

Maria Gracilêia Capponi

***A ESCRITA NA ESCOLA:
APRE(E)NDENDO AS REGRAS DO JOGO***

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Estudos da Linguagem

2000

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE



Maria Graciléia Capponi

***A ESCRITA NA ESCOLA:
APRE(E)NDENDO AS REGRAS DO JOGO***

Dissertação apresentada ao curso de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos
da Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para
obtenção do título de mestre em Linguística
Aplicada, na área de concentração Ensino-
Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Profª Dra Maria José Rodrigues
Faria Coracini

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Estudos da Linguagem

2000

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE



000.120.43

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	C174e
V.	Ex.
TOMBO BC/	42026
PROC.	96-278100
C	☐
D	☒
PREC.	R\$ 99,00
DATA	31/08/00
N.º CPD	

CM-00145891-2

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL -UNICAMP

C174e

Capponi, Maria Gracilêia

A escrita na escola: apre(e)ndendo as regras do jogo / Maria Gracilêia Capponi.
Campinas, SP: [s.n.], 2000.

Orientador: Maria José Rodrigues Faria Coracini

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Escrita. 2. Identidade. 3. Língua materna - Análise do discurso. I. Coracini, Maria José Rodrigues Faria. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Aos meus pais, pela vida

Ao Israel,
dimidium animae meae

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Agradecimento especial

À Maria José,
Mais que uma orientadora ,
um exemplo de/para a vida

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...

Por isso minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer.

Porque sou do tamanho do que vejo

E não do tamanho da minha altura...

Alberto Caieiro

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Agradecimentos

Aos **professores e alunos** que colaboraram com esta pesquisa e sempre me receberam muito bem. Gostaria de registrar, antes de mais nada, a minha sincera gratidão, pois sem eles esta dissertação não teria sido possível.

Às professoras Carmem e Fátima, pelas valiosas sugestões por ocasião do exame de qualificação.

À minha família, que aceitou sem reclamar a falta de tempo e de paciência.

Aos amigos que me suportaram (nos vários sentidos da palavra) em momentos em que precisei e sofri e reclamei e chorei e sorri. Para não correr o risco de cometer injustiças, prefiro não nomeá-los - mas eles sabem quem são.

Aos amigos que se dispuseram a ler esse texto para me oferecer o “olhar de fora” de que eu necessitava no final da redação: Micaela, Flávio, Janete, Lucilene e Natália.

Aos amigos que participaram das discussões sob orientação da professora Maria José: Luciana, Flávio, Janaína, Natália e Ingrid, durante a Iniciação Científica; Angélica, Carla, Claudete, Cláudia, Elzira, Regina, Ernesto, Edmundo, Nelson e Newton, durante o mestrado.

A Valdete e Sebastiana, minhas professoras primárias, por terem me mostrado que o mundo ia muito além das cercas da fazenda Monte D’Este.

À Cecília, professora-amiga que mudou meu modo de ver a língua.

Aos funcionários do IEL, sempre dispostos a ajudar, pelo apoio, incentivo e paciência; e aos professores do IEL, pela formação e pelas ilusões perdidas.

Aos colegas da pós-graduação, pelas alegrias e tristezas que compartilhamos.

À Capes, pela bolsa concedida.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Sumário

Resumo.....	08
Introdução.....	09
I. Os jogadores.....	22
1.1. Identidade e subjetividade	23
1.2. A relação entre o sujeito e a escrita.....	33
II. A arena	39
2.1. A escola e a relação poder-saber.....	40
2.2. A escola enquanto formação discursiva.....	47
2.3. A escola em um contexto neoliberal.....	51
III. Explicitando as regras do jogo	58
Introdução.....	59
3.1. Um minuto de silêncio pela língua (brutalmente assassinada.....)	61
3.2. Um novo uniforme para o velho time: redações baseadas em material autêntico.....	73
3.2.1. O jornal em sala de aula.....	73
3.2.2. As receitas culinárias.....	80
3.3. O impedimento: a minha língua que não me pertence (análise de reescrita).....	87
3.4. Preleção - temas universais: a moral da história	97
3.5. Algumas resistências.....	103
3.5.1 Resistência às resistências: a (re)afirmação do poder.....	106
IV. Considerações conclusivas	111
V. Abstract.....	119
VI. Referências bibliográficas.....	120

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo discutir a aula de redação e problematizar o silenciamento não raro imposto ao aluno, impedido que é de se tornar autor de seu texto. Nossa hipótese é que esse gênero - a redação escolar - tende a abafar a voz dos alunos e funciona apenas como mais um exercício dentre outros. É assim, ao menos, que a formação discursiva escolar o considera. Funcionando dessa maneira, a redação na escola seria mais um elemento do processo de assujeitamento a que o aluno é submetido dentro do bloco disciplinar que é a sala de aula.

O corpus utilizado para desenvolver esta pesquisa é composto de vinte e duas aulas de Língua Portuguesa para o ensino médio e fundamental ministradas em escolas públicas da cidade de Campinas gravadas em áudio; redações produzidas por alunos durante essas aulas com as correções feitas pelos professores; entrevistas escritas com professores e alunos.

Nosso embasamento teórico se apóia, principalmente, na teoria foucaultiana de discurso e das micro-relações de poder. Trabalhos como os de Foucault (1969; 1971; 1979) e de Coracini (1995; 1999), que entendem a linguagem como um produto sócio-histórico, assim como os conceitos de sujeito e de identificação são fundamentais para o nosso trabalho.

Nossas conclusões apontam para uma concepção de língua como forma de codificação e, por isso, freqüentemente, o professor se sente o guardião da língua-mãe, que não pode ser maculada - por isso, o aluno deve receber da escola um “modelo” do que deve dizer. Entretanto, percebe-se, ao mesmo tempo, resistências a essa imposição de sentidos, o que nos permite vislumbrar momentos em que os alunos não aceitam um poder imposto e um ensino que os leva à submissão. Por isso, as resistências são, por nós, vistas como possibilidades de deslocamentos.

Key words: 1. Escrita 2. Identidade 3. Sujeito 4. Discurso 5. Língua Materna

Introdução

O desejo diz: “Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem uma a uma; e eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”

Michel Foucault

Este trabalho constitui o resultado de uma história pessoal de uma aluna que percorreu o caminho da iniciação à pesquisa.

No primeiro e segundo graus (hoje chamados ensino fundamental e médio), eu era considerada uma “boa aluna em redação”, o que era motivo para uma certa vaidade pessoal. O gosto pela escrita levou à confecção de alguns “romancezinhos juvenis”, que exibia com um certo prazer, apesar de reconhecer que ainda eram um pouco incipientes.

Na primeira semana de graduação em Letras, caminho escolhido por mim por gostar de escrever, a professora de Prática de Leitura e Produção de Textos pediu aos alunos que escrevessem um texto falando sobre si. Primeiro choque: na aula seguinte, ela devolve todos os textos para serem refeitos por estarem insatisfatórios, já que pouca diferença havia entre eles. A revolta foi muito grande e a criatividade que todos acreditávamos ter se mostrou apenas uma ilusão...

Mais tarde, fui introduzida, com uma bolsa de iniciação científica¹, à pesquisa sobre a sala de aula; a primeira função foi a gravação de aulas em áudio. Logo de início, pude perceber que se, por um lado, havia pouco espaço para a produção de textos em aulas de Língua Portuguesa, por outro, quando isso acontecia, os resultados não eram satisfatórios nem para professores nem para alunos. O que mais ouvia dos primeiros era que não entendiam como, mesmo com tantas aulas de Língua Portuguesa ao longo dos anos, os alunos escreviam tão mal, cometendo erros crassos. Os segundos se limitavam a reclamar da atividade, do professor, da escrita, de tudo; definitivamente, escrever parecia ser, para a maioria dos alunos,

¹ A participação no projeto integrado CNPq “Da Torre de Marfim à Torre de Babel, uma análise discursiva do ensino aprendizagem da linguagem escrita em Língua Estrangeira e Língua Materna”, coordenado pela professora Doutora Maria José R. F. Coracini, iniciou-se em 1994, quando eu cursava o segundo ano de graduação.

o pior dos castigos. Como explicar tanta frustração por parte do professor, que desejava que seus alunos gostassem de escrever, e por parte dos alunos, que pareciam ter aversão a essa atividade? Deslocar a culpa para a falta de interesse dos alunos? É possível que essa seja uma das causas, mas ela também seria resultado de alguma causa anterior. Por que não haveria interesse em escrever? Escrever para quê?

Refletindo sobre as formas como a escrita sempre ocorria na escola, tanto em minha época de aluna quanto como pesquisadora - em um percurso que começou com a Iniciação Científica e foi seguido por uma bolsa de aperfeiçoamento dentro do projeto “Da torre de Marfim à torre de Babel: uma análise discursiva do ensino-aprendizagem da linguagem escrita em Língua Estrangeira e Língua Materna”, e que, no mestrado, passou a integrar o projeto integrado CNPq “Interdiscursividade e identidade no discurso didático-pedagógico”, ambos coordenados pela Prof^a Maria José R. F. Coracini - passei a ter, então, a percepção de que os problemas pudessem ser resultantes do modo de funcionamento da escrita na escola: escreve-se para cumprir o que o professor mandou, e este assim procede não porque esteja interessado em ler o que os alunos têm a dizer, mas porque isso faz parte de suas atividades, embora não esteja interessado em ler o que os alunos escrevem. Escrever seria, assim, sinônimo de fazer redação, e não de produzir textos² e sentidos.

