É um país pobre por não oferecer a mais ou me menos 80% da população o que os 20% tem por excesso. (....) que chegam a ganhar até acima de 20 salários mínimos quando que muitos com muito esforço trabalha até 16 ou 18 hs. por dia para sustentar seus filhos e pagar o aluguel da sua casa."

"O Brasil ainda está um pouco atrasado, apesar de ser a 3a. potência mundial."

"Como que os Brasileiros podem ir pra frente, cada tostão que recebe o governo fica com mais de 20% desse dinheiro."

"O Brasil está transportando mais de 200 toneladas de carne de cavalos para o Japão."

"País rico em extensão territorial e mineral, mas pobre em poder aquisitivo salarial sobre os 80% de sua população."

"Mas ultimamente o salário aumenta 40% e a gasolina 70%."

"País situado na porção leste da América do Sul, com uma população de 113 milhões de habitantes, onde o idioma que predomina é a língua portuguesa."

"(....) ele possui aproximadamente 8.511.917 Km²."

"(....) sua população é de aproximadamente 113 milhões."

"(....) o petróleo subindo 2 vezes ao mês."

"(....) úlcera no estomago, sistema nervoso abalado e finalmente a fila a qual ele paga 16% do seu salário para depois pegar esta fila."

- f) repetição lexical: trata-se de uma escolha importante pois ela reitera um determinado aspecto selecionado. Nada se repete; passa-se a uma nova enunciação e ela importa como tal (por ser uma representação distinta) mas também como repetição; o discurso constitui-se nessa seqüência que não pode ser reduzida a alguns elementos mínimos.(1) Exemplos:

"O Brasil é um país rico, mas também pobre (...). Como eu disse, é um país rico e pobre ao mesmo tempo."

"Na minha opinião (....) na minha opinião."

- g) uso de itens separados para a exposição didática dos assuntos, para dar a aparência de um discurso demonstrativo, científico. Ao escrever, na situação escolar, o aluno tenta reproduzir a imagem que ele tem, intuitivamente, de um discurso de escola. Isso acontece porque o locutor sempre tem modelos prévios para os diferentes tipos de discurso. Na produção de um discurso, tenta-se chegar sempre aos modelos; daí que a atividade de produção seja, conforme E.Orlandi, uma "atividade tipificante. (2)

(1) E. Orlandi, 1981

(2) E. Orlandi, 1982

- h) generalização de certos casos bem particulares, agente responsável pela maior veracidade dos fatos apresentados, na medida em que as conclusões são tiradas a partir de fatos conhecidos pelo interlocutor. Trata-se também de um mecanismo tirado do modelo de discurso demonstrativo. Exemplos:

"E a inflação que sobe dia a dia porque, porque o próprio governo tira proveito de nosso dinheiro do povo. E o ilmo. Sr. Paulo Salim Maluf é o maior ladrão (.....)"

"Bem, vamos entrar no Governo. Apesar de nosso governador ser um belo "ladrão"."

"A Vulcabrãs está fazendo exportações de calçados brasileiros em troca de petróleo."

"Vejam também a pobreza do Brasil na Justiça onde um Doca comete um crime bárbaro (....)"

"Outro ponto que eu gostaria de citar é o caso do Lula, porque sempre procurou ajudar a sua classe trabalhista já foi preso e enquadrado na lei de tal."

"O Brasil é rico com o governador maravilhoso que é o Paulo Maluf que fez muito pelo nosso Brasil."

"São gente vindo do nordeste, que vem em S.Paulo procurando trabalho."

" [o país] deixa muito a desejar na área de saúde e higiene principalmente em Jundiaí."

"(....) o sujeito vem lá da Bahia, chega áqui no Estado de São Paulo (.....)" (*)

(*) Para que se tenha uma idéia mais precisa dos itens acima arrolados, sugiro a leitura das redações anexas de números 1, 14, 15 e 16.

Pode-se dizer que o modo de dizer seja controlado pela imagem que o professor tem do aluno.

O problema do "como dizer" é a questão da assimilação de uma metalinguagem. Importa que o aluno tenha o dito escolar, isto é, o saber legitimado pela metalinguagem. Esse dito escolar, como discurso, determina uma distinção no dizer do aluno, entre o seu dever e o seu poder.

Podemos refletir a partir desse rol de itens que compõem o modo de dizer (mecanismos onde está implícito o direito de dizer explicitado quando o aluno reflete sobre ele, como vimos no início) e tirar uma conclusão provisória.

Os lugares-comuns são dados como idéias pessoais e novas; as frases de efeito próprias aparecem aspeadas como se fossem citações. Que confusão é essa que se estabelece entre o que é próprio e o que é retomado de outro discurso? Como ocorre esse jogo de assumir o discurso do outro e negar o próprio?

Uma frase que sintetiza isso é extremamente usada nas redações estudadas: "na minha opinião". Esta frase tem um valor duplo: ou o falante assume o discurso como seu ou ele a utiliza como maneira de se livrar de uma crítica a seu discurso; neste último caso, não sendo ele responsável pelo que afirma, sua frase poderia ser desdobrada: "Não sei se é assim; é só a minha opinião."

Tal distanciamento entre a opinião expressa e aquilo que realmente se pensa sobre determinado assunto chega a ponto de um aluno ter achado necessário escrever, no final de sua redação, que, no seu caso, eles coincidiam:

"Bom essa é minha opinião e é também o que eu penso."

Na perspectiva de Voloshinov (3), quando se emprega o discurso citado, o discurso de outrem, conserva-se a sua autonomia dentro da autonomia do discurso que o citou. O discurso citado não é apenas um discurso dentro de outro mas é um discurso conservado autônomo.

(3) Voloshinov, cap. 9

O discurso citado pode conservar, inclusive, sua construção (sintática e semântica) integral e isso importa já que, analisando os dados justamente a partir de marcas formais, interessa-nos não só a idéia transmitida pelo discurso citado (a Semântica) mas também o modo como ela é transmitida (a Sintaxe).

Conservando sua construção integral, o discurso citado é um discurso direto, onde se conservam bem claras as fronteiras entre os dois discursos. É o estilo impessoal, o estilo linear de citação do discurso de outrem. Nas palavras do autor: "Quanto mais dogmática for a palavra, menos a apreensão apreciativa admitirá a passagem do verdadeiro ao falso, do bem ao mal, e mais impessoais serão as formas de transmissão do discurso de outrem." (4)

O que fizeram nossos alunos? Usaram o recurso do estilo linear para citar frases próprias, demarcando bem as fronteiras entre o citado e o restante da enunciação. Com isso, construíram um discurso impessoal que não é, portanto, de sua responsabilidade.

Analisando os dados, percebo que, sendo autôcomo, o discurso citado é não somente não-assumido (como o quer Voloshinov) mas também destacado, ou melhor, é como se, sobre ele, se devesse voltar a atenção do interlocutor. São assim pode-se entender o uso de aspas (tradicionalmente, um recurso de discurso direto) na narração. No caso, tanto a narração quanto o final, aspeado, são do aluno; trata-se de uma sobreposição de tons e não encadeamento de vozes diferentes. O que está entre aspas deve ser lido de outro modo, para que o recurso recupere sua função de proporcionar um efeito de significação a mais.

Diz Maingeneau, que o emprego de aspas em discursos acadêmicos tem a finalidade de eximir o falante da responsabilidade sobre o uso de um termo, de resguardá-lo de críticas por haver usado certo termo criticável ou ainda não bem definido. No nosso caso, além de tirar a responsabilidade do sujeito sobre essa parte do seu discurso, as aspas fazem com que a atenção se volte justamente para lá.

(4) Voloshinov, p. 135

Voltando à teoria do discurso citado de Voloshinov, vemos que caso se procure atenuar os contornos do discurso de outrem, desfaz-se sua estrutura. Trata-se do estilo pictórico de citação do discurso de outrem. O narrador apaga deliberadamente as fronteiras entre os dois discursos, despersonalizando-se o discurso citado. Com isso, constrói-se um discurso totalmente individual, de inteira responsabilidade do narrador.

O que foi explanado acima exemplifica-se pelo uso que, nas redações, foi feito dos clichês ou mesmo de frases de autoria conhecida tal como:

"Este não é um país sério.", tudo diluído dentro delas.

Minha hipótese é que, neste caso, o sujeito assume todo o discurso como seu, porque não receia errar. Ao veicular frases de outros, ele se sente amparado. O processo realizado é o de assumir um discurso e diluí-lo no seu, como se a idéia contida fosse "natural" a ele.

1.4. Os Temas

Hã o direito, hã o dever.

O que dizer?

A apresentação dos temas representa aquilo que se escolheu para dizer porque tal é permitido (direito) ou porque o locutor é compelido a isso (dever):

"Eu no momento não sei como explicar, tem tantas coisas para ser dito.": a dificuldade está na escolha do assunto que mais interesse ao interlocutor.

"Olha eu não estou me recordando direito em que somos pobres em muitas coisas.": o dever de dizer está com problemas de expressão pelo grande elenco em que escolher:

"País rico mas com irregularidade, não precisando escolher por onde comessar. Encontramos a cada minuto fatos que nos levam a acreditar que é um país pobre.": qualquer

escolha é adequada para defender a tese.

"Entre tantas coisas podemos citar alguns detalhes, nos nossos dias vimos e sentimos, no trabalho um desnível total."

"Por que falar sō em pobreza, temos também a nossa parte positiva." (R 10)

"Agora vamos falar do norte do país, já que falamos de um Estado do Sul, acredito que o mais desenvolvido." (R 8)

"Dependendo do aspecto e ponto a que se refere, o Brasil é um país que pode ser dividido (...)."

Como o título da redação é relativamente abrangente, daria margem ao aparecimento de assuntos diversos; entre eles, notamos a preferência dos alunos pelos assuntos da moda na época (2º semestre de 1980): o migrante nordestino (a migração fora o tema da Campanha da Fraternidade de 80), o menor carente (1980 foi o ano dedicado a ele), os estrangeiros.

Vejamos apenas dois exemplos de cada tema, para ilustrar:

a) migrantes:

"Brasil um país em que se ve muita gente passando fome, isto nos vemos na periferias das grandes cidades. Onde favelados vindo do Nordeste brasileiro.

Nordeste se fosse feito alguma coisa amais do que é feito pelo nosso governo, não estaria vindo tanta gente para S.Paulo, Rio de Janeiro etc."

"O pobre para mim fica mais para os migrantes do norte.

Coitados que tentam viver numa terra seca sem terem exito migram para as regiões do sul do país.

Muitos deles chegam aqui procuram serviço não conseguem obter trabalho começam a praticar a vida do crime.

O lado errado mas o que adianta é a única saída.

Isso para mim empobrece muito o país."

b) menores:

"Infelizmente ainda temos favelados que precisam tanto da ajuda do nosso governo sem contar os menores abandonados, que o nosso Presidente-mais do que ninguém sabe que existe, mas diz não ter verbas suficiente para implantar creches.

Esse é o nosso maior problema o menor brasileiro, porque se não cuidarmos dele hoje amanhã teremos pessimos homens."

"Uma das pobresas que se vê no Brasil são as crianças abandonadas, elas não tem recursos para sobreviver, nós deveríamos se preocupar com elas, porque elas são o futuro."

c) imigrantes:

"O Brasil já foi considerado algũm tempo atrás um país rico, pois a população tinha melhores condições de sobrevivência; melhor campo de trabalho, mesmo sendo da parte rural; já hoje o nosso dia a dia torna-se mais difícil os imigrantes estão cada vez mais aproximando de nós; procurando recursos para a sua sobrevivência, enquanto os outros países não são exploradores, qualquer pessoa pode vir para o Brasil e construir, já nós não podemos fazer o mesmo em outro país, pois quando isso acontece somos considerados como turista e temos prazo determinado para sairmos enquanto aqui os estrangeiros vem e consegue trabalhos nas Industrias comércios, etc.."

"Poderíamos ter também a colheita do algodão, cana-de-açucar, cacau, e mais outras coisas, se não fossem os estrangeiros tê-las roubados as mudas, e irem plantarem no exterior."

No caso particular dos estrangeiros, muitas das redações criticam os imigrantes, o sucesso financeiro que aqui

obtêm. O interessante é se notar que a Lei dos Estrangeiros, elaborada nessa época, não é citada; a opinião xenófoba é dada como sendo própria (procedimento, aliás, que já foi estudado no item sobre o "modo de dizer"):

"O Brasil não devia aceitar mais imigrantes, já temos muitas pessoas desempregadas e cada vez chegando mais e ocupando de um jeito ou de outro lugares que poderia ser ocupado por nos brasileiros ou até mesmo os naturalizados."

Este exemplo foi acrescentado, ainda que possa parecer desnecessário, porque apresenta um termo que provavelmente entrou no vocabulário popular após a Lei: "naturalizado"; este termo vem consolidar um pouco a idéia de que o falante faz referência ao assunto porque está na moda.

Uma única vez a lei é citada, justamente no caso de uma redação - a única - em que o aluno se coloca contrário a ela:

"O governo Brasileiro ao invés de se preocupar com a fome e a seca que está tendo em nosso país, eles se preocupam com problemas nucleares que é um absurdo o custo que o Brasil está se sujeitando a pagar para a Alemanha; projetos para afastar estrangeiros que vieram com suas famílias tentando uma vida pouco melhor."

Nas redações, nota-se uma identificação entre a atuação dos estrangeiros imigrantes e a das empresas multinacionais que têm fábricas no Brasil; essa associação parece ser fruto de informações mal digeridas, veiculadas (propositadamente confusas?) pelos meios de comunicação de massa em busca de apoio à Lei dos Estrangeiros.

Baseando-se nisso, pode-se dizer que o que determina a escolha do dizer é o dever, pois se o assunto está na moda, ele é "devido": todos devem saber e falar deles. Na nossa sociedade atual, os "grupos de decisão" (termo usado por R. Barthes), ou seja, os que detêm o poder a nível de ideologia, são os veículos da cultura de massa. Seus usuários apenas reproduzem aquilo que, de escolha, passou a ser dever.

2. O ato do dizer escolar

Hã esse direito e esse dever; hã esses mecanismos lingüísticos e esses temas.

Por quê?

Esse dizer assim se estabelece porque se trata de um dever de escola e em determinadas circunstâncias. É a situação que vai determinã-lo: a situação geral (escola), o tipo de curso (supletivo), o locutor (a imagem do aluno), o interlocutor (a imagem do professor), a disciplina (História do Brasil), a situação de linguagem (redação).

O aluno tem uma imagem da linguagem pedagógica - que é a imagem que ele faz da imagem que o professor tem dela - e isso ele revela ao redigir. É o código lingüístico próprio, um dos componentes das condições de produção desse discurso. Em outras palavras, o que o professor considera que deva ser a linguagem pedagógica já delimita a linguagem do aluno. Mas o quanto este consegue incorporar e aceitar disso, ou melhor, o quanto ele imagina estar correspondendo às expectativas do professor de tal disciplina no tocante a esse aspecto?

E as idéias veiculadas pela redação? O discurso dos alunos já é dado pela escola; quer dizer, o aluno manifesta tais idéias através de tais textos por estar na situação escolar. O quanto isso ocorre?

Então, é no jogo de imagens, das várias imagens, que se pode detectar a função dos elementos da condição de produção como causa do aluno ser o sujeito de tal e tal discurso. A seguir, analisemos uns casos que se referem a isso.

2.1. O permitido para o aluno

Em primeiro lugar: o que é pedido ao aluno ou aceito dele numa sala de aula?

São aceitas intervenções de ordem prática, mesmo que elas interrompam a exposição do professor, já que elas se justificam enquanto meio de se seguir aula (isto é o que

mais importa e, em nome disso, interrompe-se a exposição sobre o referente: este não importa; importa a atitude de escuta readquirida).

Não são aceitas respostas que antecipem o conhecimento, isto é, só se deve responder com o conhecimento adquirido em classe - naquela classe, com tal professor.

São aceitas reclamações quanto ao ritmo acelerado, às grandes exigências do professor e incentivos às suas ações condescendentes.

Vejamos exemplos (casos ocorridos em aulas de cursos supletivos):

a) intervenção de ordem prática:

Ex.1) P: Vamos fazer os exercícios 16 e 18, agora. E eu vou pôr na lousa.

A: Que página?

EX.2) P: Supondo que vocês tenham feito, vou corrigir.

A: Página?

b) o professor não "escuta o aluno"; vejamos o caso de um professor que está explicando pela primeira vez àquela turma uma determinada matéria:

P: O coeficiente angular da primeira reta multiplicado pelo coeficiente angular da segunda reta

A (interrompendo-o): Dã -1.

P: tem que dar -1.

Mais tarde, ele escutará os alunos, pois, então, quer medir o conhecimento deles, mas o adquirido ali e naquela hora:

P: Vamos pegar o A_1 e vamos multiplicar pelo A_2 e ver se o resultado dá o quê?

A_s : -1.

É um caso de "circularidade" do discurso didático: o discurso realimentando-se, não interessando um conhecimento vindo de fora.

c) reclamações:

Ex.1) P: Pessoal, vocês tentaram responder a-
quele questionário?

A: Difícil!...

A: Não deu tempo!

Ex.2) P: Vou dar uma repassada agora para ver
se vocês têm alguma dúvida.

A: 'Pera um pouquinho!

Ex.3) P: Vamos dar uma repassada

A: Ei, calma, Pádua.

d) incentivo:

Ex.1) P: Esse 15 [exercício 15] aqui 'tã com
cara que vai cair na prova

A: Isso aí!

Ex.2) P: Então eu tô pensando em deixar essa
aula pro pessoal ir terminando os
trabalhos e eu já vou vendo.

A: Boa !

A monotonia nas intervenções dos alunos é estabele-
cida pela própria relação de ensino. Isso é o que ocorre no
discurso escolar em geral, ainda que os exemplos citados sejam
todos de cursos supletivos.

Haverá algum aspecto, neste caso particular que é
o da resposta pedida e/ou exigida ao aluno, que tenha uma pe-
culiaridade em se tratando de um curso supletivo? Para poder
mos responder a isso, teremos que ir por partes, uma vez que
o curso supletivo se define por diversos fatores.

1. Considerando-se que o curso supletivo é estrutu-
rado para adultos, podemos chegar às seguintes observações:
o professor sabe que está tendo interlocutores de uma certa
faixa de idade e:

- a) explicita as estratégias de ensino, procurando
deixar os alunos sem dúvidas quanto ao porquê
daquele estudo ou daquela tática e, portanto,

sem ter o que comentar ou perguntar a esse respeito. Ex.:

- professora de Inglês: "Até a frase 9 vocês conhecem o vocabulário mas façam até a 16 que é para provar para vocês que vocês sabem fazer, mesmo desconhecendo o vocabulário. Depois eu traduzo para vocês."
- professor de Matemática: "Pus esses exercícios 12 e 13 porque têm coisa antiga e eu estou vendo que vocês já esqueceram."
- professora de Literatura: "Por isso mesmo que eu dei; pra vocês se exercitarem."

b) malícia, faz piadas picantes, incitando os alunos à descontração. Ex.:

- professor de Matemática: "Gente, não precisa copiar, não. Olha aqui. Vocês estão com fogo na mão!"
- professor de Matemática: "Que vocês preferem? Colocar em cima ou colocar embaixo? Hem?! Colocar em cima ou embaixo?"

c) justifica suas hesitações, mostra constantemente que tem o domínio da matéria, poupando-se da reação crítica por parte dos alunos. Ex.:

- professora de Inglês: "Sunday? ... Não, é do-mingo. Eu 'tava procurando se era a segunda palavra." (em resposta à pergunta: "Sunday é segunda?").

d) chama os alunos à responsabilidade, que a idade lhes impõe, obrigando-os, assim, a seguir certas normas. No exemplo abaixo, a obrigação que é imposta dos alunos é a de que eles considerem o professor não como um rival mas como um amigo que está lhes propondo algo.

Trata-se do discurso de uma professora de Inglês, logo ao entrar na sala, no segundo dia de aula daquela turma de 2º colegial:

"Vamos fazer um negócio? Quem não 'tiver a fim de assistir aula, pode ir embora. Continuamos amigos do mesmo modo."

É a confiança que o professor deposita na sua autoridade de fazer com que os alunos assumam a maturidade que deveriam ter que é responsável pela temeridade de deixar os alunos descontraídos (item b).

2. Considerando-se que o curso supletivo é estruturado para pessoas com outras ocupações e preocupações, podemos chegar à seguinte observação:

o professor mostra que está ciente desse fato e da falta de tempo para a dedicação ao estudo decorrente daí. Para isso, o professor não se restringe a agir condescendentemente: ele explicita o porquê de suas ações, busca o reconhecimento da sua "boa ação" ou do seu bom-senso. Ex.:

- professor de Literatura: "(...) eu sei que vocês não têm tempo e, por isso, nós vamos fazer isso juntos."

A₁ - Isso!

A₂ - Aí!

A₃ - Legal!

Por parte dos alunos, como vemos, a reação - o tal reconhecimento almejado - é imediata quando há uma atitude como essa por parte do professor.

3. Considerando-se que o curso supletivo não goza de grande prestígio, observamos que o professor nada faz que impeça a veiculação de uma imagem ruim da escola, como se o fato dele criar uma "cumplicidade" com os alunos fizesse com que estes se sentissem inibidos para criticá-lo na sua

atuação profissional (como aquele que optou por ser professor de tal curso e por transmitir aos alunos tal matéria). Ex.:

- professor de Matemática: "Pode apagar esse troço aqui?"
- professor de Literatura: "Por duzentos paus 'tão fazendo trabalho ali. Quem quer, paga; quem não quer, faz. Tem um pessoal ali do 2º ano que 'tã ganhando no fim-de-semana. Tem gente que reclama que é caro. Eu digo o seguinte: quem não quer pagar, faz, nê!"

Por que o professor desmascara o curso supletivo? Se acreditamos que de todo desmascaramento nasce um outro mascaramento, devemos procurar descobri-lo aí.

Qual é a função de um curso que o professor, na sua atuação em classe, já mostra como sendo um equívoco? O supletivo, na sua própria concepção, é um curso cuja estrutura deixa a desejar e o professor não esconde isso. Ao revelar e ao se mostrar cúmplice da precariedade do supletivo, o professor só faz piorar a situação.

Em resumo, o que podemos observar é que as reações pedidas ou exigidas aos alunos, particularmente quando se trata de curso supletivo, são:

descontração quando o professor o permite;
respostas "adultas", "responsáveis";
silêncio.

Pelo que se vê, no curso supletivo há muito mais reação tolhida do que incentivada; o professor se arma bem contra as críticas dos alunos e o faz de modo defensivo, roubando-lhes o direito de dizer (na medida em que, antecipando-se na crítica, rouba-lhes o porquê desse virtual dizer). Em uma palavra: o locutor regula a possibilidade de respostas do interlocutor (*). Note-se bem que o que é específico não é a regulação da resposta do locutor mas o modo como isso é feito levando-se em conta os fatores característicos do curso supletivo.

(*) É a isso que, em Análise do Discurso, é chamado precisamente, desde Pêcheux, de antecipação.

Essa prevenção (antecipação) situa-se justamente no tocante às diferenças que o curso supletivo e seus alunos apresentam em relação ao padrão.

Por exemplo: o aluno é mais velho do que deveria sê-lo; é mais ocupado do que deveria. Não permitindo que seus alunos manifestem as diferenças (já que ele se escuda ao mostrá-las), seu discurso as obscurece: o professor mostra-as mas não lida com elas; elas são vistas como entraves para o curso deslanchar.

2.2. O revelado pelo aluno

Se o professor desmascara o curso supletivo, o que é que faz o aluno? Qual é a imagem que o aluno tem dele?

Ao ser interrogado sobre o porquê de estar fazendo o curso supletivo, o aluno alega o desejo de melhorar sua vida adquirindo novo "status", tendo uma profissão mais rendosa.

Ao escrever sobre Educação no trabalho do curso de História (redação de título "Brasil, país pobre ou rico?"), outra imagem é mostrada: a realidade de nosso ensino é a deficiência, o analfabetismo causado pela desnutrição, a falta de escolas provocando o desemprego e a marginalização; a falta de estudo e a manipulação do saber ocasionam a dominação, que a escola reproduz, e as diferenças de classe. Ao escrever, os alunos revelam o mito da cultura, veiculado pela própria escola: é o mito do "homem estudado", é a cultura vista como riqueza que ninguém rouba, como um bem que se adquire para toda vida. Eis alguns exemplos:

"País pobre - E em cultura, a sua maior pobreza, pois no Brasil há muito analfabetismo. Mas para que haja cultura no povo, acho eu que tem que haver boa nutrição para o povo, também educar o povo higienicamente para que assim possa evitar inúmeras doenças e para que possa se educar."

"Como estas famílias de pouca renda é famílias enormes, só o chefe de família trabalha sem cultura ou ter tido uma escola cuja possa ter aprendido uma profissão que teria maior chance de trabalho e isto é uma renda melhor."

"Se resumir a solução seria colocar as pessoas a par dos problemas existentes com mais clareza pois nós s^o sabemos até onde os grandes querem que nós sabemos."

A isso, os alunos contrapõem a função ideal da escola como sendo a de proporcionar uma profissão decente e uma vida digna. Exemplos:

".... e o futuro está nas nossas mãos e s^o estudando chegaremos lá."

"Vemos os mais poderosos de cultura sugar o que pode e o que não pode de um analfabeto."

"Quanto a saúde, alimentação, educação que é necessário a uma para deter uma vida pelo menos digna a maioria da população não tem."

É dessa função ideal da escola que os alunos estão em busca, numa realidade que eles próprios descrevem como deficiente.

Ora, o professor já havia desmascarado o curso supletivo. Como continua, no aluno, essa imagem? Isso acontece porque o desmascaramento não é um passo além; o curso supletivo é mostrado como provisório, com graves empecilhos para atingir o estatuto de um curso regular (o modelo). O desmascaramento, por si s^o, não significa avanço em termos educacionais. Lidar com ele é que seria avançar.

A idéia de que o curso regular é a meta perdida e o modelo que s^o muito precariamente pode ser seguido aparece desde a regulamentação do supletivo até este depoimento oral de um aluno:

"(....) Estudo não dá! A não ser que já venha do berço, mas esse negócio de sair, ter outros problemas, aí não dá, não. Isso fica pro meu filho; ele que se vire."