Procurando entender melhor esse processo, propus-me a avaliar o que acontece, então, com a subjetividade de alunos e professores, sujeitos envolvidos nesse processo. Nossa hipótese, a partir de nossas primeiras análises, foi a de que, apesar da emergência de

² Embora novas metodologias de ensino proponham que se altere o nome da atividade para privilegiar a produção, apenas uma mudança na nomenclatura não altera a essência da atividade, principalmente quando os professores recebem a mudança de nome sem que isso reflita sentidos diferentes em sua própria história.

resistências , a aula de redação se caracteriza por constituir um exercício escolar que procura impedir a manifestação da voz do aluno. Esse exercício pode ter por objetivo a avaliação de conteúdos lingüísticos previamente ensinados ou ser apenas uma forma de internalização, através da repetição, de conteúdos que os alunos devem aprender. De qualquer modo, há sempre a imposição da voz do outro (texto-base, livro didático, professor...). Não queremos, com isso, defender que a voz do aluno que deveria aparecer seja a de um sujeito uno, individual, mas sim uma voz que, de alguma maneira, reorganiza, a partir de reflexões e de sua própria historicidade, outras vozes.

Na redação escolar parece não haver lugar para o conflito, a heterogeneidade e a subjetividade. Ainda que o aluno faça opções quanto ao que vai escrever, elas são quase sempre determinadas pela imagem que o aluno faz das expectativas do professor, seu único leitor e avaliador, e não determinadas por seu próprio desejo. Há quase uma homofonia da voz legitimada; e, embora tudo pareça estar em harmonia com as expectativas de uns e de outros, não raro o professor se frustra: onde está a tão almejada criatividade? Como os textos que recebe dos alunos trazem ecos de sua própria voz, ao invés de algo “novo, criativo, original” – que o professor busca sem saber exatamente o que seria – e como esses textos apresentam uma modalidade lingüística considerada inferior em relação à norma culta, estabelece-se um quadro de insatisfação e frustração que relega a redação, causa de freqüentes reclamações de ambas as partes, a um segundo plano dentro do programa a ser ensinado.

Sabemos da importância da redação dentro da escola, não só por seu papel central na disciplina de Língua Portuguesa, cuja principal finalidade é ensinar a ler e a escrever, mas por ser usada em todas as disciplinas, uma vez que a escrita constitui o principal modo pelo qual o aluno é avaliado e pode expressar o conhecimento que adquiriu. Mais que isso, a redação na

escola é um primeiro passo na preparação do aluno para os textos que ele irá produzir na sociedade. Embora a escola faça parte da sociedade, fazemos essa diferenciação entre ambas porque os textos que são produzidos em resposta àquela não visam à comunicação, e sim à avaliação. Essa instituição será a responsável pela formação da imagem que esses alunos terão do que seja escrever (e conseqüentemente ler): uma mera reprodução de uma voz legitimada. Há, ainda, o papel fundamental que a escrita tem (ou poderia ter) na constituição da subjetividade desses alunos, uma vez que através dela - e das manifestações que ela permite aos sujeitos - são possíveis deslocamentos identitários - ainda que não possamos mapeá-los completamente em nossa análise.

O objetivo deste trabalho será, portanto, verificar alguns modos como a redação na escola se transforma num exercício que abafa a voz de alunos. Paralelamente, pretende-se investigar se e como acontecem as possíveis resistências, uma vez que elas nos permitem vislumbrar momentos em que os alunos não aceitam um poder imposto e um ensino que procura levá-los à submissão e, por isso, são, por nós, vistas como lugares em que ocorrem deslocamentos.

Como sabemos, a escrita tem sido foco de discussão há muito tempo. Sabe-se que, desde a Grécia antiga, tem-se discutido o seu papel. Platão, por exemplo, discutia se era positiva ou negativa a possibilidade de eternizar algo que havia sido dito, afinal a escrita é, ao mesmo tempo, remédio e veneno (Platão, apud Derrida 1972:14). Se, por um lado, a escrita permite que uma fala seja perpetuada, ela também permite que uma mensagem seja reproduzida *in absentia*, ou seja, na ausência do interlocutor, que não consegue ter controle sobre os sentidos.

Com o passar do tempo e a formação de uma cultura ocidental fundamentada na

escrita, ela vem tendo um papel cada vez mais essencial na sociedade.

Embora Saussure, fundador dos estudos lingüísticos modernos, tenha atribuído à escrita um papel de mera representação da fala (cf Saussure, 1977:34), subordinada, portanto, à língua falada, a maioria dos estudos que se preocupam com a educação tratam de questões relativas à linguagem escrita, principalmente aqueles cujo interesse está na busca de uma melhor compreensão dos textos produzidos em situação de sala de aula, concursos ou vestibulares.

Inúmeros trabalhos, no âmbito da Lingüística, Lingüística Aplicada ou Educação, têm tratado dessa questão. Um levantamento das dissertações e teses sobre a língua materna defendidas no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp apontou que mais de 65% delas teve como foco a escrita³. Esse número reflete um interesse muito grande sobre o assunto, mas com um enfoque que privilegia muito mais o produto final – o texto produzido – do que o processo que leva a eles, principalmente por se tratar de um uma materialidade concreta que o analista pode ter em mãos e para dividir em partes menores. A academia freqüentemente se serve dos textos escolares para a “exemplificação” das teorias mais recentes (atualmente, a Lingüística Textual) e, principalmente, para tentar solucionar os problemas apresentados pela escola⁴. Ainda que algumas pesquisas se interessem pelo processo, trata-se da crença na possibilidade de penetrar nos processos cognitivos.

³ Esse levantamento foi feito por alunos da disciplina Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada, ministrado pela professora Marilda do Couto Cavalcanti no segundo semestre de 1998. Uma lista de todas as dissertações e teses defendidas no IEL, publicado na revista *Trabalhos em Linguística Aplicada* nº .32 também permite que se verifique esse predomínio do interesse na questão da escrita.

⁴ Embora não seja o foco deste trabalho, vale lembrar que são muito comuns as reclamações sobre a distância entre universidade e escola. Os professores reclamam que a academia não conhece a realidade e a universidade não se sente satisfeita com os professores por não aprenderem as teorias recentes e permanecerem “conservadores”.

Há uma tendência bastante recente a lançar um olhar sobre a sala de aula para entender as causas de determinados problemas nos textos dos alunos; entretanto, essas pesquisas continuam concebendo a escola como espaço neutro no qual se dá a interação professor-aluno, sem considerar que esse espaço é ideologicamente constituído, bem como o são os sujeitos envolvidos e as atividades resultantes.

Cremos que um grande passo foi dado quando os pressupostos discursivos passaram a ser utilizados em estudos sobre a sala de aula porque, então, começaram a ser discutidos os aspectos da ideologia, das formações imaginárias e discursivas envolvidas e, principalmente, o sujeito cindido, heterogêneo e perpassado pelo inconsciente, pois só assim muitas das “contradições” puderam ser interpretadas. Cabe ressaltar, no entanto, que são bastante recentes as preocupações com uma visão discursiva da sala de aula (cf. Coracini 1990, 1995). Ainda que hoje estejam se tornando comuns as gravações de aulas para análise, poucos têm sido os trabalhos e as equipes de pesquisa que focalizam a aula de redação, levando em conta as condições de produção e os sujeitos envolvidos.

São muito freqüentes as reclamações de que há uma “crise na escrita”, e de que nossos jovens estão escrevendo cada vez pior, como podemos perceber nos excertos abaixo:

Há uma certa crise na expressão escrita das gerações mais novas: esta é uma opinião quase unânime dos professores de língua portuguesa e mesmo de professores de outros países.

Esta frase foi retirada de um livro didático destinado à oitava série, sem que, no entanto, se explicasse o que seria essa crise ou quais as suas possíveis causas. Na verdade, parece que esse tipo de repetição de algo que é voz corrente entre os professores tem como função promover o livro didático, mostrando que esse livro em especial teria a solução para o

problema e, por isso, deveria ser adotado. Há ainda a crença de que só as gerações mais novas apresentam problemas com a escrita, embora não existam estudos que provem que as antigas escrevessem melhor, a não ser quando se faz referência aos grandes mestres da literatura.

Apontando o problema como universal - o livro afirma que *esta é uma opinião quase unânime mesmo de professores de outros países* -, a culpa é lançada sobre a geração e não sobre o ensino que recebem. Os professores se isentam de qualquer culpa, mas será que a geração a que pertencem sabe escrever? Será que eles saberiam escrever os textos que solicitam aos alunos? Os resultados dos concursos para professores, por exemplo, provam o contrário (cf. Athaíde Júnior 1995).