No depoimento acima, o aluno mostra que o curso de nada adianta e põe a esperança no filho que estudará na época certa, no curso-modelo. Não fará como ele que estuda num curso que, já de início, é definido pelo que não é: não é um curso com a carga horária total; seus alunos não têm a idade própria para o estudo; seus alunos não têm a disponibi-

lidade ideal de tempo. É apenas um curso criado para suprir a escolarização dos que, como o falante acima, não a tiveram nas condições ideais.

3. O dito do aluno

3.1. Linguagem Didática

A objetividade e a racionalidade da linguagem escrita contra o sonho, a impressão e a ambição da linguagem oral talvez sejam, entre outros, fatores de distinção entre o que os alunos escreveram nos trabalhos de História do Brasil e o que falaram nas conversas informais. A diferença entre características da linguagem oral e da linguagem escrita parece, de fato, pertinente ao caso mas, ao lado disso, e com muito mais força distintiva, deve-se notar a variação de postura nas duas situações de onde se expressa: como aluno em conversa com o entrevistador e enquanto aluno do curso de História que está elaborando uma redação refletindo sobre os maiores problemas do país.

Mas se o sujeito-aluno do curso de História, ao redigir sobre a situação do ensino no Brasil, reproduz a objetividade esperada de uma linguagem escrita, de um trabalho refletido, de uma resposta pedida por seu professor de História, por que teria ele construído sua redação de modo que terminasse o assunto (Educação) mostrando o aspecto ideal da educação?

Ao analisar os finais dessas redações em sua totalidade, foi possível notar que é freqüente haver votos de esperança no futuro do país e que foi esse o procedimento usado especificamente no item sobre educação desenvolvido como parte obrigatória de muitas redações analisadas.

Vejamos alguns desses exemplos:

"... e o futuro está nas nossas mãos e só estudando chegaremos lá."

"O Brasil pode-se dizer que é rico também porque oferece meio de emprego para todo mundo. Desde os mais estudados até a pessoa de menos condições."

"Acho o Brasil um país rico apenas em cultura."

Fazendo um levantamento dos finais de todas as redações colhidas, vemos que eles manifestam primordialmente patriotismo e esperança (nos casos das redações "Brasil, país pobre ou rico?" e redações sobre o Proálcool e sobre a Declaração Universal dos Direitos do Homem).

Pode-se concluir que a consciência que o aluno tem de um tópico, no caso, a precariedade do ensino no país, não tem força suficiente para que ele rompa com o dever de escrever aquilo que acredita ser o esperado de uma linguagem escolar.

O que vem a seguir é uma seleção de frases finalizadoras das redações analisadas:

1. Em "Brasil, país pobre ou rico?":

"Não resta dúvida que um dia não sei quando teremos um Brasil rico tanto em desenvolvimento como economicamente."

"Rico ou pobre mas em busca de nosso país Brasil."

"Apesar de tudo isso considero o Brasil, o melhor."

"Bem, mas sou Brasileiro, e apesar dos apazeres, temos que lutar, e sem luta não há vitória."

"Se esses setores forem todos aproveitados aqui mesmo nem um país no mundo sera mais rico que o querido e amado."

"(....) sô sei que é um país em fase de desenvolvimento. com muito pela frente sem muitos recursos mas com bastante força de vontade."

"(....) para chegarmos a uma solução comum, que é a felicidade verde-amarela exemplo de humanidade, na mais ordeira paz."

"Mas por tudo isso eu gosto muito de viver aqui, pois é aqui que eu moro e orgulho de ser Brasileiro."

Devo observar aqui que sō foram transcritos os finais cujas frases expressassem patriotismo ou esperança (sempre ligada, aliās, ao espīrito de nacionalidade). Os outros finais sō jogos de palavras - dos quais o exemplo mais tīpico é o das oposiçōes -, liçōes de moral e citaçōes, todos constituintes de processos de frases de efeito. Hā tambē os casos das redaçōes inacabadas, das que acabam brusca-mente ou das que apresentam alguma reflexāo sobre o ato de dizer, atravēs de enunciados que jā foram analisados em item anterior.

2. Nas redaçōes sobre o Proālcool, nas turmas de 6a. sērie de Educaçāo Moral:

"Talvez o alcool seja a soluçāo para todos os tipos de problemas com dividas externas do Brasil."

"Atē quando continuaremos nessa crise eles nāo sabem sō sabem que no momento a unica soluçāo e o uso do alcool."

"A exemplo de outros projetos, com o Projeto Rondon esperamos que com sucesso "o Projeto do Alcool" - vença esta batalha."

"Sabemos que ainda nāo estamos totalmente realizado com o alcool mas este desenvolvimento irā nos tran-quilizar, iremos pagar mais barato por um produto brasileiro."

"Alcool um produto que esta solucionando os problemas BRASILEIRO e tambem dos outros paizes - quase que todo o mundo."

"Esta auto suficiēncia levarā o Brasil ao desenvolvimento acelerado."

"Assim o Brasil estā vencendo a Crise do Petrōleo."

"(....) e com isso mantemos nosso bom andada

mento do país."

"O Proálcool é um projeto brasileiro."

Observação: além das frases de esperança profética como as acima transcritas, foi usado o processo de incitamento à ação para se chegar ao futuro esperado. É o que notamos em:

"Vamos começar a produzir mais álcool Brasileiros."

3. Em redações sobre o mesmo tema, mas para turmas de 8a. série de Organização Social e Política do Brasil, novamente o que predomina são mensagens de esperança e manifestações de espírito patriótico:

"Consigamos assim economizar mais um pouco."

"E é o grande desenvolvimento da tecnologia."

"Poder-se-ia dizer, sem ênfase excessiva, que o programa a que nos referimos mais representa um "Programa de Salvação Nacional."

"Acredito que muito em breve conseguiremos superar a crise do petróleo. Isso é muitíssimo bom, porque conseguiremos ser um pouco independente pelo menos em petróleo. E o melhor é que teremos outros países em nossa dependência."

"Daí então poderemos resolver quase a maior parte da economia da gasolina; e com isto o governo podera exportar mais gasolina para cobrir uma boa parte das dívidas externas."

"É o que todos esperam neste programa de substituição da gasolina para o país."

"Acredito que daqui a alguns anos, o Brasil estará rodando a álcool."

"A produção do álcool do etanol poderá facilmente solucionar o maior problema que o mundo de hoje em dia enfrenta: "A Crise do Petróleo"."

"E hoje graças a invenção do pro-álcool estamos conseguindo enfrentar a crise do Petróleo."

"Tomara que daqui alguns anos, ao invés de se falar em petrodolar, se fale em alcoodolar."

Os "finais felizes" talvez sejam apenas uma manifestação da "ideologia do sucesso": a pessoa acredita que nem tudo está pré-determinado e que, pela força de vontade própria, pela livre iniciativa, se alcança o que se almeja. Não fosse essa crença, não haveria tantos alunos nos supletivos.

Essa romantização é sublinhada pelos professores, na busca do incentivo aos alunos. Vejamos o discurso de uma professora de Geografia, no final de uma aula sobre coordenadas geográficas para uma 5a. série matutina:

"Gente, sô uma coisa como última palavra de hoje. Não se esqueçam de que, há um mês e meio atrás, vocês achavam complicado achar norte e sul. (...) Pensar na rosa-dos-ventos era um caos. Pensar em Hemisfério Sul era um deus-nos-acuda. Mas veja como isso ficou fácil! (...) Então, nada de angústia. (...) Isso a gente vai ver na próxima aula e são 11 horas da manhã e eu estou morrendo de fome."

Vimos que muitos dos finais das redações expressam patriotismo e esperança profética ou incitam à ação. Encontra-se o mesmo procedimento em livros didáticos de uma época essencialmente ufanista. Tomei por base quatro obras muito conhecidas que constam de leituras para a escola primária e que poderiam ser encontradas nas bibliotecas de nossos pais.

Limitei-me aos finais das redações que tivessem como tema o Brasil (seus territórios, seus vultos históricos), para não fugir aos temas analisados no material dos cursos supletivos.

"A nossa bandeira"

"Irmãos do norte! Irmãos do sul, amigos! una-

mo-nos em torno da nossa bandeira; que os elos que nos ligam se não dessoldem nunca, para que seja grande a sua glória e poderosa a sua Força!" (5)

"Pátria"

"Agora, meus meninos, lembrem-se de que vocês também têm uma pátria para amar e defender. (....) Assim, procurando elevar o nosso conhecimento, estaremos cumprindo o mais sagrado dos deveres para com o nosso querido Brasil." (6)

"Testemunhas mudas"

"Nós também, crianças, devemos imitar estes - grandes homens. Plantemos uma árvore, quando fizermos algo que mereça ser recordado. Ademais, quem planta uma árvore dá um presente ao Brasil." (7)

"Eterna luta"

"Vive em lugar inóspito e cheio de imprevistos sem se render, mostrando a têmpera duma raça forte e empreendedora, a raça brasileira." (8)

"Um trem na mata"

"É esta a terra-roxa, a terra nutriz, que já fez e fará brasileiros milhões de filhos de outras terras." (9)

"Terra bendita"

"Mais uma razão para amarmos a terra onde nascemos." (10)

(5) ALMEIDA, Júlia Lopes. Histórias da nossa terra. 20a.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1927.

(6) RICCHETTI, Henrique. Infância. 4a. ed. São Paulo, Editora Nacional.

(7) Ibid.

(8) Ibid.

(9) Ibid.

(10) Ibid.

"Ama a tua terra"

"Dã-lhe, afinal, a tua própria vida." (11)

"São Paulo"

"Conhecendo São Paulo, aumenta na gente a gloriosa vontade de ser brasileiro." (12)

"Os paulistas"

"Essas viagens, que vão sendo esquecidas pela atual geração, têm, em minha opinião, um grande valor - como prova da energia, da coragem, da virilidade de espírito dos nossos antepassados." (13)

"O torrão natal"

"(...) pobre ou mesquinho, esquecido ou decadente, agreste ou devastado, é sempre amado por nós e sempre grato para nós." (14)

"O café"

"É fidalgo também ao aquinhoar o lavrador, enchendo-lhe as mãos do ouro, ouro que se derrama por todas as mãos e que tem o poder miraculoso de erguer São Paulo, de aparelhar Santos e de coalhar os mares de navios comerciantes." (15)

"Cuiabã"

"Por isso, Cuiabã espera." (16)

(11) PEIXOTO, Vicente. Coração infantil. 4º ano. 22a.ed. São Paulo, Melhoramentos, [s.d.])

(12) Ibid.

(13) Ibid.

(14) Ibid.

(15) MARTINEZ, Cesar. A linda história do meu país. 2a. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1930

(16) Ibid

"José Bonifácio"

"Ele, que fora na realidade um grande, recusara sempre todas as honrarias." (17)

"O Parã"

"O sábio naturalista Alexandre de Humboldt, que explorou o vale do Amazonas, profetizou que toda essa região virá a ser o centro de civilização e o celeiro do mundo." (18)

"A República"

"A República, em quarenta anos, elevou o Brasil à altura das nações mais cultas e prósperas." (19)

"Deveres imperativos"

"Tenhamos, pois, confiança. Unidos, do Amazonas ao Rio Grande, emprestemos o nosso braço, a nossa inteligência, a nossa vontade em prol do Brasil." (20)

3.2. A Linguagem de cada disciplina

Voltando às nossas redações, uma hipótese mais depurada seria a de que o aluno tem não a imagem de uma linguagem didática generalizada mas de uma linguagem própria a cada disciplina. Haveria assim um dizer especial para cada tipo de matéria (sub-tipos de discurso). O fato do aluno não ter um conceito geral de língua é claramente detectável: basta ver que ele não entende como usar os conhecimentos de Português, por exemplo, em outra área; ele não percebe que, ainda que as metalinguagens sejam realmente distintas, é do Português que ele se utiliza para o estudo de

(17) MARTINEZ, Cesar. A linha histórica do meu país. 2a. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1930

(18) Ibid.

(19) Ibid.

(20) Ibid.

Geografia, de História etc.; há, para o aluno, a atomização dos conhecimentos.

Para comprovar que o aluno tem uma imagem de uma linguagem específica de cada disciplina, detectamos alguns itens - agora não restritos aos finais de textos - de um trabalho de Educação Moral, numa classe de 6a. série, sobre o ensino, feitos com base numa reflexão sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

1. Uso e abuso dos lugares-comuns, com o teor de discurso de políticos:

"na medida do possível, novas escolas estão sendo abertas."

"O Ensino é uma meta prioritária, de uma grande importância ao nosso país."

"preparar o homem de amanhã."

"Só não aprende quem não quer."

"Educar as crianças de hoje para não ser preciso punir os homens de amanhã."

"A escola é um segundo lar."

"A escola é um prolongamento do lar."

"Vivemos na esperança de dias melhores."

"Aguardamos com otimismo melhores condições para o futuro."

2. Uso de recursos que escondam o agente (voz passiva e impessoais):

"A vontade é reduzida." (Quem a reduz?)

"Se aprende tão fácil." (Quem aprende?)

"você (*) pode notar que (...)" (Quem pode notar?)

(*) Trata-se do uso impessoal do pronome de tratamento você, usualmente empregado na língua oral.