Não [tenho bons resultados nas redações de meus alunos] porque não há interesse por parte deles, são insolentes, não gostam de ler nem de escrever.

Essa afirmação, feita por uma professora, mostra-nos que, mais uma vez, a culpa é atribuída aos alunos que, além de insolentes, não gostam de ler e de escrever. Seria, portanto, necessário gostar para escrever bem, e assim, como uma vocação inata, não caberia ao professor tentar ensinar o uso de uma modalidade da linguagem: se eles não gostam, o professor não poderá fazer nada, já que gosto ou aptidão não se discutem nem se ensinam.

A escola acredita estar preparando o aluno para a escrita social, ou seja, para aquela que se desenvolve com uma função comunicativa efetiva, em que se estabelece uma interlocução entre o leitor e o autor através do texto⁵; entretanto, raramente isso acontece. Frequentemente, frustrações ocorrem quando se percebem as diferenças entre os textos “reais” (em situação de comunicação chamadas “autênticas”) e aqueles produzidos na escola. Esta parece ensinar os alunos a escreverem textos com características próprias: a redação escolar.

Vários trabalhos têm apontado para a escrita como um mero exercício. Athaíde Júnior (1995), em sua dissertação de mestrado, salienta, como fatores restritivos à produção de sentido pelo aluno, o fato de que este deverá escrever sobre um tema pré-determinado sem levar em conta o seu interesse: dirige-se, naquele momento, a um professor que não será de fato leitor de seu texto, pois estará interessado em verificar, sobretudo, a correta assimilação de pontos gramaticais. Esse autor cita outros, tais como Geraldi (1984 e 1991), Lemos (1977), Rocco (1981), Pécora (1983) e Brito (1991) que corroboram a sua posição de crítica à artificialidade que se impõe à interlocução entre os sujeitos envolvidos na escola, levando à não constituição de sujeitos locutores responsáveis pelo seu dizer.

Pécora (1980) afirma que os problemas seriam resultantes da ausência do interlocutor: como os alunos só estariam acostumados à interação face-a-face, diante da necessidade de se expressarem sem a presença do interlocutor, não saberiam como agir. O autor justifica as falhas afirmando que

em produtores com um leque mais ou menos restrito a interlocutores orais, a ausência de interlocutor na situação de produção de escrita pode representar uma nova dificuldade para obtenção de coesão do texto. (Pécora, 1980, apud Brito, 1983:153)

Brito (op.cit.) afirma, pelo contrário, que não seria a ausência de interlocutor o problema, pois o professor cumpriria esse papel. Para ele, a dificuldade estaria justamente na presença de sua imagem, que seria a responsável pelas escolhas do aluno, uma vez que esse interlocutor

materializa tudo o que o estudante recebeu da escola e outras áreas afins. Atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito. A escola não apenas surge como o interlocutor privilegiado do estudante (não nego a possibilidade de existirem outros), como passa a ser determinante da própria

⁵ Isso é o que defende a teoria sócio-interacionista, uma das correntes mais fortes entre os estudos teóricos a respeito da interação em sala de aula.

estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno. (op.cit.:155)

Para amenizar tal problema, o autor sugere que se diminua a artificialidade dessa relação, de modo que a escrita tenha alguma função real, aproximando essa atividade da função lúdica da linguagem. Será que uma escrita escolar com função lúdica se aproxima da realidade?

Acreditamos ser bastante valiosa a contribuição desses autores para a reflexão sobre a artificialidade da escrita na escola e da interlocução estabelecida, mas cremos que há outros fatores mais relevantes ainda a serem considerados na análise dessa questão. Há ainda muito a ser discutido com relação ao tipo de interlocução que se estabelece no momento em que o aluno redige um texto. Ainda que toda interlocução seja marcada pela imagem do interlocutor que determina, ao menos em parte, a escolha de formas e sentidos, cremos que há uma diferença básica com relação ao modo como essa imagem influencia o que será dito, já que, ao invés de tentar convencer o interlocutor, na maioria das vezes, ao redigir, o aluno tenta se adequar ao que o professor espera, em uma postura assujeitada, o que, para nós, deve ser problematizado.

Assim sendo, partimos da constatação, nem sempre aceita, de que a escrita na escola não passa de um exercício como outro qualquer. Ao invés de produzir textos - concretização material de um processo discursivo - o aluno produzirá um exercício no qual não há espaço para que sua voz apareça. O bom aluno será aquele que, mais do que aprender o que é ensinado, consegue abstrair, apreender regras que não são explicitadas em momento algum, mas que subjazem à prática de sala de aula.

Nossa hipótese, portanto, é que esse gênero - a redação escolar - funciona apenas como um exercício e, como tal, tende a abafar a voz dos alunos. Enquanto gênero, sua

principal função seria a de exercício, e é assim que a formação discursiva escolar o considera. Assim, a redação na escola seria mais um elemento do processo de assujeitamento a que o aluno é submetido dentro do bloco disciplinar que é a sala de aula. Os alunos têm pouco – ou nenhum - espaço para exprimir a subjetividade, entendida aqui não como a presença do sujeito lingüístico/gramatical, mas como a emergência, na trama enunciativa, dos elementos que caracterizam o sujeito do inconsciente, que também se constitui no social.

A partir daí, formulamos as seguintes **perguntas de pesquisa**:

- Que regularidades existem entre os diferentes tipos de texto ensinados na escola que os tornam integrantes de um único gênero, o gênero escolar?
- O que ocorre na aula de redação que faz com que, de certa forma, a voz do aluno seja sufocada?
- Que elementos das condições de produção nos permitem interpretar esse processo de apagamento da voz do aluno na redação que produz ?
- Como se dão as resistências ? O que elas geram no professor ?

Temos, então, como **objetivos** de pesquisa:

- Contribuir para a reflexão a respeito da sala de aula no âmbito da Lingüística Aplicada, em especial no que se refere à produção de sentidos na interação professor-aluno.
- Problematicar práticas consideradas naturais nas aulas de redação.
- Estreitar as relações entre a Lingüística Aplicada e a sala de aula, em uma visão que, sem tentar ser solucionista, leve à problematização e à reflexão que, por sua vez, possibilitem ao professor produzir deslocamentos em sua prática.

De modo mais específico, pretende-se:

- Investigar o modo de interação entre professores e alunos que resultam nos textos produzidos em sala de aula.
- Estudar e explicitar as regras subjacentes à produção de texto na escola, analisando algumas marcas deixadas por elas e discutindo a sua influência na subjetividade de alunos e professores.

O corpus utilizado para desenvolver esta pesquisa é composto de redações produzidas por alunos do ensino fundamental e médio com as correções feitas pelos professores e entrevistas escritas com professores e alunos; além disso, contaremos com vinte e duas aulas de Língua Portuguesa para o ensino médio e fundamental ministradas em escolas públicas da cidade de Campinas gravadas em áudio, conforme demonstra a tabela apresentada a seguir.

		Escola 1				Escola 2	Escola 3
	Série	Prof.A	Prof B	Prof C	Prof D	Prof. E	Prof.F
Ensino Fundamental	6 ^a					01	
	7 ^a				02		
	8 ^a	08					
Ensino Médio	1 ^o	02					
	2 ^o						04
	3 ^o		01	04			

Tabela 1: número de aulas analisadas por professor, escola e série

Nosso embasamento teórico se apóia, principalmente, na teoria foucaultiana de discurso e das micro-relações de poder. Trabalhos como os de Foucault (1969, 1971 e 1979) e de Coracini (1995 e 1999), que entendem a linguagem como um produto sócio-histórico, assim como os conceitos de sujeito e de identificação serão fundamentais para o nosso trabalho.

Esta dissertação se organiza em três capítulos. No primeiro, apresentaremos uma conceituação teórica de sujeito, ou seja, um sujeito cindido, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente e pela ideologia. No segundo capítulo, no qual discutimos a escola e sua constituição, traremos o conceito de poder, sobretudo do ponto de vista da teoria foucaultiana, assim como a noção de formação discursiva (doravante FD) e o momento sócio-histórico atravessado pela escola no momento em que faremos a análise.

No terceiro e último capítulo, apresentaremos a análise de nosso corpus, dividida em cinco itens, a saber:

- i. A redação como pretexto para o ensino de gramática;
- ii. Análise de redações baseadas em material autêntico;
- iii. Análise de reescrita;
- iv. Análise de redações produzidas a partir de temas moralizantes;
- v. Análise de resistências.

Finalmente, apresentaremos as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

Capítulo I

Os jogadores

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

João Guimarães Rosa - *Grande Sertão: Veredas*

1.1 Identidade e subjetividade

“Sinto-me múltiplo. Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos que torcem para reflexões falsas uma única anterior realidade que não está em nenhuma e está em todas.”

Fernando Pessoa

Alguns conceitos mostram-se essenciais para fundamentar o núcleo teórico desta pesquisa. Passaremos, então, a discutir alguns conceitos como o de sujeito e identidade, para explicar o funcionamento dos sujeitos envolvidos, na escola, no processo de escrita, centro de nossa análise.

A concepção de sujeito que adotarmos irá, inevitavelmente, definir o sentido da palavra identidade. Embora o senso comum assuma identidade como algo que torna o sujeito idêntico a si mesmo e, portanto, diferente dos demais, cremos que essa visão é ilusória, pois pressupõe um sujeito uno, unidade que só existe na dimensão imaginária. Por concebermos o sujeito como constitutivamente cindido, heterogêneo, atravessado pelo inconsciente e habitado por outros, não defendemos uma identidade estática, acabada e descritível, e cremos que só é possível falar em momentos de identificação, uma vez que a identidade estaria constantemente sofrendo modificações (cf. Coracini 1998).

Hall (1992) procura demonstrar que existem três concepções de identidade. A primeira, resultante do Iluminismo, parte do princípio de que a pessoa humana seria um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão e da consciência. Seu centro seria um núcleo interior que emergiria no nascimento e permaneceria essencialmente o mesmo por toda a vida. A segunda concepção, definida pelo autor como sociológica, seria um reflexo da crescente complexidade do mundo moderno e da percepção

de que esse núcleo interior do sujeito não é autônomo nem auto-suficiente, mas formado pela relação com as outras pessoas. Trata-se de uma concepção interativa da identidade e do eu, mas que ainda guarda um núcleo ou essência interior que seria o “eu real”, embora modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. Ainda segundo o autor, essa identidade costuraria o sujeito à estrutura, estabilizaria tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam e tornaria ambos mais unificados e predizíveis.

A terceira concepção seria a de identidade como uma *celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam* (Hall,1992:11). Essas identidades não seriam unificadas ao redor de um “eu” coerente.

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. (op.cit.:13)

O autor afirma, então, que, à medida que os sistemas de significação e de representação cultural se multiplicam, somos confrontados com

uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente (idem, ibidem).

Tentaremos, a seguir, traçar a origem dessas concepções de sujeito e as alterações que sofreu ao longo da história. Coracini (2000a) apresenta a sua origem a partir da figura do homem que precisava distinguir-se dos animais e dos deuses e, assim, teriam surgido, nos mitos e nas epopéias gregas, a figura do herói e a do sábio, que se necessitam mutuamente:

O herói só existe vinculado ao sábio que canta as suas façanhas e o sábio precisa do herói porque é ele que constitui a diferença do cotidiano, que merece ser cantada (op.cit.:02).

Com Platão, há o início da configuração de sujeito resgatada por Descartes. Aquele filósofo, ao formular a oposição entre o mundo empírico, no qual ficaria o corpo, e o mundo das Idéias, onde estaria a alma, leva ao nascimento do sujeito ideal, *indivíduo iluminado que antecipa, de certo modo, a concepção de sujeito veiculada pelo Iluminismo* (idem, ibidem).

Até a Idade Média, quando a ordem religiosa era predominante e determinava os sentidos possíveis para a leitura da Bíblia (e do mundo), a submissão do sujeito ao discurso era mais explícita. Posteriormente, com o Iluminismo, predomina o sujeito de direito: este passa a ter a ilusão de ser fonte de seu dizer. Essa foi a forma encontrada para torná-lo responsável, embora não tivesse alcançado a autonomia que, ilusoriamente, acreditava ter. É o que Haroche (1992) parece confirmar:

As formas de assujeitamento e de fechamento do sujeito na ordem religiosa e depois na jurídica podem se descrever por uma passagem da letra às letras, do signo fechado à letra combinável, das práticas rituais e mnemônicas às práticas discursivas, em uma palavra, pela preponderância da língua. Enfim, como a ordem religiosa não chega mais, diante da expansão econômica, a fechar, a “esquadrinhar” a ordem social, o direito progressivamente toma a dianteira, assegurando outras formas mais insidiosas de fechamento que passarão, paradoxalmente, pela autorização aparente do sentido. (op.cit.:70)

Com o Iluminismo, Descartes resgata o sujeito platônico e o concebe como capaz de atingir o conhecimento pela Razão: o sujeito cartesiano se caracteriza por sua capacidade de pensar e de raciocinar, e seu centro está na mente (*penso, logo existo*). Entretanto, à medida que as sociedades se tornaram mais complexas, assumindo uma forma mais coletiva e social, o sujeito cartesiano, colocado como centro do universo, foi sendo questionado, dando lugar a uma concepção mais social de sujeito. Por um lado, com a biologia darwiniana (século XIX),

o sujeito humano do Iluminismo tornou-se biologizado. Por outro, a sociologia criticou o individualismo racional do sujeito cartesiano, localizando-o em grupos e explicando

o modo como ele é formado subjetivamente através da participação em relações sociais mais amplas e como as estruturas sociais se sustentam pelos papéis que os indivíduos nelas desempenham. Esse movimento duplo - de “internalização” do exterior no sujeito e de “externalização” do interior - através desse mesmo sujeito no mundo social, constitui a descrição sociológica primária do sujeito moderno contida na teoria da socialização. (Coracini, 2000a:04)

Entretanto, essa concepção ainda partilhava dos pressupostos cartesianos, uma vez que partia da dualidade entre homem e sociedade, interior e exterior. Além disso, o sujeito cartesiano pode ser muito facilmente desconstruído. Arrojo (1992:35-9) o faz de forma bastante coerente ao trazer a constatação de que a noção de inconsciente faz com esse sujeito não se sustente. A autora afirma que o homem ocidental se divide entre o senso moral imposto pela sociedade e a força do inconsciente e, forjado no culto ao racionalismo, ilude-se com sua suposta autonomia consciente, crendo que pode, inclusive, descobrir verdades que não sejam as que ele mesmo construiu.

A segunda metade do século XX - a pós-modernidade ou modernidade tardia - se caracteriza pelo deslocamento do sujeito moderno, *provocando o descentramento final do sujeito cartesiano que, apesar disso, permanece nas instituições e na estrutura de poder da modernidade* (Coracini, 2000a:04). Hall (1992) atribui o deslocamento do sujeito moderno a cinco fatores, conforme veremos a seguir.

O primeiro desses fatores seria o **marxismo**. A partir da afirmação de que “os homens fazem a história, mas apenas sob condições que lhes são dadas”, os intérpretes de Marx passaram a ler tal frase como a afirmação de que os indivíduos não seriam os autores ou agentes de sua história, mas necessariamente submetidos a condições históricas, criadas por

outros, e sob as quais eles nasceram. Por isso, o marxismo poderia ser definido como “anti-humanismo teórico”.

O segundo descentramento do pensamento ocidental do século XX foi a **psicanálise**. Descoberto por Freud, o conceito de *inconsciente* permite que nossa identidade, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos sejam vistas como formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funcionaria com uma “lógica” muito diferente daquela da Razão, o que arrasa com o conceito de sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada. Lacan faz uma leitura de Freud no sentido de que a imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança aprende gradual e parcialmente, com alguma dificuldade. Ela passará a se ver como uma no espelho (“a fase do espelho”, segundo Lacan), seja vendo a sua própria imagem refletida, seja no espelho do olhar do outro. Por isso, embora partido, cindido, o sujeito

vivencia a própria identidade como se ela estivesse “resolvida” ou unificada, como resultado da fantasia de si mesmo como uma “pessoa” unificada que ele formou na sua fase do espelho. (Hall, 1992:38)

Como a identidade se forma através de processos inconscientes, ao longo do tempo, ela permanece sempre incompleta, em processo, em formação, e leva-nos a buscar sempre a completude, ainda que inevitavelmente de forma ilusória.

O terceiro deslocamento se deve à **lingüística saussuriana**. Quando Saussure instaura a dicotomia língua/fala, ele estabelece que não somos os “autores” das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. Assim, o significado é inerentemente instável: *ele procura o fechamento (a identidade) mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós.* (Hall, 1992: 41).

Outro fator que contribuiu fortemente para o descentramento da identidade e do sujeito

ocorre com o trabalho de Foucault, que destaca um novo tipo de poder, o **poder disciplinar**. Este poder mostra-se preocupado, de um lado, com a regulação, a vigilância e o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, de outro, do indivíduo e do corpo. Seu local são aquelas novas instituições que “policiam” e disciplinam as populações modernas. Seu objetivo básico é produzir seres humanos que possam ser tratados como corpos dóceis (cf. Foucault, 1975). Embora seja produto das novas instituições coletivas, suas técnicas envolvem uma aplicação do poder que busca transformar cada vez mais o sujeito em indivíduo, envolvendo intensamente o seu corpo.

Num regime disciplinar, a individualização é descendente. Através da vigilância, da observação constante, todas aquelas pessoas sujeitas ao controle são individualizadas... O poder não apenas traz a individualidade para o campo da observação, mas também fixa aquela individualidade no campo da escrita. Um imenso e meticuloso aparato documentário torna-se um componente essencial do crescimento do poder [nas sociedades modernas]. (Hall, 1992: 43)

Esse processo de individualização do sujeito como forma de controle, embora não seja produto só do século XX, contribuiu fortemente para o descentramento do sujeito, já que, quanto mais coletiva for a natureza das instituições da pós-modernidade, maior será o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito.