3. Cautela para expressar as críticas : vamos observar como o raciocínio esperado por nós, interlocutores, é frustrado em favor de outro que não seja tão ferino. O locutor dirige a presença do interlocutor fazendo com que este tenha que se reproduzir através do dever. O período em questão é:

"Você pode notar que há mais favelado numa escola de samba do que numa sala de aula, tudo isso porque a falta de escolas, há muitas escolas pagas mas nem todos tem esse privilegio."

O raciocínio do primeiro trecho (Você pode (...) sala de aula") é o de que a falta de escolas seria responsável pela ausência de favelados nas escolas e presença deles nas escolas de samba. No entanto, ao se ler o segundo trecho do período, seria de se esperar que o raciocínio anterior tivesse sido assim: a falta de escolas é responsável pela ausência de favelados nelas e - isto é o que difere - pela presença exclusiva de privilegiados nela.

O que o locutor fez foi um discurso entre o que ele poderia e o que ele deveria dizer. Novamente aqui, o que ele pode é o que ele deve dizer.

4. Uso da locução adverbial "na verdade", de uma maneira inadequada, como é exemplar aqui:

"Mas na verdade eu acho que há escola para todos", frase que é colocada no final de uma redação em que são se citaram as deficiências do ensino.

Então, que verdade é essa?

O adjunto adverbial está aqui significando: "abstraindo-se todos os problemas concretos", ao mesmo tempo em que mantém no discurso do aluno a imagem característica de um discurso que dê a palavra final nas discussões - ao nível formal. No ideológico, a locução pode ser vista como usada para se concordar com a ideologia de que há escola para todos ou para significar o que deveria existir: escola para todos.

5. Discurso didático típico de quem está na posição de professor: há um texto em que o aluno lança mão de uma pergunta retórica ("Por que mal professor?") (*), tal e qual faz um professor em aula. Podemos pensar que o aluno, por estar escrevendo opiniões que considera suas (e não repetindo conhecimento adquirido em aula), sinta-se com o mesmo "direito" que tem um professor ao dar uma aula e, assim, assumo o discurso típico daquele. O aluno ocupa o lugar do outro e a estranheza desse seu discurso nasce justamente dessa tomada de um lugar que não lhe é próprio.

Os itens detectados talvez se interliguem pelo fato de que a disciplina de Educação Moral tenha surgido com finalidade essencialmente política. Levando-se isso em conta, não é gratuito ter-se observado a reprodução de um "discurso da posição" através de uso indiscriminado de lugares-comuns demagógicos, mascaramento dos agentes, fuga de fazer críticas agudas, conclusão otimista decorrentes de fatos arrasadores e o "vício" (é quase isso) que o aluno cria de forjar um discurso que atenda às exigências que ele imagina que a disciplina imponha, atitude que o leva a ponto de estabelecer um discurso com características tão distantes do seu discurso cotidiano que se iguale ao do docente.

Nessa perspectiva, como analisar o fato de se encontrar, em qualquer texto didático infanto-juvenil da passagem do século, uma visão ufanista? Por que o ufanismo não estaria restrito, naquele tempo como agora, a certo tipo de livro-texto?

(*) O trecho em que se insere a frase acima é:

"No período escolar primário esses estudantes se deparam com um mal professor que não se sente incentivado pela falta de progressão dos alunos.

- Por que mal professor?

Mal professor exatamente pelas faculdades que estão liberando professores a rodo.

No ginásio já imperfeito pelos aprovamentos sem bases seu rendimento tendem a diminuir ainda mais, quando são jogadas um maior número de informações."

Se nos recordarmos que a época mais ufanista do Brasil foram os primeiros anos da República, o fato se esclarece. O ufanismo (neologismo que veio a partir da obra do conde de Affonso Celso: Porque me ufano no meu país, 1901) era anseio da nação inteira, da ala reacionária à mais progressista. Hoje é que o ufanismo deixou de ser um tema do país para ser um objeto da lei. Estando o ufanismo reduzido ao Estado, só aparece mesmo na disciplina de Educação Moral, tanto por parte dos livros didáticos (a serviço do Estado), quanto por parte dos alunos (em função da imagem que fazem da disciplina).

A veiculação das idéias contidas nessas redações de Educação Moral talvez tenha, então, como responsável algum mito (senso-comum) correspondente a essa disciplina.

Assim seria com as outras disciplinas também, cada uma delas tendo algo anterior (concepções compartilhadas pela maioria dos homens) que levasse o aluno a produzir um discurso especial.

A linguagem do aluno, então, deve ser analisada levando-se em consideração dois fatos: o de que ele tem uma imagem da linguagem didática e o de que ele tem uma imagem prévia da disciplina.

Para se analisar isso, nada melhor do que o escrito numa situação de se avaliar o curso dado pelo professor, onde os alunos se referem a dificuldades com a metalíngua e à importância da matéria, entre outros aspectos.

A avaliação, que no caso é do curso de História do Brasil, foi pedida a treze alunos de uma 7a.série, como trabalho escrito.

As avaliações foram muito ricas no tocante ao jogo de imagens (imagens das provas, da matéria, do curso) e às modalizações do dizer (querer, poder e dever). Veremos esses dois aspectos separadamente.

3.3. Imagens

A preocupação em julgar o sistema da prova dada pelo professor durante o curso é relevante, os alunos ganhando força nova ao se referirem a isso. Aí eles se impõem, argumentam, não admitem nunca não saber, ao contrário do que fazem quando se trata de falar sobre a matéria, o que mostra ruptura entre uma coisa e outra, como se a prova fosse um mecanismo à parte, que não medisse o conhecimento adquirido mas sim que fosse eficaz, ou não, para o professor reprovar o aluno.

A matéria é bilateral: tem o lado da transmissão e o da recepção. A prova, não: ela só percorre o caminho do professor ao aluno: o professor é quem elabora a prova, é quem a corrige e é levando em conta o que imagina que o professor espere encontrar que o aluno escreve. Tal atitude de passiva foi expressa pelo seguinte texto de um dos treze alunos:

"Também foi complicado [o curso] na hora de dar a prova" (o grifo é meu).

Do ponto de vista de um aluno, seria: "... na hora de fazer a prova".

O jogo de imagens tem representação imediata aqui especialmente porque o locutor se dirige diretamente ao interlocutor, numa atividade informal e inusitada nas escolas, que é a da avaliação do curso pelos alunos, estes tendo a "liberdade de dizer o que pensam", como manifestou esse professor.

As imagens relativas às provas revelam-nos que a prova é uma negociação:

"Todos pensavam que [a prova] ia ser pelo questionário que você dava.": o aluno tem uma imagem da imagem que o professor teria da prova.

"O senhor pedia a opinião de cada um, se ela não for de acordo com a sua aí então a gente ia mal na prova.": o aluno explicita o jogo de imagens: a imagem que o professor tem do referente é a que é dominante e o aluno sabe

disso. Isto é diferente da imagem anterior porque, agora, o aluno está dizendo claramente que há duas visões sobre o referente, diferentes e opostas. É importante se notar que essa percepção do aluno aparece somente na questão específica da prova e não no caso das aulas, em que ele não percebe que o professor lhe passa uma visão particular do referente; a aula não é uma negociação, o aluno é passivo nela.

"A prova era com consulta porque falar com as palavras da gente. Nós falávamos com a palavra da gente e você não gostava da resposta.": a imagem que o aluno faz da imagem que o professor tem da prova está intimamente ligada à questão da reprovação, da nota. O aluno, inclusive, já fizera referência a isso anteriormente na redação: o professor tem tal sistema de prova porque isso não facilitaria o alcance de boas notas, ao contrário. No segundo período do parágrafo citado, temos este jogo de imagens: a imagem que o aluno faz do referente se opõe à que o professor faz do mesmo referente. Se parafrasearmos livremente o parágrafo inteiro, teremos algo como:

"Você só permitia a consulta porque sabia que isso seria inútil para nós."

O que se conclui daí é que não importa ao professor a relação com o referente (a relação da ciência) mas a relação com a linguagem adequada para se falar do referente; interessa não o conhecimento mas a metalinguagem.

A prova em que se permite a consulta da matéria funciona como um processo para o aluno ir adquirindo a metalinguagem daquela disciplina. O aluno fica sem saída: sua linguagem não é reconhecida como sendo científica e ele se vê em pior situação do que numa prova sem consulta, na qual ele poderia decorar e reproduzir tal e qual se apresenta o texto dado pelo professor. Ao escrever:

"Quando consigo explicar alguma coisa com minhas próprias palavras, ou sai errado ou o professor não concorda comigo", o aluno não está afirmando que a imagem que o professor tem do referente é que seja a correta; ele está localizando a dificuldade que sente quanto ao uso da linguagem específica para falar do referente.

Já as imagens relativas ao professor revelam-no, sem incriminá-lo, como aquele que tem o domínio do referente:

"Eu gostaria de saber bem profunda da matéria de História como um cientista ou como um professor de História".: a imagem que o aluno tem do professor é a de um cientista, de quem tem a visão "correta", "real" do referente. Neste caso, observamos novamente que, ao contrário do que acontece na negociação da prova, o aluno não luta pela imagem do referente.

"Os professores na minha opinião são pessoas com quem a gente se aprende esse fato porque acredito eu são elas que mais entendem sobre o assunto e que possa nos instruir a esse respeito para que se possa ter um maior conhecimento sobre a história.": a função do professor como função de ensinar, de passar ao aluno a sua imagem do referente.

Vamos fazer algumas observações sobre as imagens relativas à matéria: conforme o texto citado anteriormente, $IB(A(R))$ é o que B quer que seja a $IB(R)$. Em outras palavras: o aluno quer ter, do referente, a imagem que supõe que o professor tenha ou que, ao menos, o professor lhe transmitiu como sendo sua.

No texto seguinte, vemos que a imagem que o aluno faz do referente muda pela ação da escola:

"É que aprendemos a ver o Brasil de um modo que dentro de nós era perfeito e agora que nos mostram os defeitos e falhas as coisas se embaralham."

Cabe notar que nunca a importância da matéria está ligada a uma utilidade prática (exames em outras entidades, concursos, trabalho). Os alunos ligam, sim, a importância da matéria ao fato de se poder, com tal estudo, compreender melhor a situação atual do país.

Se não é a matéria específica que importa para o trabalho profissional dos alunos, seria o diploma o importante? Parece que nem isso:

"Ah, eu estou fazendo esse curso porque eu me arrependi muito de não ter obedecido meu pai quando era

garotão. Eu tinha condição e o que eu fazia era ir nadar todo dia. Agora minha irmã é professora e os meus amigos são todos formados. E eu ria deles naquele tempo!... Agora eles não gozam de mim, não, mas eu percebo a burrada que fiz. (...) Não, no trabalho eu não estou precisando de diploma." (Em conversa informal com estudante de 29 colegial supletivo).

Outro exemplo seria o de um colega seu, de vinte e três anos, líder de montagem, que "estuda para trabalhar" só que diz que "é mais fácil numa firma para quem não tem nenhuma qualificação do que para um técnico" (isto é, o diploma atrapalha) e que, num curso para adulto, "a gente estuda pra trabalhar; a gente percebe que se não saber não vai saber trabalhar."

As matérias não importam para a vida profissional. O diploma pode até mesmo atrapalhar. Mas os alunos continuam procurando o curso supletivo por causa do trabalho.

Se não é a busca de uma realização prática que os leva a estudar, devemos procurar a motivação na imagem ideal que têm da escola. Isso, já vimos, apareceu bem nas conversas informais e nos finais das redações de Educação Moral e Cívica sobre educação: aí, o estudo é visto em relação ao trabalho.

A hipótese é de que importa uma entidade abstrata, a escolaridade (conceito nebuloso, acredito que não só para mim mas também para quem a busca).

Voltando às imagens colhidas nas avaliações do curso de História, vejamos as relativas ao curso:

"Professor, eu não sei o que se possa dizer sobre o que eu achei do curso."

"Eu achei que o curso foi razoável, não tanto pelo curso mas pela matéria. Pois História e Ciências são as duas matérias que eu menos gosto.": o aluno emprega a palavra razoável e logo justifica seu uso, partindo do pressuposto de que o interlocutor (professor) perguntasse: "Por que razoável e não bom?". O aluno não considera a hipótese do interlocutor se surpreender pelo fato do aluno ter conside

rado razoável um curso mau. O jogo das imagens aí é o da imagem que o aluno tem da imagem que o professor tem do curso. E se o aluno tiver sido mais profundo em sua análise, o jogo será o da imagem que o aluno tem da imagem que o professor tem da imagem que o aluno tem do curso: $IB(A(B(\text{curso})))$.

Quanto a imagens relativas aos alunos, há:

"Mas outros professores nos vêem como alunos de 7a. série e nos ensinam a matéria referente à 7a.": a queixa do aluno é pelo fato de que a imagem que ele faz da imagem que o professor faz dele (e de sua classe) é diferente da imagem que ele faz da imagem que outros professores fazem dele: $IB(A(B)) \times IB(A'(B))$.

As imagens mostram-nos que é a expectativa do aluno que mede o relacionamento dele com professores, curso, matéria, etc..

3.4. Modalizações

O que se quer, o que se pode e o que se deve dizer num trabalho como esse que foi pedido aos alunos?