O quinto fator assinalado por Hall como responsável pelo descentramento do sujeito é o **movimento feminista**, que emergiu junto com outros movimentos contestadores nos anos 60 (as revoltas estudantis, as lutas pelos direitos civis, os movimentos revolucionários no terceiro mundo, os movimentos pela paz, etc.) e que representou a busca por uma identidade. Dentre os vários movimentos supracitados, o feminismo foi o que mais provocou o descentramento do sujeito cartesiano, ao trazer o questionamento da distinção entre fora e dentro, público e privado; ao abrir novas arenas de luta da vida social pela contestação política; e ao enfatizar, como uma questão política e social, o tema do modo como somos

formados e produzidos como sujeitos generalizados. O movimento feminista, portanto, politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação como homens/mulheres, pais/mães, ao questionar a noção de que homens e mulheres eram parte da mesma identidade - a “Humanidade” - substituindo-a pela diferença sexual.

Assim, o sujeito pós-moderno se encontra esfacelado, fragmentado e cindido, constituído por outras vozes

que vão tecendo a sua subjetividade a cada momento, tomada por identificações que, longe de fixarem o sujeito, estabilizando as suas características, o transformam em um sujeito em processo, em constante transformação. (Coracini, 2000a:07)

O discurso, entendido como constitutivamente heterogêneo, visto que se assenta nas relações interdiscursivas, coloca sempre em cena o discurso (do) outro. O sujeito é, portanto, sem dúvida, heterogêneo, conforme afirma Authier-Revuz (1982:136-140):

O sujeito não é uma entidade homogênea, exterior à língua, que lhe servirá para “traduzir” em palavras um sentido do qual seria a fonte consciente. (...) Sob nossas palavras “outras palavras” se dizem, (...) atrás da linearidade, conforme “emissão por uma só voz”, se faz ouvir uma “polifonia”. (...) todo discurso quer se alinhar sobre os vários alcances de uma partição, (...) o discurso é constitutivamente atravessado pelo discurso do Outro.

Como é sempre atravessado por outros, não é possível falarmos em sujeito uno. Ele não pode ser considerado fonte de seu dizer ou de seu discurso, pois é cindido (pelo caráter sócio-histórico que o faz assumir várias posições no discurso) e clivado (por ser fragmentário, uma vez que o inconsciente o constitui). Como é atravessado pelo inconsciente, podemos falar em heterogeneidade constitutiva do sujeito. O acesso ao inconsciente só é possível através da linguagem, embora esse acesso seja falho e imprevisível. No entanto, é interessante que se leve em consideração o inconsciente, pois ele revela desejos do sujeito e traz recalques social/psicologicamente adquiridos, o que não permitirá que se prevejam quais reações serão tomadas por ele. O sujeito - concluimos novamente - não é uno e, assim, não pode ser

completamente determinado.

Pêcheux traz algumas contribuições para a nossa conceituação de sujeito. Segundo ele, são dois os esquecimentos que afetam o sujeito e o fazem criar uma realidade discursiva ilusória. O primeiro esquecimento faz com que o sujeito se coloque como fonte exclusiva dos sentidos de seu discurso, instituindo a ilusão de ser um, origem do que diz, pois apaga, inconscientemente, elementos que o remeteriam ao exterior de sua formação discursiva, fazendo-o não perceber que os sentidos não vêm de si.

O segundo esquecimento faz com que o sujeito tenha a ilusão da transparência do sentido, acreditando que o que diz tem apenas um sentido, aquele por ele pretendido, e que qualquer interlocutor captará as suas mensagens e suas intenções, esquecendo-se que o discurso se caracteriza pela retomada do já-dito, cuja novidade estaria na especificidade de sua enunciação. Conforme explicita Coracini (1995b:27), o sujeito do discurso

esquece-se de que, enquanto sujeito, aparentemente uno, se caracteriza pela dispersão de outros sujeitos e, por isso mesmo, não tem controle total sobre seus atos e suas atitudes. Esquece-se, ainda, de que não tem o controle (sempre a nível consciente) da linguagem e, conseqüentemente, do significado, deixando resvalar significados indesejáveis ou considerados como tal. Trata-se, assim, de um recalque de natureza inconsciente, no sentido de que a ideologia é constitutivamente inconsciente de si mesma (cf. Pêcheux e Fuchs, 1975).

Teixeira (1997) afirma que o sentido, mascarado por sua evidência transparente para o sujeito, depende constitutivamente do sentido das formações ideológicas. A autora resume do seguinte modo as duas teses postuladas por Pêcheux (1988) para especificar essa dependência:

i. O “sentido” não existe “em si mesmo”, isto é, na sua relação transparente com a materialidade do significante mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

ii. Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência em relação ao complexo das formações ideológicas, ou

seja, esse “algo que fala” antes, em outro lugar e independentemente, sob a dominação das formações ideológicas, não é imediatamente visível na superfície do que é dito. (Teixeira, 1997:70, apud Amarante 1998:29)

Portanto, as formações ideológicas, definidas por Haroche et alii (1971) como *conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas dizem respeito, mais ou menos diretamente, às posições de classe em conflito umas com as outras*, determinam os sentidos possíveis nas formações discursivas, sem que nos esqueçamos que essas são necessariamente atravessadas pelo interdiscurso, de modo que as contradições e as resistências sempre poderão aflorar.

Nessas visões apresentadas, percebemos que se nega a idéia de um sujeito cuja identidade fosse determinada total e imutavelmente por fatores externos, ao mesmo tempo em que reafirmamos que não se trata de um sujeito autônomo, o que aproxima o nosso sujeito do sujeito psicanalítico. Embora o conceito de identidade não seja freudiano, ele foi desenvolvido por analistas que formularam a noção de “self”, procurando organizar a totalidade de experiências do indivíduo. Freud prefere a noção de identificação, que seriam processos estruturantes que ocorrem no Eu, através dos quais este internalizaria relações com o mundo circundante (cf. Chnaiderman, 1998:48)

Cremos que não é válida a idéia de identidade que definiria o sujeito psíquico de forma totalizante, pois essa concepção não leva em conta a multiplicidade constitutiva do sujeito. Cremos, ainda, que identidade não deve ser confundida com individuação. Guattari (1996, apud Chnaiderman, 1998) distingue indivíduo (que seria o resultado de uma produção em massa, e partiria de uma noção precária de totalidade de um ego e da individualização de um corpo) de subjetividade, que não é passível de totalização ou de centralização do indivíduo.

Resultante dessa discussão, concluímos que a subjetividade é essencialmente fabricada

e modelada no registro do social e, portanto, é um conceito que se refere ao conjunto das identificações que o sujeito vai fazendo no decorrer de sua vida. Essa visão coincide com a linha psicanalítica que vê o inconsciente como um Outro anônimo. Esse Outro se desdobraria em inúmeros outros históricos, que designariam fantasmas, não em um sentido preso à história individual do sujeito, pois o fantasma, ao mesmo tempo que se articula ao desejo inconsciente do sujeito, remete ao desejo da mãe e do pai, que, por sua vez, remete ao desejo de outros e assim por diante *o que nos mostra que é preciso levar mais a sério a fórmula lacaniana que o desejo é sempre desejo do Outro* (Naffah Neto, 1988:19). A partir da idéia de que o inconsciente se constitui pela presença do social, vemos que a nossa identidade (cf. conceito psicanalítico) se formará na relação com o outro e, como o nosso interesse está na sala de aula, local onde professores e alunos “convivem”, cremos que esse conceito seja bastante relevante para o estudo dos momentos de identificação que aí ocorrem.

Assim, percebendo a pluralidade e a complexidade que constituem o sujeito, sua identidade e sua subjetividade, somos levados à crítica a uma escola como a que temos, em que não há espaço para a heterogeneidade e para a polifonia, e em que, na busca de homogeneização, se impedem processos de (re)significação e se procura tornar estático um sujeito que está sempre em movimento.

1.2. A relação entre o sujeito e a escrita

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

A escrita alfabética surgiu como uma tentativa de representar a fala e, por muito tempo, só podia ser lida em voz alta, para fazer sentido (cf. Illich, 1995:43). Somente por volta do século VIII, com a segmentação das palavras, houve a possibilidade da leitura silenciosa. A partir de então, devido à divisão do texto em unidades menores - as palavras - tornou-se possível a divisão em capítulos, em títulos e subtítulos. O livro, que antes só podia ser lido em sua totalidade, passou a ser consultado em suas partes, ao mesmo tempo em que sua difusão cresceu consideravelmente. Aos poucos, a importância da palavra escrita foi se tornando maior que a da oral - em testamentos, escrituras, etc. Na religião, mesmo para os não letrados, Deus passa a ser representado com um livro nas mãos, onde estariam registradas todas as ações de todos os indivíduos, mostrando uma visão de escrita como algo mais definitivo, estável e com uma função decisiva na vida das pessoas. Percebemos, portanto, a importância que a escrita adquire enquanto objeto de controle e dominação.

Hoje, com o letramento da sociedade, a escrita distanciou-se muito de seu papel inicial de mera representação, pois nela estão envolvidos aspectos próprios. Na sala de aula, particularmente na de Língua Materna, predomina uma visão de escrita não como produção de sentido, mas como codificação – o registro de um conteúdo pré-determinado para ser avaliado pelo professor.