O professor orientou seus alunos, escrevendo na lousa:

"O que você achou do curso de História?
(Tem liberdade para dizer o que pensa.)
(Seja original - pelo amor de Deus!)"

A primeira frase é ampla, se a tomarmos isoladamente. Ela precisa estar enquadrada na situação para que as modalizações se definam. As frases seguintes ajudam a restringi-la um pouco: a segunda mostra o "poder" do aluno - poder dado pelo professor, que tem o direito de fazer isso; e mais: o professor tem o direito de impedir esse poder e ele faz uso dele quando manuseia as armas dos exames, das sanções. Com a terceira frase, há o dever (dever rogado aos alunos).

Os alunos respondem a isso, um deles bem em sintonia com o professor:

"Professor, eu não sei o que se possa dizer sobre o que eu achei do curso": o se (impessoal) contrasta com o eu; o eu é quem tem a opinião; aquele que diz é impessoal. Há o poder, que o aluno não sabe medir e o diz ao professor, mostrando-lhe não conhecer a imagem que o professor tem desse possível dizer. Provavelmente, o aluno tem sua opinião sobre o curso (tanto que ele não diz: "Professor, eu não sei o que achei do curso"); o que é novo, inédito para ele é expressar tal opinião, ou porque não saiba o limite do seu poder (caso acima) ou porque seu dizer (o querer, o poder ou, como adiante, o dever) seja prejudicado pelo desconhecimento da linguagem adequada (que não é o desconhecimento da gramática) e pela dificuldade de expressão:

"Vou terminar por aqui sem conseguir me expressar como devia."

Depois do curso concluído, o que o aluno diz sobre a importância da matéria aprendida?

A maioria dos alunos desenvolveu um dos conceitos adquiridos em classe: a relação do passado com o presente, à luz da História:

"Por que o cidadão brasileiro tem por obrigação saber o que acontece no seu país e o que aconteceu."

"É uma matéria importante que fala do passado e do presente do Brasil e do mundo."

"A gente nunca sabe qual é a importância da História nos dias de hoje, a gente sabe que existem muitos pontos onde possa ligar a história de antigamente com a de agora."

"Minha opinião a respeito da matéria de História é a seguinte: muito importante e útil porque ela diz - muito do passado que para sabermos o presente temos que entendê-lo."

"Para mim, o importante seria entender a base principal da História tudo como começou, para que eu pudesse entender melhor o que está acontecendo no mundo de hoje."

Principalmente nos últimos exemplos citados, nota-se que o retorno do que foi aprendido em aula é incorporado às

opiniões do aluno como se o que ele dissesse fizesse parte do seu conhecimento prévio, independente do curso de História. Desse modo, o aluno mascara o dever de ter tais opiniões pelo querer dizê-las. O processo é este: chega o momento em que não só o professor se apropria do referente; o aluno também - vai chegar a incorporar o saber para si, fazendo com que dizer e saber se equivalham, a mediação ficando oculta pela ideologia do saber legitimado que a escola veicula. (*)

Neste caso, observamos que o valor de relato que o discurso do aluno deveria ter (por estar reproduzindo uma visão que o professor tem do referente) transforma-se em narração e é nessa transformação que se perdem as vozes.

Conforme Voloshinov, é o caso do discurso citado dissolver o narrativo, é o caso daquele ser o dominante. O contexto narrativo é percebido como subjetivo, isto é, como fala de outrem.

Trata-se de um discurso citação-de-si-mesmo (na forma, por usar termos equivalentes a "Na minha opinião") a pesar de narrar fatos aprendidos em classe. É um discurso que mascara a fonte dos dados, seja por ilusão, seja por deliberação do sujeito falante. O discurso narrativo (da concepção sobre a importância do estudo da História) perde a objetividade quando é antecedido por uma marca pessoal ("na minha opinião"). O discurso narrativo, o discurso objetivo, o discurso legitimado, enfim, o discurso do professor, é percebido, neste processo, como fala do aluno (o outro).

Depois do curso concluído, a imagem que o aluno tinha sobre o referente pode ter sido alterada, chegando a confundir-lo: é o dever (de perceber o referente de outro modo)

(*) Também em outras situações didáticas foi possível observar a utilização "quase natural" de algo aprendido na escola. Vejamos a frase de um aluno na situação de uma venda apressada de livros de Inglês pela orientadora da escola: "Time is money."

E durante a aula de Inglês, estas realizações discursivas:

"Não, aqui está very good."

"Six?" [página]

que se impõe. Afinal, o discurso pedagógico veicula o estatuto de obrigatório ao fortuito e ocasional. Exemplo:

"Sua matéria é complicada, não por sua culpa; é que nós aprendemos a ver o Brasil de um modo que dentro de nós era perfeito e agora que nos mostram os defeitos e falhas as coisas se embaralham (se misturam)."

O querer dos alunos se confronta com o dever, isto visto agora em relação à disciplina:

"Pelo meu ponto de vista História é importante até certo ponto, até quando me interessa. (...) Mas não gosto de deixar me levar pelo meu gosto, não que eu não tenha opinião, é que eu gosto de me envolver pelo que tem sentido no mundo de hoje, pelas razões de aprendermos o que tem que aprender."

No texto acima, o primeiro período é sobre o querer; mais adiante, a maneira que o sujeito propõe de não se deixar dominar pelo querer é uni-lo com o dever, com o que é relevante na atualidade:

"Gosto de me envolver pelo que tem sentido no mundo de hoje". A introdução do dever é justificada pela noção de que é preciso aprender "o que tem que aprender".

Revisando-se o que foi dito neste capítulo, vê-se que o específico de um curso supletivo não está em características próprias que apresente mas em diferenças apresentadas no confronto com um curso-padrão. Assim, diz-se que o aluno já passou a idade própria, que tem mais ocupações - do que deveria ter; por isso, o curso é tomado como apresentando maior precariedade que um curso regular.

Vimos que as atitudes do professor em classe diferem das atitudes de um professor de curso-padrão justamente em se levando em conta as especificidades citadas. Assim, o professor explica estratégias, justifica seus enganos, faz brincadeiras, porque o aluno é mais velho; o professor é condescendente em relação ao rendimento escolar porque o aluno é mais ocupado; o professor pode chegar mesmo a falar aberta-

mente de meios de se enganar um professor porque o curso é deficiente.

E é essa mesma idéia da precariedade do curso supletivo (vinda pela maior idade e excesso de ocupações do aluno) que vai provocar um discurso do aluno sobre educação idealizada: ele já perdeu a oportunidade de cursar uma "boa escola".

Fazendo-se a revisão do capítulo, entende-se como é que se tramam internamente o dizer e o tempo, ou seja, de que tipo é a sua relação.

É preciso que a questão do tempo seja levantada porque é esse o elemento que se mostra responsável pela diferença entre um curso supletivo e um curso regular, já que, como pudemos ver, se conservam os currículos disciplinares, a exigência de resultado da aprendizagem, a metodologia de ensino, a formação dos professores.

C A P Í T U L O I I I

O T E M P O

Formalmente, a diferença indiscutível que um curso supletivo apresenta em relação a um regular é o fato de que o tempo se reduz à metade: o segundo nível do primeiro grau é feito em dois anos; o segundo grau, em um ano e meio. A isso, somam-se alguns outros aspectos relativos a tempo:

- a) a falta de tempo dos alunos para se dedicarem aos estudos (por terem outras ocupações);
- b) o tempo vivido (a idade dos alunos);
- c) o tempo que os alunos perderam, irrecuperavelmente.

Se a diferença está no tempo, isso deveria ser significativo, o conteúdo igual disfarçando o dizer típico dos cursos supletivos.

Vamos ver como interagem os fatores acima.

A idade dos alunos poderia ser um fator explorado de modo a apagar a diferença que a escassez do tempo traz. Ou, então, melhor ainda, poderia ser desenvolvido de modo que não fosse de grande importância a escassez do tempo em vista do que a idade de cada aluno lhe teria proporcionado em termos de maturidade, conhecimento do mundo, experiências. Dessa maneira, o curso supletivo seria baseado nesse fator, se pautaria naquilo que os alunos trouxessem como contribuição.

Ora, sabe-se que o curso supletivo é teoricamente um curso regular reduzido à metade (do tempo). Não se leva em conta nada da vida dos alunos nem se procura trazer à aula a experiência de cada um.

Já com o fato do aluno ter uma ocupação de trabalho, com isso se lida, mas são no que isso interfere no andamento da matéria (andamento que deve ser preservado por ser o que iguala esse curso ao modelo), a ocupação do aluno sendo um empecilho para que ele se dedique inteiramente ao estudo.

Quanto a essa questão do trabalho do aluno, ele mesmo pode suscitá-la. Eis como aparece num diálogo, em aula de Inglês:

A: O que é work?

P: Trabalhar.

A: O quê?

P: Tra-ba-lhar.

A: Não dá pra pôr outro verbo?

A₂: A gente já trabalha o dia inteiro (*)

(*) Outro aspecto que poderia ser analisado aí: o aluno gostaria de poder escolher os temas da aula. No caso de um outro tipo de atuação (redação, por exemplo), ele tem uma relativa liberdade. Aqui no caso, ele tem que se conformar e a única rebelião possível é a reclamação. O aluno gostaria de não falar do trabalho que o massacra o dia todo. Frei Betto (em: O que é comunidade eclesial de base, no item: "A esfera da necessidade e a esfera da liberdade") distingue a esfera da necessidade (satisfação das exigências mais elementares, como comer e dormir) da esfera da liberdade (referente às necessidades que ultrapassam as animais) e diz que como as camadas populares pouco podem usufruir de tal esfera do lúdico, reduzidas que estão à preocupação com a sobrevivência, buscam, fora do trabalho, o sonho, a utopia. Introduzir, na situação alheia ao trabalho, discussão de aspectos da esfera da necessidade é sentido pelo povo como uma castração de sua liberdade. Frei Betto diz isso em relação à religião; aqui estou aplicando - ao domínio da escola e pensando, inclusive, que a simples referência ao trabalho (nem é preciso ser uma discussão) já causa horror ao aluno. Obviamente que esta interpretação só pode ser considerada correta se a escola - o supletivo - for, de fato, um sonho de ascensão social acalentado pelos alunos-trabalhadores, isto é, se ela desempenhar o papel da esfera da liberdade.

Os alunos estão reforçando aqui o fato de serem trabalhadores (o que, aliás, é um dos fundamentos do curso Supletivo, conforme a lei). O professor, quando é mais complacente com os alunos, também reforça essa idéia mas vendo-a em relação ao rendimento escolar.

A diferença, então, é revelada so para reforçar que o estudo é totalmente desvinculado da vida particular do aluno, que seu caráter é independente da experiência de cada um.

É importante notar que as diferenças básicas entre um curso regular e um curso supletivo sejam diferenças reforçadas pelos agentes do discurso e, apesar disso, não sejam consideradas como fator para mudança nas atitudes dos professores e dos alunos, no material didático, na metodologia, no discurso didático, etc..

O procedimento é este: o que poderia ser fator responsável por mudanças substanciais não é considerado (é o caso da maturidade do aluno) ou é visto por outro ângulo (é o caso da ocupação com o trabalho vista como falta de tempo para dedicação à escola).

O tempo vivido pelos alunos é considerado, pelo professoror, como irrecuperável. Ele lida com isso, para colocá-los inferiorizados em relação a um curso regular onde os alunos não "perderam tempo de estudo" e, além do mais, dispõem de um tempo razoável (o ideal, segundo o paradigma) para assimilar bem o programa. Não se leva em conta a experiência de vida acumulada pelos alunos; o importante é a vida escolar que está em piores condições que a dos estudantes de cursos regulares. É por isso que os alunos do supletivo são tratados de uma maneira mais autoritária, isto é, com menos possibilidade de resposta.

Resumindo: o que é diferenciador, de fato, é o tempo, mas o tempo reduzido do supletivo reflete outros tempos: o tempo perdido, a falta de tempo.

O que conta - e é justamente o que marca a diferença dos cursos - é que não so o tempo é curto como também os alunos não têm tempo para se dedicar ao estudo e também já perderam o "melhor" tempo para estudar.

Ocorre, então, que a diferença do tempo esclarece os comportamentos de alunos e professores de supletivo. Formalmente, ela reverte sobre as características apontadas nesta análise.

Vejamos alguma exemplificação disto:

"Por duzentos paus 'tão fazendo trabalho ali. Quem quer paga; quem não quer, faz." - diz um professor de Literatura aos seus alunos do 1º colegial supletivo.

Por que o professor pode explicitar que o curso não goza de grande prestígio? Porque ele tem um alibi: o tempo.

"(....) eu sei que vocês não têm tempo e, por isso, nós vamos fazer isso juntos." - diz também um professor de literatura.

Por que ele pode ser condescendente com o aluno? Porque este não tem tempo mesmo.

Esses fatores (condescendência do professor, precariedade do ensino) existem em qualquer curso mas são mostrados no supletivo onde existe a diferença em relação ao tempo (aos tempos) dos demais cursos.

A falta de tempo e o tempo perdido elucidam o que parecia não específico e criam a imagem do supletivo: a imagem de um curso rebaixado.

C A P Í T U L O I V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise, vimos que o aparecimento de um discurso típico do supletivo se deve unicamente à peculiaridade do tempo. Do meu ponto de vista, não há, de específico, nada mais do que o confronto que se faz com o curso regular, sentido como o "ideal" e o "perdido" pelo professor e pelo aluno. Este confronto é que dá justamente a especificidade procurada: o específico estaria aí, nessa apelação para o tempo perdido, o tempo escasso do curso e o pouco tempo disponível dos alunos.

A diferença entre um curso e outro é constantemente mostrada, embora o material didático e a exigência de resultados sejam, na prática, os mesmos. O não-lidar efetivamente com a diferença é que dá a especificidade e é a linguagem que nos revela esse paradoxo.

Uma vez que a diferença deveria existir mas não existe de fato, a linguagem tem igualmente uma duplicidade. O supletivo mantém-se pela duplicidade do discurso: o discurso da autoridade mais o discurso da amizade; o discurso do dever mais o discurso do poder, discursos que se sustentam mutuamente. Desencadeia-se um discurso paternalista, isto é, um discurso ao mesmo tempo autoritário e doce, um duplo discurso. É o caso do exemplo da página 37, em que o professor, imbuído de sua autoridade, decide a conservação da amizade, alegando paradoxalmente que ela é independente da relação de autoridade.

Há um discurso escolar estabelecido e há um discurso

paralelo que sustenta o curso supletivo: o professor leciona aí mas, paralelamente, diz aos alunos que eles podem comprar trabalhos já feitos (p. 38); o aluno faz o curso mas diz que este não lhe será útil (p. 40); o professor explicita o problema da carência de tempo mas nada faz, de relevante, para resolvê-lo.

As condições (idade mínima - artigo 2º - e a ocupação de trabalho - § 1º artigo 9º da Deliberação CEE nº 14/73) constituem entraves para o curso porque são olhados sob o ângulo do tempo. Assim, a idade mínima constitui o tempo vivido, enquanto que o trabalho constitui a falta de tempo.

O tempo vivido, que poderia ser um fator de sucesso para o curso, não é levado em conta. A falta de tempo é vista como fator negativo em relação ao andamento da matéria.

O fato dos alunos terem certa idade provoca, como vimos durante a análise, certas atitudes no comportamento do professor: ele explicita as estratégias e se justifica, regulando a possibilidade de resposta dos alunos; ele malicia, descontraíndo-os sob sua vontade; ele os chama à responsabilidade, tornando-os submissos. Então, antecipando-se aos alunos nas críticas ou fazendo com que eles façam de si mesmos uma imagem (que devem respeitar) de pessoas responsáveis, o professor rouba-lhes a palavra.

O fato dos alunos serem muito ocupados é considerado e revelado pelo professor para requerer deles o reconhecimento dessa sua consideração. Na medida em que se torna seu camarada, o professor rouba-lhes a reação contrária.

O curso é reduzido no tempo, o professor escamoteia, dos alunos, respostas e críticas. Isso ocasiona um curso deficiente. Também em relação a esse dado, o professor anula antecipadamente a reação dos alunos, na medida em que, revelando-o deficiente, se torna cúmplice deles.

A linguagem representa o que acontece de fato: trata-se de uma prática escolar que procura mascarar a única diferença que tem, a do tempo. O mascaramento ocorre porque, para ser legítimo e válido, o supletivo tem que ser parecidíssimo com o curso regular que ainda se mantém como paradigma, como o objeto de desejo. O supletivo é, então, um curso

"rebaixado". Daí se criar no aluno uma sensação de inferioridade: ele se define pelo que lhe falta: tempo, regularidade, disponibilidade.

BIBLIOGRAFIA

- ARISTÓTELES. Art rhétorique et art poétique. Paris, Garnier, 1944.
- BENVENISTE, Emile. Problemas de lingüística general. 4a. ed. México, Siglo Veintiuno, 1974.
- BOURDIER, Pierre & PASSERON, J.-C. A reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- DUCROT, Oswald. Princípios de Semântica Lingüística. São Paulo, Cultrix/UNICAMP, 1977.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. Cohesion in English. London, Longman, 1976.
- HALLIDAY, M.A.K.. La sēmantique et la syntaxe dans une grammaire fonctionnelle. In: POTTIER, B. (org.) Sēmantique et logique. Paris, Delarge, 1976.
- ORLANDI, Eni. Funcionamento e discurso. In: VÁRIOS. Sobre a estruturação do discurso. Campinas, IEL, 1981. p. 7-38.
- _____. Protagonistas do/no discurso. In: Foco e Pressuposição. SÉRIE ESTUDOS - 4. Uberaba, Faculdades Integradas Santo Tomās de Aquino, 1978. p. 30-41.
- _____. Sobre tipologia de discurso. Texto apresentado no VII Encontro Nacional de Lingüística. Rio de Janeiro, PUCC, 1982.
- OSAKABE, Haqira. Argumentação e discurso político. São Paulo, Kairōs, 1979.
- PÉCHEUX, M. Analyse automatique du discours. Paris, Dunod, 1969.

PÊCHEUX, M. Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. LANGAGES, Paris, Didier-Larousse, 37 . 1975.

REY-DEBOVE, J. Notes sur une interprétation autonymique de la littérarité: le mode du "comme je dis". LITTÉRATURE, Paris, Larousse, 4 . dez/71.

VOLOSHINOV. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 1979.

A N E X O S

Eu acho que para se falar sobre o Brasil, deve se dividir ele em três partes: Religião, Economia, Cultura.

Economicamente: falando em termos economicos, eu não sei muito o que falar. So o que eu vejo na televisão e nos jornais.

Sei que a nossa riqueza mineral não se encontra muito privilegiada. Agora é que dizem que irá melhorar. Encontraram uma pepita de ouro de 7 kilos. Parece que descobriram algumas reservas petrolíferas, apesar de serem pequenas.

Me parece que a maior fonte mineral que temos, é o carvão.

Em outras palavras, estamos na pior.

Culturamente: em cultura, nem se fala. O ensino anda muito fraco. Não é em todos os lugares, mas na maior parte.

Há falta de escolas, falta de verbas para a melhoria das que já existem. Falta de material escolar, isto é, para a classe mais pobre, etc, etc. Em resumo, eu acho que somente 20% dos brasileiros têm a oportunidade de terem um bom estudo.

É que no Brasil não há incentivo. Por exemplo, na Alemanha, me disseram, que as pessoas ganham para estudar.

Se isso acontecesse aqui também, não haveria a necessidade de, às vezes, precisarmos contratar técnicos estrangeiros para nos montar uma usina nuclear.

Bem, tudo isso que eu disse, é o que eu fico sabendo por aí. Realmente, em cultura o brasileiro está pobre.

Religião: Em religião, o Brasil é pobre de rico, tem religiões que não acabam mais. Mas a que predomina é a Católica, com quase 90% da população. Em religião, pelo menos nós somos ricos.

É isso que eu sei falar sobre o Brasil.

O Brasil é um País muito pobre na minha opinião, para ser um País rico, não tinha que sair todos esses assuntos na televisão e nos jornais é só quem não vê mesmo para falar que o Brasil é rico.

Quanto a saúde alimentação, educação que é necessário a uma para deter uma vida pelo menos digna a maioria da população não tem.

Sem falar nos índices de inflação e poluição o custo de vida cada dia pior a medida que o tempo vai passando se torna muito difícil.

E a situação da população se torna muito difícil também.

No que eu acho que o Brasil é um País rico é nas florestas riquíssimas, belezas naturais é um país acolhedor cheio de riquezas.

Nos dias em que vivemos no Brasil, estamos todos nós (Brasileiros) sabemos muito pouco sobre a situação.

Começaremos falar sobre a pobreza embora eu sei que eu não tenho a solução para os problemas que serão escritos abaixo.

Menor abandonado, falta de estradas, falta de lugar para lazer, salários baixos, fila em INPS.....

Menor abandonado é originado da falta de escolaridade, pois as escolas são pagas e difíceis de conseguir uma vaga, onde são os bons financeiramente que terão as chances; mas os pobres e menos privilegiado pode ser inteligente como for, mas se ele nasceu em uma favela em uma favela morrerá, pois ele não tem condições de usar a sua inteligência, devido o pouco salário dos seus pais que também são de baixo nível cultural e que não se importa com a educação do filho. A solução talvez seria colocar, mais escolas grátis e onde o critério das notas seriam mais rigorosa onde não dependesse de dinheiro para conseguir uma vaga na faculdade.

Fila em INPS → sabemos que pessoas levam colchões, cobertores para agasalharem-se durante a noite nas filas para conseguir um monte de carimbos e voltar no outro dia para conseguir pegar outra fila no outro dia.

Existe grandes números de pessoas doentes porque encontram grandes barreiras no serviço, problemas nos transportes, enfim muitos problemas que fazem com que as pessoas fiquem presa dentro de um pequeno mundo e acabam com úlcera no estomago, sistema nervoso abalado e finalmente a fila a qual ele paga 16% do seu salário para depois pegar esta fila

Falta de Lazer: comer uma comida diferente em um restaurante é coisa impossível para a maioria dos brasileiros.

Se analisarmos o país vamos ver que o Brasil é um país pobre por não saber aproveitar as riquezas existentes.

Se resumir a solução seria colocar as pessoas apardos problemas existentes com mais clareza pois nós só sabemos até onde os grandes querem que nós sabemos.

Brasil, é um país rico em matéria de plantação, exportação. Brasil, pobre para os habitantes, para se sustentar, criar, convivemos com o custo de vida cada vez mais caro, com os aumentos absurdos e a falta de alimentos, salário mínimo.

Aqui tudo é raro, é difícil termos alguma coisa que podemos dizer que é nosso. Se temos todos acham absurdo, as vezes chegam até a imaginar que é roubado ou coisa parecida.

O Brasil pode ser um país rico; mais seus habitantes são pobres.

Pobre porque dificilmente consegue ter alguma riqueza do país ou se sustentar nele.

Para conseguirmos algo que se possa considerar nosso, precisamos lutar muito, brigamos, fazer dívidas imensas, sofrer muito e as vezes matar para conseguir.

Brasil, país pobre ou rico? Como podemos ter uma definição - para essa pergunta se nem ao menos podemos estudar sobre o assunto, se a situação esta cada vez mais pesada.

Eu já ouvi falar na televisão que o Brasil é um dos países mais ricos do mundo. Rico em matéria prima de bens de consumo, rico em petróleo rico em carvão, ferro etc.

Não posso esquecer que o Brasil é muito rico em gente. Gente que não conhece as riquezas do nosso país, gente que paga impostos; gente que é pobre que fica cada vez mais pobre, ricos que ficam cada vez mais ricos.

O Brasil é rico em favelas; tem favelas espalhado por todo o Brasil.

A culpa disso é o custo de vida, essas pessoas - que moram em favelas; os que trabalham ganham um salário mínimo quando muito dois

não acabei

Rico em alguma coisa, Pobre em quase tudo. O Brasil teria condições de ser mais rico, do que é atualmente, pois é através da inteligência do homem, que vem o progresso.

Eu não tenho inteligência suficiente para dizer, o que é bom ou não, para o Brasil progredir, mas eu sou um ser humano que sabe diferenciar o vermelho do azul ou melhor o que é bom o ruim p/humanidade.

Até agora eu não tenho visto progresso, pra mim progresso não é ver o homem descer "NA LUA", é muito bacana mas não é o essencial, enquanto não houver uma aceitação mútua de classes, não haverá "PROGRESSO".

A diferenciação das classes é o item principal, que está prejudicando o mundo, e obrigatoriamente a humanidade caminha em passos largos p/uma auto destruição.

É através das diferenciações das classes que vem o problema financeiro, e que é o problema de todo Brasileiro.

Um povo Subnutrido não tem condições de trabalhar e o trabalho é o essencial atualmente e assim vira aquele "circulo vicioso".

E esses problemas hoje em dia, estão levando nossos HOMENS ao desespero, entregando-se friamente ao vicio ao vandalismo etc....

E isso tudo gera em torno do quê???

Do governo é claro, a época da escravidão já passou, nos somos humanos e temos o direito de pensar e agir como qualquer pessoa.

O Brasil, no dia de hoje, esta com uma sua situação econômica muito mau.

A Economia Brasileira esta dividido em muitas partes.

As primeiras característica da economia Brasileira é no salários.

O salario esta com um baixo nivel.

Eu sei que o brasil esta com um divida muito grande no exterior.

A nós todos esta passando, pela uma época de dezespero.

O nosso dezespero é a situação econômica.

Brasil esta passando pelo o desenvolvimento, que eu acho.

E no acho que a politica Brasileira e mau.

O governo Brasileiro não esta tendo um Presidente que eu queria que seja.

Se eu fosse dar uma opinião pediria que o Presidente ajudase a região nordeste.

A região sudeste esta muito desevelvida.

Eu queria que ajudase os imigrante.

todos nós somos pobre de coração e Rico de amor.

isto é o Brasil que eu acho.

Não podemos dizer que o Brasil é um país rico, ou pobre pois comparando-o com outros países ele pode ser considerado pobre e também em relação a outros pode ser considerado rico.

O Brasil tem muitas fontes de riqueza, mas também em certos pontos o país é pobre.

Vamos dizer em São Paulo, Estado industrializado, acho que até rico, apesar de faltar muita coisa, por exemplo: maior atenção de prefeitos para periferia, como, saneamento de esgotos, falta de cuidado com rios que cada dia que passa ficam mais poluídos e outras coisas.