Desse modo, à medida em que afirmamos que escrita se reduz a um exercício e, por

isso, estamos defendendo que ela se configura como um gênero, cremos que seja necessária uma definição um pouco mais elaborada do que entendemos por esse conceito.

Bakhtin (1954/1997⁶) afirma que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas à utilização da língua através de enunciados que refletiriam as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo e pela seleção dos recursos da língua, mas também - e sobretudo - por sua construção composicional.

Esses tipos relativamente estáveis de enunciados constituiriam os gêneros do discurso. Nessa visão, o texto produzido na escola poderia ser chamado de gênero porque - como veremos na análise - apresenta regularidades bastante específicas.

Ainda segundo Bakhtin, os gêneros se dividem em primários, aqueles mais próximos da comunicação ordinária, e secundários, mais elaborados. Um gênero, no entanto, não tem uma única forma de se organizar. Segundo o autor, onde há atividade humana, há gêneros se organizando num continuum entre os primários e os secundários.

A escrita na escola pode ser vista como um gênero secundário, definido pelo autor da seguinte forma:

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem a sua relação com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. (op.cit.:281)

A escola se apropria dos gêneros em uso na sociedade (contos, romances, poemas, editoriais, etc.), toma-os como primários para a constituição desses novos gêneros e os didatiza. Ao artificializar textos, alterando suas características para aproximá-los do que a

⁶ A primeira data se refere ao original russo e a segunda à edição em língua portuguesa por nós utilizada.

escola tem como ideal de texto a ser ensinado, tornando-os didáticos, e, por todos terem essa função muito mais de pedagogizar que de comunicar, ou permitir que os sentidos sejam produzidos, os textos escolares acabam tendo um funcionamento na escola muito parecido, embora seu funcionamento “real” na sociedade os torne diferentes entre si. Embora não existam gêneros estáticos, a escola, ao apropriar-se desses tipos de textos e criar esse outro gênero - a redação escolar - procura impedir o movimento, cristalizando gêneros (cf. Coste 1991) e ignorando o caráter dinâmico da comunicação humana.

O que estamos questionando, portanto, não é o fato de a redação na escola já ter se tornado um gênero específico; o problema está em ter se tornado um gênero que é apresentado como preparação para o domínio de outros, mas que acaba por encerrar sua finalidade em si mesmo. Enquanto gênero, sua característica principal seria cumprir a função de exercício, e é assim que a FD escolar o considera. Para a FD escolar, esse gênero seria mais um elemento do processo de assujeitamento a que o aluno é submetido dentro do bloco disciplinar que é a sala de aula. Queremos dizer, com isso, que o gênero escolar deve ser “desconstruído” por não realizar as tarefas a que se propõe, ou seja, por não ser uma forma de preparar, de fato, o aluno, para o uso da escrita de modo a poder se expressar e expressar a sua subjetividade, ao invés de ser submetido a um exercício escrito.

As ilusões constitutivas do sujeito (expostas no item precedente) se fazem presentes na sala de aula, uma vez que se acredita na existência de um sentido correto, que caberia ao professor, de modo claro e transparente, passar ao aluno, cabendo a este apenas a reprodução dessa verdade. A avaliação do professor passa a ser, para o aluno que escreve, a única referência quanto à qualidade de seu texto, o que faz com que ele procure se adequar a um modelo que construiu do que seja um bom texto para o professor, dissociando-se da percepção

de que a escrita deveria tratar-se de interpretação, de escritura, já que não fazemos outra coisa senão produzir discursos e textos, produzir sentidos e neles realizar o ato de inscrição de nós mesmos. Mas os livros didáticos analisados, bem como as aulas gravadas e observadas parecem querer impedir a disseminação de sentido, a emergência do inefável, do incontornável, do inesperado, propondo atividades que transformam a escrit(ur)a em mero exercício da língua. (Coracini, 1999:13)

Esse gênero escolar, que tenta aprisionar o sujeito, mascara a escrita que deveria ser entendida como forma de (re)criação de sentidos, ou seja, como forma de transportar um enunciado para um novo ato de enunciação; sua novidade estaria justamente no reaparecimento do já-dito (cf. Foucault, 1969) Essa concepção de escrita parece-nos a mais adequada diante da concepção de sujeito adotada neste trabalho. Como postula Grigoletto (1992:32)

A cada escritura o texto, como ‘tecido de signos’ (Derrida, 1973:18) é tramado de uma certa forma, seguindo um determinado padrão, de modo a construir uma malha fechada, na qual o significante se transforma ilusoriamente em significado. Portanto, a cada escritura encerra-se a busca e o significado se fecha na justaposição de significado e significante, se constrói. Enquanto escrevo esse texto, estou construindo uma trama que, para mim, nesse momento, tem apenas uma possibilidade de significado, aquela que lhe atribuo agora. No entanto, esse texto, colocado no papel e lido por outra pessoa, inclusive por mim mesma, em outro momento, será uma nova escritura; a primeira trama, já desfeita, será tecida novamente, mas formando outros desenhos, novas formas, e junto com ela tecendo-se, a cada vez, a ilusão de se prender o signo na nova malha.

Da mesma forma que toda leitura envolveria uma produção de significados, criados a partir das circunstâncias que constituem o leitor e as condições de leitura, a escrita seria um reagrupamento de discursos, ou seja, uma nova “trama” tecida pelo autor, que não seria fonte de seu discurso, mas que poderia trabalhar com vários outros, uma vez que a escola elege alguns e tenta abafar outros. Deste modo, não acreditamos em um conceito de escrita que

proporia um sujeito original, que dominaria total e conscientemente seu discurso, mas enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito heterogêneo e perpassado pelo inconsciente, no que se refere ao discurso. É a partir dessa visão de sujeito que afirmamos que o autor pode (e deve) ser o ponto de partida da produção de sentido.

Corroborando ainda a nossa posição, podemos citar Orlandi (1993:70-82) que afirma que:

“O autor é (...) o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, este papel, na ordem social em que está inserido. Não basta falar para ser autor; falando, ele é apenas falante (...) o que preciso então para ser autor? (...) uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico - social. Aprender a se colocar como autor é assumir, diante da Instituição escola e fora dela, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor. (...) Para ser autor, sim, a escola é necessária, embora não suficiente, uma vez que o fora da escola constitui a experiência da autoria. De toda forma, a escola enquanto lugar de reflexão é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência.”

Deste modo, a escrita é vista como produção de um sujeito que não é original e não cria o novo, mas como um sujeito que busca rearticular o já-dito para criar o seu discurso. É esta a concepção de autor que encontramos em Foucault (1970), não como “dono de seu dizer”, mas como um sujeito que escreve a partir do momento histórico e da formação discursiva em que está inserido.

Assim, se estamos defendendo um “envolvimento do autor com o seu texto” - e não um engajamento, que pressuporia um controle racional e consciente sobre o que será feito - é porque acreditamos que o sujeito pode, sim, se transformar em autor de seus textos, desde que seja permitido a ele expor a sua verdade - não a original ou criativa - mas aquela que possibilite uma interpretação, a partir de sua história de vida, do mundo que o rodeia, desde que se permita a emergência na trama enunciativa dos elementos que caracterizam o sujeito do

inconsciente, que também se constitui no social. Foucault (1970) concebe o autor como o sujeito inserido na história e, para que ele possa se manifestar na escola, é necessário que sua voz seja ouvida, ao invés de sufocada.

Capítulo II

A arena

“Vivi puxando difícil de difícil, peixe vivo no
moquém: quem mói no asp’ro, não fantasêia.
(...)”

Viver é muito perigoso...”

(palavras de Riobaldo, personagem de *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa)

2.1. A Escola e a relação poder-saber

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que o poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.

Michel Foucault

Uma das correntes mais freqüentes nos estudos de sala de aula em LA é aquela que tem como foco a interação. A maioria dos autores afirma que, na escola, temos relações assimétricas que se caracterizam pelo fato de os sujeitos envolvidos nessa interação ocuparem lugares sociais diferentes, tendo um deles maior poder sobre o outro. Bolognini (1991) traz alguns autores que definem interação. O primeiro é Castilho (1987) que, citando Steger, afirma que:

no diálogo assimétrico, um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o outro participante. É o caso das entrevistas, dos inquéritos e da interação em sala de aula. (op.cit:61)

Bortoni (1988, apud Bolognini, 1991) define as situações de interação assimétrica como sendo *eventos de comunicação em que a distribuição de poder e controle não é eqüitativa, como consequência da própria divisão do trabalho na sociedade*⁷ (op.cit.:62).