Agora vamos falar do norte do país, já que falamos de um do Estado sul, acredito que o mais desenvolvido. O norte do país, a pouco tempo atingido pela seca, é uma região que podemos dizer que tem algumas riquezas, mas a pobreza, acredito que é muito maior, pois se não fosse, o nordestino não migraria para o sul do país. O resultado dessa migração são as favelas existentes no Rio de Janeiro, São Paulo e outros Estados. Enfim, acho que o Brasil é um país pobre, pois nossa industrialização devemos ao migrante estrangeiro, pois a maioria do maquinário do país é importado, outro fator que pode caracterizar a pobreza do nosso país é a dívida que o Brasil tem no mercado mundial.

O Tema é o seguinte: "Brasil, País ou Rico"? R 9

Levando-se em consideração, a sua extensão territorial, os recursos minerais que existem no seu subsolo, a capacidade de trabalho do brasileiro deveria ser o Brasil um país, e também o brasileiro de um modo geral também ser um povo em melhores condições de vida.

Porém não é segredo de ninguém que a grande maioria do povo brasileiro, tem um vida não digna daquilo que ele merece, havendo casos de uma autentica miséria. O que nos levou até isto?

Na minha opinião, perdemos muito tempo na colonização portuguesa, não que os portugueses, tenham sido incapazes de nos colonizar, mas é que eles, deveria ter empregados capitais aqui no Brasil, e o que aqui eles colhessem ficasse no Brasil para ir desenvolvendo o nosso país, deveriam trazer a tecnologia - que existia naquela época na Europa e ir implantando-a no Brasil. Se isto tivesse acontecido hoje seríamos um país mais desenvolvido,

Hoje esta o Brasil alcançando uma tecnologia a altura, mas ainda levara algum tempo para tornarmos um país praticamente livres de outras potências.

Esse é um dos fatores que nos causa tanta preocupação, isto porque a dívida externa do Brasil esta para todo mundo. Culpar os governos atuais? Realmente eles estão se mostrando incapazes de por fim a essa grande injustiça social, onde se ve rica mansões, e por outro lado miseras favelas. Mas e os governos de ontem o que eles fizeram? Sera que eles não tem culpa de o Brasil chegar a quase final do século XX, e ainda não ser um país desenvolvido, tínhamos tudo para ser um país desenvolvido, e porque não somos.

Acho que o Brasil (o território brasileiros) é rico, mas até não teve uma geração de governantes capazes de transformar essa riqueza territorial, em uma riqueza a todo o seu povo. É o que vê, é que no começo o portugueses tiravam nossas riquezas e levavam para, depois foi na base. do quem pode mais fica com mais. Uma pequena parcela, se apossou de uma

grande renda com isso conduzem os destinos do país, de modo que não seja prejudicado o seu rico capital

O nosso país atualmente está passando por uma fase muito difícil.

O Brasil na atualidade é um país pobre em diversos comercios, principalmente o PETROLIO; e outras mercadorias.

O nosso país depende de muitos países, que os quais nos explora em todos os comercios, e com isso o Brasil não consegue pagar as dívidas, com tudo isto cada dia aumenta mais.

O Brasil esta nesta situação, devido a má administração política que gira no país.

Porque falar só em pobreza, temos também a nossa parte positiva, porque temos um país em certos pontos rico.

O Brasil é um país rico em energia elétrica, trigo, café e açúcar.

Com esses produtos o Brasil consegue exportar, para importar outros produtos que não temos.

Não poderia esquecer do que esta acontecendo na atualidade, que em pouco tempo podemos abarcar o mundo, estou falando do combustível que esta substituindo o petróleo que é o "ALCOOL".

Eu digo que o Brasil é um país pobre porque; eu vejo muita gente passando grandes necessidades, como por exemplo os favelados. Mas não é só por isso eu também ouço as pessoas dizerem que o Brasil é um país pobre porque os líderes dos estados não sabem como agirem direito para o bem de suas nações.

Acho que estão certo porque meu modo de pensar a pessoa ou as pessoas que governam o país não sabem empregar suas leis direito, ou seja a muitas coisas no Brasil que não deveriam ter, país penso eu que as olimpíadas por ex:, não precisavam irem de um país para o outro, gastarem dinheiro como gastaram; tudo que usavam era de primeira etc..

Não sei empregar as palavras direito, mas digo penso e oque entendo do nosso País Brasileiro.

O Brasil poderia ser um país rico mas é subdesenvolvido em empregar o seu capital, qto as outras poprezas são fatais aos seres humanos.

tema: "Brasil, país pobre ou Rico?" R 12

O Brasil é um país rico, existe vários tipos de riqueza por exemplo: temos ouro, petróleo, carvão, minérios de ferros etc. O Brasil falta muito para ser um país superdesenvolvido, pois falta verbas para as pesquisas, para explorar a riqueza que existe na terra.

Em termos de política o pouco que entendo, está uma crise muito grande o próprio governo não consegue controlar a inflação. Nesses últimos meses o Brasil sofreu uma perda de produção imensa com as greves, tudo isso por causa da inflação, do mal salários que nós ganhamos, tudo sobe menos o nosso salário, quanto mais trabalhamos mais ganhamos menos. Eu não entendo os governantes do Brasil em vez de ajudar as crianças pobres que existe aqui, prefere trazer um artista americano pagando milhões de dólares, realmente é impressionante, vejamos por exemplo, querem mudar a capital de São Paulo pra que gastar tanto dinheiro com uma coisa que já existiu, eles poderiam ver a situação dos velhinhos que vivem em sertos azilos, pessoas que já fizeram tanto pelo Brasil, - nós nunca devemos esquecer nossos velhinhos pois um dia nós também vamos ficar velhos, e creio que ninguém quer ser tratado como a maioria dos velhinhos que sofre o desprezo da própria família, poderia existir uma equipe especial para dar toda a assistência que eles precisasse, pessoas que realmente gostasse de cuidar dessas pessoas não pelo dinheiro, e sim pela solidariedade pelo próximo.

termino por falta de palavras.

O Brasil, é no meu ver um país rico em grande quantidades de coisas, de forma que podemos em minério dizer que temos em abundância como: ouro e outros que me foge da mente no momento, rico também em alimentos em se dizendo o plantio, com tudo não termos lavradores suficiente para nossa terra e tão pouco assistências de nosso governo tanto Federal como Estadual mas continuo afirmando que nosso país é rico temos muita terra, água e matas; Mas digo que ele, ou seja o Brasil, é pobre porque vemos em todos os meios de comunicação sobre a crise que passamos atualmente, crise esta gerada se não pela política mal compreendida mau estruturada e com rivalidade inaseitavel em meio a humanidade, ou pelo menos por mim. e quanto a fome, causada pelo Índice da inflação.

Nós brasileiros temos orgulho do país amamos nossas poezias as nossas musicas tal como nosso hino e acho que é por todos esses motivos que devemos nos levantar e andar a qualquer maneira em busca do nosso antigo país: livre, democrático.

Rico ou pobre mas em busca de nosso país Brasil.

Atualmente o Brasil está vivendo umas fases meia difícil, assim como na crise do petróleo, existem muitas dificuldades no perfuramento, dos poços, e na refinação do petróleo, eu acho que isso torna-se o nosso País um pouco sem recurso, não digo que seja um País pobre, mas um País que também possui suas riquezas exemplos: a nossa bela Amazona, lugar onde existe muitas riquezas, podemos encontrar lá, ouro, carvão, madeiras e possivelmente uma grande quantidade de petróleo ou seja outros tipos de minérios, ferro magnético - esses tipos de minérios poderia daqui uns(quatro anos) o Brasil ser um País mais desenvolvido no setor financeiro. Bem, devemos ficar felizes por o nosso País não viver em guerra, como os outros. Como na política o Brasil está bastante evoluído, não temos guerra, mas apesar das greves, da seca no Nordeste a disparidade do sul ao norte do País e o descontentamento do salário dos empregados, a alta inflação o custo de vida, o imposto de Renda. Mas devemos levar em consideração os nossos produtos exportados ex= café, petróleo, maquinas, ferros e outros produtos que não devem ser publicados, porque causa-nos muita pena, pena de sermos Brasileiros, chegamos a ver ai, exportação de criança, mulatas, traficos de maconha etc coisas que pessoas deviam de se preocupar muito, e não fazer tudo ao contrário.

Bem mas sou Brasileiro, e apesar dos apezares, temos que lutar, e sem luta não há vitória.

Pais pobre ou Rico?

Brasil pais com quase 8.000.000 Km² pais pobre. pois falta incentivo rural. maiores beneficios ao trabalhador maiores facilidades na educação com numeros superiores de escolas. Encontra-sê em dificuldades no petrô l^o que poderia ser sanado para o futuro com carros movidos a energia solar.

Na área da Justiça. Deve ser levada a coisa mais a sério. pois ha crimes pagos por dinheiro.

Deixa muito adesejar na área de saúde e higiêne principalmente em Jundiai pois quase todos os bairros sê encontram em pessimas condições ruas grandes com vales faltando agua encanada rede de esgoto. coletivos cobrando uma alta tarifa e carros em pessimas condições.

Custo de vida elevado e não vejo como sanar pois ninguem fas nada a este respeito.

Eu creio que seja um pais rico, em vista de alguns outros paises, que o desentendimento politico é constante, e pela capacidade de suas terras, que produzem quase todos os tipos de sereais, o que ocasiona, a vasta exportação de produtos.

Tambem pelos seus rios, que produzem um grande potencial hidroelétrico. E rico e pode ser muito mais, desde que seus dirigentes politicos saibam conduzi-lo com sabedoria. Melhorando as condições de vida para as classes mais pobres. Procurando meios mais modernos de comunicação locomoção etc, creio que nestes termos o Brasil ainda está um pouco atrasado, apesar de ser a 3a. potencial mundial.

DELIBERAÇÃO CEE N.º 14/73

Estabelece normas gerais para o Ensino Supletivo no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo — revoga a Deliberação CEE — n.º 30/72 e artigo 4.º da Deliberação CEE — n.º 33/72.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, com fundamento no artigo 24, parágrafo único, da Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, e à vista do Parecer CEE — n.º 2387/73, originário das Câmaras do Ensino do Primeiro e do Segundo Grau, aprovado na 525.ª sessão plenária, realizada em 12 de novembro de 1973,

Delibera:

Artigo 1.º — No sistema de ensino do Estado de São Paulo, o Ensino Supletivo será organizado com a finalidade e extensão estabelecidas no Capítulo IV da Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 e de acordo com as normas fixadas na presente Deliberação.

Artigo 2.º — O Ensino Supletivo objetiva, precipuamente:

- a) a **suplência** da escolarização regular de 1.º grau, para maiores de 14 anos, e a de 2.º grau, para maiores de 19 anos, que não as tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) a **preparação** para o trabalho, capacitando maiores de 14 anos para o exercício de uma ocupação, através da **aprendizagem** e da **qualificação**;
- c) o **suprimento** educacional, proporcionando estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte, assim como complementando, a nível de 1.º ou de 2.º grau, a **qualificação** profissional obtida na escola ou a **formação** profissional no emprego, através de programas de **aperfeiçoamento** e **especialização**.

Artigo 3.º — O Ensino Supletivo abrangerá cursos e exames.

Artigo 4.º — Os Cursos Supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de alunos a que se destinam.

Artigo 5.º — Os Cursos Supletivos poderão ser ministrados em classes, laboratórios ou outros campos de trabalho, bem como mediante utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar faixa mais ampla de população.

Artigo 6.º — Para os efeitos desta Deliberação, sempre que a duração dos estudos mencionar “anos ou semestres letivos”, observar-se-á o disposto no artigo 11, da Lei Federal n.º 5692/71.

Artigo 7.º — Nos cursos de que trata esta Deliberação, com aferição no processo, a verificação do rendimento escolar, ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1.º — Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2.º — O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação, proporcionados pelo estabelecimento.

§ 3.º — Ter-se-á como aprovado, quanto à assiduidade, o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudos ou atividade.

§ 4.º — A percentagem de frequência referida no parágrafo anterior poderá ser reduzida para até 60% quando o aluno revelar aproveitamento superior a 70% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento.

Artigo 8.º — Os planos de suplência, a nível do ensino de 1.º grau, de que trata a alínea “a” do artigo 2.º, poderão proporcionar:

- a) alfabetização, em cursos com duração de até um ano letivo;
- b) a educação equivalente às quatro primeiras séries do ensino regular, mediante cursos de dois anos ou quatro semestres letivos;
- c) a educação equivalente às quatro últimas séries do ensino regular, em cursos de, pelo menos, dois anos ou quatro semestres letivos de duração.

§ 1.º — Os planos de suplência dos cursos mencionados nas alíneas “b” e “c” deverão incluir nos respectivos currículos obrigatoriamente, as matérias do “Núcleo Comum” e as mencionadas no artigo 7.º da Lei Federal n.º 5692/71.

§ 2.º — Os cursos previstos na alínea “c” deste artigo serão destinados a candidatos que preencham os seguintes requisitos:

- a) tenham no mínimo a idade de 14 anos, na data do encerramento da matrícula;
- b) estejam freqüentando ou tenham concluído cursos de aprendizagem ou de qualificação profissional, ou já estejam integrados no trabalho;
- c) ou, não atendendo à condição mencionada na alínea “b”, tenham, no mínimo, 16 anos completos na data do encerramento da matrícula.