Essas definições apontam para a naturalização da forma como a interação se dá em sala de aula, como um resultado natural de algo que não poderia ser diferente. Os próprios estudos se dão conta de que há uma diferença de posições, mas ela é vista como algo natural, como se fossem uma consequência da divisão do trabalho, sem que se perceba que é

⁷ Grifos meus

justamente essa divisão da sociedade que torna os homens desiguais. As diferenças de posições são tratadas como se algumas alterações metodológicas pudessem eliminar essa assimetria. Em sala de aula, podemos perceber claramente como professores e alunos ocupam lugares diferentes: ao professor, autoridade reconhecida como detentora do poder, cabe a tarefa de transmitir conhecimentos por ele dominados a alunos que não os possuem. Essa relação poder-saber e a legitimação dessa autoridade pela sociedade, que a leva a ser definida como assimétrica, pode ser considerada simétrica à medida que a “distância” entre os envolvidos tende a se manter constante. Por mais que se queira “estreitar” relações entre professores e alunos, eles ocupam lugares pré-determinados e dificilmente essas posições se aproximam (cf. Foucault apud Coracini 1995d). Se, por um lado, P é aquele que domina um saber que os alunos não possuem e isso lhe dá um certo poder, o fato de estar em uma posição de poder faz com que seus saberes sejam mais legítimos que os dos demais.

O conceito de “poder” é um tema que tem interessado bastante aos estudiosos que vêem a sala de aula não como um espaço neutro, mas necessariamente constituído por relações de poder .

Recentemente, alguns estudos dentro da Linguística Aplicada têm mostrado modos como o poder se exerce em sala de aula. Pereira (1999), por exemplo, ao estudar os trabalhos em grupo, mostra como, nos próprios grupos, há relações de poder que reproduzem aquelas que encontramos na sala de aula, uma vez que um membro do grupo assume o papel de “gerenciador” e determina o que caberá a cada membro através, principalmente, das atitudes de controle e vigilância dos próprios colegas:

Os membros do grupo, alternadamente, se encarregavam de determinar quem seria responsável por cada parte das atividades, controlavam os movimentos e ações

dos colegas, procuravam animar e estimular o trabalho, cobravam resultados nas realizações das tarefas além de criticar e avaliar os trabalhos feitos pelos demais alunos. (op.cit.:118)

O autor observou, ainda, que, ao invés de um trabalho em que houvesse colaboração e cooperação entre os colegas, o que costuma predominar nos trabalhos em grupo é a distribuição de tarefas, de modo a gerar pequenos trabalhos individuais. Ele questiona as teorias que defendem o trabalho em grupo como forma de cooperação entre os alunos e conclui que:

No nosso entendimento, o argumento da “cooperação” no grupo é pensado de maneira idealizada, esquecendo-se da complexidade envolvida nas relações interpessoais. Nesse sentido, a teoria foucaultiana do discurso e das micro-relações de poder nos ajuda a compreender que, a partir do momento em que dois ou mais indivíduos se reúnem, sempre existirão conflitos, disputas pelo “poder”, lutas pelo estabelecimento de verdades, tentativas de dominação e, conseqüentemente, movimentos de insatisfação e de resistência. (op.cit.:119)

Nóbrega (1993), em sua dissertação de mestrado cujo foco central eram as manifestações de poder nas falas de alunos e professores de inglês instrumental em uma universidade pública, afirma que o poder pode ser identificado nas falas de professores através, principalmente, de três manifestações: o controle ou o domínio (manifestação que confere ao professor, implícita ou explicitamente, a posição de comando); a infantilização da linguagem (o uso constante de diminutivos confere ao professor uma função protetora que acaba por oprimir os alunos); e o jogo de lugares (onde fica claro o lugar ocupado por cada um, em que uma participação tímida dos alunos os leva ao lugar de oprimidos, ainda que os silêncios possam ser identificados como forma de resistência).

Eizirik e Comerlato (1995) analisam o poder e a subjetividade na escola e identificam cinco estratégias que correspondem à concepção foucaultiana de poder. Em primeiro lugar, discutem a “estratégia do segredo”, a partir da qual os próprios alunos, colaborando com o

vigilante da escola analisada, criavam uma rede de informações sem que um informante soubesse quem era o outro, e todos levavam o vigilante a saber tudo o que acontecia na escola, de modo discreto e sigiloso. Ao mesmo tempo, por não saberem quem eram os demais informantes, todos os alunos se sabiam vigiados, por todos os lados, o que impedia mentiras ou ações reprováveis.

As estratégias de controle disciplinar e de controle do tempo, analisadas pelas autoras, são também interessantes por apresentarem uma semelhança com o que é exposto por Foucault. O controle sobre os corpos faz da escola não só uma máquina de ensinar, mas também de vigiar e hierarquizar, como deixam claro as autoras no seguinte excerto:

A aquisição do conhecimento pressupõe, portanto, uma ordenação de conteúdos, dos alunos, por série e idade, do desempenho e dos comportamentos. E a indiferença a essa ordem normativa ou a “bagunça”(…) implicam conseqüentemente na punição.

Para Foucault, a disciplina traz um modo específico de punir, que é retratado como um modelo reduzido do tribunal. (...) A caracterização do recurso judiciário escolar ganha sentido na prescrição das faltas cometidas, como a atitude incorreta da criança ao bagunçar, e a criação de formas adequadas de sanção, que é a “advertência” na sala de julgamento ou “conversa” na sala da diretora.

Assim como a organização do espaço escolar, as penalidades hierarquizam, homogeneizam, excluem e buscam a normalização segundo regras pré-estabelecidas. (op.cit. p. 56)

O tempo também é utilizado, dentro da escola, como um dispositivo de poder: o aluno deve aprender a controlar a sua vontade em função de um tempo pré-determinado do exterior (aprender a beber água e a ir ao banheiro durante o recreio, por exemplo). As autoras concluem, então, que

O tempo das atividades demonstra uma tentativa de homogeneização: todos os alunos devem realizar a mesma atividade e, de preferência, terminar todos juntos. A rapidez é uma virtude que deve ser recompensada, assim como a vagarosidade é uma falta. (op.cit.:62)

Outra estratégia apontada pelas autoras é a “estratégia da exclusão”: elas apontam como os professores ou alunos que não se adequarem à rotina da escola serão marginalizados pela comunidade escolar, porque

é preciso achar os culpados quando não se consegue transformar a si mesmo, é preciso apontar os errados para todo o resto permanecer certo e imutável (op.cit.:87)

A última estratégia analisada é a “estratégia da governabilidade”, sobre a qual as autoras concluem que

a escola se constitui num cenário micropolítico de jogos de poder-saber-verdade, microfísica de dispositivos que atuam no seu interior, através de fios tecidos em espessa malha, rede que captura e produz subjetividades (op.cit.:92).

e que tanto alunos quanto professores e administradores são governados de alguma forma.

Tradicionalmente, os estudos marxistas estruturalistas costumam tratar a escola como um Aparelho Ideológico do Estado, uma forma de os dominantes manterem o controle sobre os dominados com a imposição de sua Ideologia⁸ (cf. Althusser, 1970). Nessa visão, o papel da escola seria o de reprodução (cf. Bourdieu e Passeron, 1970). Como outros aparelhos ideológicos do Estado - AIE - a escola seria o meio mais eficaz de “formatar” os dominados, pois moldaria qualquer pessoa para atender aos interesses do Estado desde criança, assujeitando-a com total apoio da sociedade.

Nossa visão, entretanto, ultrapassa essa noção de ideologia como mera imposição das idéias e, portanto, do poder de um grupo. A ideologia não se limita a um poder imposto, pois se o poder fosse apenas opressor, geraria oposições claras. Foucault (1979:183) afirma que não se pode tomar o poder

como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os

⁸ No sentido de um conjunto de idéias impostas por um grupo dominante ao grupo dominado de modo a manter o *status quo*.

outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe - não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não possuem e que lhe são submetidos . O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem.

O autor afirma, ainda, que o poder

não pesa só como uma força que diz não, mas de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais que uma instância negativa que tem por função reprimir. (op.cit.:07)

Toda relação interpessoal é marcada por relações de poder e o discurso será o “local” do exercício do poder. Ele não se limita a ser imposto, mas se faz presente em qualquer micro-relação cotidiana. O autor ainda afirma que, a qualquer relação de poder correspondem possibilidades de resistência.

Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa. (op.cit.:241)

Desse modo, nossa análise da sala de aula deve, necessariamente, considerar o exercício de poder e as resistências como elementos constitutivos da relação entre professor e aluno, levando em conta que essas posições se mantêm constantes graças à relação inalienável existente entre poder e saber. Ambos encontram-se imbricados no discurso e nas práticas discursivas através das quais os “regimes de verdade” são construídos. Isso significa que a verdade não existe enquanto entidade concreta existente no mundo; ela é construída de modo a estabilizar alguns sentidos na sociedade. Segundo Foucault (1979:12),

(...) a verdade não existe fora do poder ou sem o poder(...) A verdade é desse mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política

geral” de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Assim, em nossa sociedade, o professor está legitimado, por seu saber - que é o domínio das verdades “cientificamente” aceitas - e exerce o poder de controlar e determinar o que seus alunos devem fazer por ser o detentor e o divulgador das verdades que a formação discursiva escolar produz. Coracini (2000b:05) corrobora nossa posição, ao afirmar que

o discurso pedagógico se constrói na certeza do que afirmam as autoridades do reconhecido saber, na ilusão total da ausência do que é subjetivo, transitório; oculta-se, então, ao aluno a transitoriedade da ciência e de seus pressupostos, como construção social e histórica que é.