Artigo 9.º — Os planos de suplência, a nível de ensino de 2.º grau, de que trata a alínea “a” do artigo 2.º, poderão abranger cursos destinados ao

prosseguimento de estudo, desde que tenham a duração mínima de três semestres letivos, com pelo menos, 1080 horas, e seu currículo compreenda as matérias do “Núcleo Comum” e as previstas no Artigo 7.º da Lei Federal n.º 5.692/71.

§ 1.º — Os cursos referidos neste artigo serão destinados a candidatos que preencham os seguintes requisitos:

- a) tenham, no mínimo, 19 anos de idade na data do encerramento da matrícula;
- b) tenham concluído o ensino de 1.º grau ou estudos equivalentes;
- c) estejam freqüentando ou tenham concluído curso de qualificação profissional ou concluído curso de aprendizagem; ou, ainda, tenham sido aprovados em exames supletivos para os fins de habilitação profissional, de que trata o artigo 26 da Lei n.º 5.692/71;
- d) ou que, atendendo às exigências mencionadas nas alíneas “a” e “b”, façam prova de que estão ou estiveram integrados na força de trabalho, por dois anos, no mínimo desempenhando ocupação sujeita à formação profissional.

§ 2.º — Para efeito do disposto na alínea “d”, considera-se como ocupação sujeita à formação profissional aquela cuja preparação metódica exigiria, pelo menos, 300 horas de duração.

§ 3.º — A conclusão dos cursos previstos no “caput” desse artigo e os de qualificação profissional referidos na alínea “c” do § 1.º, quando a nível de 2.º grau e desenvolvidos na forma das alíneas “c” e “d” do artigo 13, sejam eles realizados ou não concomitantemente, darão direito, conforme o caso, a certificado na especialidade profissional cursada ou a diploma de Técnico, consoante dispõe o § 3.º do citado artigo 13.

Artigo 10 — A aferição dos resultados dos cursos mencionados no artigo 8.º, alínea “b” e “c” e artigo 9.º, será feita no processo, de acordo com as normas fixadas nos regimentos dos estabelecimentos de ensino e planos de cursos, aprovados pelos órgãos próprios da Secretaria da Educação, conforme o caso.

Artigo 11 — Poderão ser organizados planos de estudos que visem aos objetivos da Suplência e da Qualificação ou Aprendizagem.

Artigo 12 — Os planos de Aprendizagem, destinados exclusivamente a candidato de 14 a 18 anos, poderão incluir:

- a) Cursos de Aprendizagem, de duração variável de um a quatro anos, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1.º grau e em complementação a esse ensino, destinados exclusivamente a uma formação profissional ou incluindo disciplinas de Educação Geral, e, neste caso, quando equivalente ao ensino regular, habilitando ao prosseguimento de estudos na série ulterior correspondente, ao ensino regular;

- b) Cursos de Aprendizagem intensivos que, além da formação profissional, ministrem Educação Geral equivalente à das quatro últimas séries do ensino de 1.º grau, restritos a concluintes da 4.ª série desse grau de ensino;
- c) Cursos de Aprendizagem para ocupações que, por sua natureza, demandem conhecimentos prévios equivalentes ao ensino de 1.º grau completo, e com finalidade apenas profissionalizante, não ministrando disciplinas de Educação Geral.

Parágrafo único — Para que habilitem seus concluintes ao prosseguimento de estudos a nível de 2.º grau, os cursos previstos na alínea “b” deste artigo deverão ter, no mínimo, dois anos ou quatro semestres de duração e 2.880 horas/aulas e incluir atividades, áreas de estudos e disciplinas que os tornem equivalentes ao ensino regular.

Artigo 13 — Os planos de Qualificação poderão incluir os seguintes cursos intensivos de Qualificação Profissional, ao nível de 1.º ou 2.º grau, com duração variável e requisitos para a matrícula fixados em função da análise das diferentes ocupações profissionais:

- a) Cursos de Qualificação Profissional I, não incluindo Educação Geral e destinados apenas à preparação para o trabalho, de duração variável, segundo os respectivos planos, desenvolvidos a nível de uma ou mais séries do ensino de 1.º ou 2.º graus, para candidatos de 14 ou mais anos de idade;
- b) Cursos de Qualificação Profissional II, a nível do 1.º grau, nos moldes dos Cursos de Aprendizagem referidos na alínea “b” e parágrafo único do artigo 12 desta Deliberação, para candidatos que possuam 14 ou mais anos de idade;
- c) Cursos de Qualificação Profissional III, a nível de 2.º grau, não incluindo Educação Geral, destinados a “habilitação parcial”, em ocupações definidas no mercado de trabalho, para candidatos com 14 ou mais anos de idade e que tenham concluído, no mínimo, o ensino de 1.º grau ou realizado estudos equivalentes;
- d) Cursos de Qualificação Profissional IV, a nível de 2.º grau, não incluindo Educação Geral, destinados à “habilitação plena”, em ocupações definidas no mercado de trabalho, para candidatos com 18 ou mais anos de idade e que tenham concluído, no mínimo, o ensino de 1.º grau ou realizado estudos equivalentes.

§ 1.º — Os cursos mencionados na alínea “c” terão a duração mínima de 300 horas de matérias de conteúdo profissionalizante, escolhidas entre os “mínimos de habilitação profissional” fixados para a formação do Técnico da modalidade pelo Conselho Federal de Educação ou pelo Conselho Estadual de Educação, quando os certificados de conclusão dos cursos tiverem validade apenas regional.

§ 2.º — Os cursos referidos na alínea “d” deverão ter duração mínima de 1200 horas de matérias de conteúdo profissionalizante, corres-

pondendo aos “mínimos de habilitação profissional” estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação para a formação do Técnico da modalidade, quando os diplomas de Técnico tiverem validade apenas regional.

§ 3.º — O candidato que realizar os estudos na forma da alínea “d” deste artigo e comprovar haver concluído a parte de Educação Geral do ensino regular de 2.º grau ou realizado estudos equivalentes, concomitantemente ou não, terá direito à obtenção de diploma de Técnico, na especialização profissional cursada, a ser expedido pelo estabelecimento referido na alínea “c”, artigo 20, desde que cumprido o período de estágio orientado, em empresas, consoante disposições vigentes.

Artigo 14 — A aferição dos resultados dos cursos de Aprendizagem e de Qualificação será feita, obrigatoriamente, no processo.

Artigo 15 — Para a matrícula nos Cursos de Suplência referidos nos artigos 8.º e 9.º desta Deliberação, admitir-se-á o aproveitamento de estudos anteriormente realizados no ensino regular ou em cursos equivalentes.

Parágrafo único — A profissionalização adquirida em cursos de Qualificação e Aprendizagem poderá ser aproveitada para fins de prosseguimento de estudos.

Artigo 16 — Será permitida a transferência de alunos dos cursos de Qualificação para os de Aprendizagem e destes para aqueles, observadas as restrições quanto à idade, equivalência de currículos e adaptação que se fizerem necessárias.

Artigo 17 — A Qualificação e a Aprendizagem, bem como a Suplência com aferição no processo, poderão desenvolver-se mediante planos previamente aprovados pelo CEE e que adotem os princípios da intercomplementaridade ou entrosagem, através de convênios entre instituições e estabelecimentos de ensino autorizados ou entre estes, cabendo, no todo ou em parte, a uns a formação especial e a outros a educação geral dos alunos.

Artigo 18 — Os planos de Suprimento poderão incluir, entre outros, cursos destinados à atualização de conhecimentos, ao aperfeiçoamento, à especialização e à readaptação profissional, bem como cursos intensivos de disciplinas do ensino regular.

Artigo 19 — Os exames supletivos, destinados ao prosseguimento de estudos ou ao exclusivo efeito de habilitação profissional, serão realizados de acordo com normas específicas baixadas pelo CEE.

Artigo 20 — A conclusão de Cursos e a aprovação em exames supletivos poderá levar à obtenção de certificados ou à obtenção de diplomas de Técnico, consoante dispõe a legislação vigente e as normas constantes da presente Deliberação:

- a) os certificados relativos à conclusão de cursos de Suplência, de Aprendizagem e de Qualificação Profissional serão outorgados pelos Estabelecimentos de Ensino que os ministrarem;
- b) os diplomas e certificados de aprovação em exames supletivos de que trata o artigo 19, serão expedidos pelos Estabelecimentos autorizados a realizá-los;

- c) os diplomas de Técnico, serão outorgados pelos Estabelecimentos que ministrarem a habilitação profissional correspondente.

Parágrafo único — Quando os estudos se efetuarem segundo os princípios de intercomplementaridade ou entrosagem, os diplomas e certificados serão concedidos de conformidade com as normas que forem baixadas pelo CEE.

Artigo 21 — Os mantenedores de estabelecimentos ou cursos de ensino supletivo poderão organizar planos de curso e regimentos comuns a alguns ou todos estabelecimentos e cursos por eles mantidos ou supervisionados, englobando, nesse caso, as normas de seu funcionamento, de forma a assegurar a unidade básica estrutural de suas redes, sem prejuízo da necessária flexibilidade de cada unidade.

Artigo 22 — Os mantenedores de estabelecimentos, interessados no funcionamento de cursos do ensino supletivo — exceto os mencionados no artigo 25 — encaminharão aos órgãos próprios da Secretaria da Educação requerimento acompanhado da seguinte documentação:

- a) regimento elaborado consoante as normas baixadas pelo CEE;
- b) planos dos cursos supletivos, distintos por grau e curso, dos quais deverão constar: objetivos específicos; os requisitos que devem preencher os candidatos para inscrição e matrícula; o currículo com as cargas horárias das matérias, disciplinas, áreas de estudos e atividades; a forma pela qual os estudos serão desenvolvidos; os processos de avaliação, recuperação, promoção e outras informações pertinentes;
- c) relatório circunstanciado sobre as instalações e equipamentos existentes, recursos humanos e financeiros.

Parágrafo único — Os estabelecimentos de ensino já autorizados a funcionar no ensino regular, a nível de 1.º e 2.º graus que desejarem organizar cursos de Suplência a nível de 1.º e 2.º graus, mencionados, respectivamente, nos artigos 8.º e 9.º, ficarão dispensados da apresentação dos documentos referidos nas alíneas "a" e "c", devendo apresentar, entretanto, a qualificação do pessoal docente, bem como comprovar a capacidade física do estabelecimento, compatibilidade de horários e alterações regimentais.

Artigo 23 — Os planos de cursos de ensino supletivo, de que trata a alínea "b" do artigo anterior, devidamente instruídos, serão encaminhados pela Secretaria da Educação ao CEE, para fins de aprovação.

Parágrafo único — A instrução a que se refere este artigo deverá abranger também pareceres sobre o cumprimento das exigências referidas nas alíneas "a" e "c" do artigo 22.

Artigo 24 — A autorização para o funcionamento de cursos de ensino supletivo será concedida pela Secretaria da Educação, somente após aprovação pelo CEE, das normas referidas no artigo 22.

Artigo 25 — Quando os mantenedores forem instituições oficiais ou criadas por leis específicas para ministrar cursos supletivos, os regimentos e planos de estudos referentes a cursos que mantenham ou supervisionem serão encaminhados diretamente ao CEE, para fins de aprovação e autorização de funcionamento.

Artigo 26 — O pessoal docente do Ensino Supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com normas que serão fixadas pelo CEE.

§ 1.º — Dos professores das matérias do "Núcleo Comum" e do artigo 7.º da Lei Federal n.º 5.692/71, de cursos supletivos equivalentes aos do ensino regular, será exigido, no mínimo, a mesma formação requerida dos docentes do ensino regular de 1.º e 2.º graus, ressalvado o disposto no artigo 86 do supracitado diploma legal.

§ 2.º — Enquanto não forem baixadas as normas previstas no "caput" deste artigo, a Secretaria de Educação autorizará, a título precário, o exercício da docência para as matérias profissionalizantes, atendidas as peculiaridades do ensino supletivo, sua modalidade e nível de curso.

Artigo 27 — Os Cursos Supletivos deverão receber assistência e inspeção permanentes dos órgãos próprios da Secretaria da Educação.

Artigo 28 — O CEE poderá autorizar, à vista de planos devidamente fundamentados, experiências pedagógicas relativas ao Ensino Supletivo, com regimes diversos dos fixados nesta Deliberação.

Artigo 29 — As solicitações para a instalação e funcionamento de Cursos Supletivos, ora em tramitação na Secretaria da Educação ou neste Conselho, bem como os cursos que já estejam em funcionamento com base na Deliberação CEE n.º 30/72 ou legislação anterior, deverão ajustar-se às normas desta Deliberação, dentro de 90 dias, a partir da data da sua homologação.

Artigo 30 — Esta Deliberação entrará em vigor na data de sua homologação, ficando revogadas as disposições em contrário, expressamente a Deliberação CEE n.º 30/72 e artigo 4.º da Deliberação CEE n.º 33/72.

.....
Aprovada, por maioria, na 525.ª sessão plenária. Vencido voto do Conselheiro Alpinolo L. Casali. a) José Borges dos Santos Jr. Presidente do CEE 12-11-1973.