Tal comentário vem também ao encontro do que afirma Gore (1994:13-14), que trazemos para concluir essa sessão

O processo pedagógico corporifica relações de *poder* entre professores e aprendizes (...) com respeito às questões de *saber*: qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem (...) As pedagogias, nessa análise, funcionam como regimes de verdade. As relações disciplinares de poder-saber são fundamentais aos processos da pedagogia

Por isso, cremos que perceber a escola como uma formação discursiva, na qual o poder se exerce e produz verdades e essas verdades geram um saber que legitima o poder de modo circular, permite-nos questionar um pouco mais relações já naturalizadas e estratificadas.

2.2. A Escola enquanto formação discursiva

Não existe sentido produzido fora de uma formação discursiva (FD) ou que por ela não seja determinado. Por isso, é preciso que tenhamos clareza sobre esse conceito para entendermos o seu funcionamento. Em *A ordem do discurso*, Foucault afirma que há regras, normas que determinam o que pode e deve ser dito:

(...) suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

(...)

Sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (Foucault, 1971/1996:09)⁹

Embora tenha um forte papel na determinação do que pode e deve ser dito, a FD não deve ser vista como um “bloco de imobilidade”, como algo estático que seria imposto do exterior ao discurso, definindo-lhe todas as possibilidades. Ela não desempenha o papel de uma figura que pára no tempo, mas determina uma regularidade própria de processos temporais, além de determinar o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos.

Analogamente, a escola pode ser considerada como uma FD, pois há regras que, embora nunca explicitadas, determinam o seu funcionamento. Como em toda a relação de poder há resistências, elas também existem na escola, embora nem sempre sejam conscientes. Do mesmo modo, apesar do desejo de homogeneização presente na escola (cf. Coracini,

⁹ Estamos, nesta dissertação, indicando, quando possível, as datas das publicações originais das obras de Michel Foucault, seguindo das datas das versões em língua portuguesa por nós utilizadas. As indicações das páginas em que se encontram as citações se referem as datas por nós utilizadas.

1995), esta sempre deixará emergir momentos de heterogeneidade, pois trata-se de uma FD e, como todas, é necessariamente atravessada por outras.

Se, por um lado, a escola é atravessada por um desejo de perpetuação dos valores considerados importantes que se cristalizam em um grupo, por outro, sempre teremos modificações, pois não há controle sobre a disseminação dos sentidos. As formações discursivas

não são coações que teriam origem nos pensamentos dos homens, ou no jogo de suas representações; mas não são, tampouco, determinações que, formadas ao nível das instituições ou das relações sociais ou da economia, viriam transcrever-se, à força, na superfície dos discursos. Esses sistemas (...) residem no próprio discurso; ou antes (...) em suas fronteiras, nesse limite em que se definem as regras específicas que fazem com que exista como tal. (Foucault, 1969/1995:81)

Não existem FDs puras, pois todo discurso é caracterizado pelo interdiscurso. Por isso, são constitutivas das FDs as contradições, e os equívocos. Assim, se toda FD é atravessada por outras, a escola também é palco de conflitos e, embora haja um desejo de homogeneização, vozes dissonantes emergem no intradiscurso.

Caracterizando uma FD, existem práticas discursivas, que Foucault (op.cit.:136) define como sendo um

conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa.

A prática discursiva é a realização das regras da FD. Sua materialização se dá a partir de enunciados – concretização material de uma enunciação. Seu aparecimento, mais que uma seqüência lingüística, pode ser um acontecimento. Um estudo sobre a escola permite-nos um levantamento de práticas discursivas que, nesse caso, serão o modo como as regras da formação discursiva aparecem nessa instituição. Vê-la como uma FD permite-nos compreender melhor o seu funcionamento. Como dito anteriormente, há regras não

explicitadas que determinam o seu funcionamento, assim como há posições pré-definidas a serem ocupadas pelos sujeitos. Isso explica porque, mesmo quando mudam os indivíduos, as relações não se alteram em sala de aula. O poder do professor, por exemplo, não é imposto por uma determinada pessoa, mas inerente à posição ocupada. Os participantes dessa FD internalizam suas regras¹⁰, que tendem a repetir, sem perceberem, no grupo social, ainda que possivelmente ocorram deslocamentos.

Há uma ordem do discurso e, para mantê-la, existem alguns princípios de exclusão (cf. Foucault, 1971) que nos parecem bastante significativos quando procuramos interpretar o que costuma ocorrer na escola. O primeiro desses procedimentos seria a interdição, ou seja, a não permissão para falar de qualquer coisa em qualquer lugar. Na escola, certamente, é muito visível esse modo de funcionamento discursivo, uma vez que existem saberes legitimados e alguém responsável por determinar o que pode ou não ser dito e, mesmo que essa determinação não seja explícita, ela subjaz há tanto tempo na prática escolar que os alunos passam a internalizar o que podem ou não dizer – inclusive em uma redação escolar.

Esse procedimento de exclusão se liga a outro definido por Foucault, que é a oposição entre verdadeiro e falso. Como, para a Análise do Discurso, a verdade não é algo externo e que apenas seria captada pelos homens, mas uma construção decorrente da vontade de saber do homem, após a aceitação de algumas afirmações como verdadeiras, tudo o que diferir da verdade legitimada será considerado falso. É exatamente assim que a escola procede, na medida em que já existem alguns saberes legitimados; conseqüentemente, o que for diferente não será aceito. Existe uma única verdade em sala de aula: a verdade do professor

¹⁰ São regras que vão se formando historicamente, até que, no presente, se perca a sua origem e elas pareçam naturais. Esse processo de naturalização faz com que nem se questionem os motivos e as finalidades de tais regras, pois parece normal que elas existam e isso basta.

(que, freqüentemente, está repetindo o livro didático) e o que dela difere é, normalmente, considerado como não razão, como o que não deve ser ouvido.

Creemos que essa descrição do funcionamento discursivo da escola nos permite um olhar menos ingênuo com relação à FD em que se inserem as aulas, uma vez que, discursivamente, tal funcionamento não pode ser visto como neutro, e sim como ideologicamente marcado, onde existem relações de poder, procedimentos que determinam o que pode ou não ser dito.

2. 3. A escola em um contexto neoliberal

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento, mas
ninguém diz violentas as margens que o
comprimem.

Bertolt Brecht

A nossa análise será feita sobre a escola em um período bastante singular, uma vez que se trata de um período de reabertura política, após vinte anos em que prevaleceu o regime militar (de 1964 a 1984). Tão logo ocorreu a ascensão de civis ao poder, são feitos pactos que silenciam os crimes da ditadura.

A crise na educação como decorrência das desigualdades sociais e da má distribuição de rendas, instalada na ditadura, não se alterará durante os governos ditos da Nova República (...) Acatando a democratização preconizada por Jarbas Passarinho, os governos estaduais instauram um processo de proliferação de escolas, visando a atingir a toda a população. Ocorre, na verdade, um ganho em nível de quantidade, com conseqüente perda de qualidade. Erguem-se prédios, mas se esquece da formação do profissional e não se investe na estrutura didática. Pode-se afirmar que tal quadro na Educação se estende até os dias atuais. (Mascia, 1999:75)

Ora, como sabemos, para a “democratização do ensino” seria necessário um número maior de professores e, por isso, houve a formação de docentes em um período menor de tempo, em instituições criadas para aumentar o número de vagas no ensino superior, ainda que com uma qualidade deficiente; nessa ocasião, o livro didático se fortaleceu e passou a ser fonte única de saber para os profissionais de ensino. O livro didático tornou-se um verdadeiro manual (sempre à mão, fácil de manusear....) que, sozinho, parecia ser a solução tanto para o despreparo de alguns professores quanto para a falta de tempo de outros na preparação das aulas.

Ao mesmo tempo em que procurou tornar mais fácil o trabalho do professor, o livro didático passou a exercer um controle sobre o que seria (ou não) ensinado e aprendido, e a

ordem em que isso deveria acontecer, sobretudo se considerarmos a presença do livro do professor.

Atualmente, o livro didático (LD) é, na maioria das vezes, ainda a única fonte usada pelo professor para a condução das aulas e, mesmo quando não é trazido para a sala de aula é, quase sempre, nos seus moldes que as aulas são dadas. O tipo de trabalho desenvolvido no livro didático já está de tal forma disseminado que seus pressupostos estão internalizados no professor sem que, muitas vezes, este se aperceba.

Coracini (1996a:301), ao discutir o modo como ocorre essa “reprodução” na escola e como agem os envolvidos nesse processo, afirma que:

[os LDs], segundo as próprias editoras, se baseiam em sondagens feitas junto a alunos e professores no sentido de detectar o que mais agrada e, portanto, o que mais vende; é evidente que o que mais agrada e o que mais vende coincide em parte com aquilo que a escola perpetua como sendo a melhor forma de ensinar e de aprender; uns e outros opinam segundo suas experiências anteriores, segundo sua formação, segundo as informações tidas como mais atuais no que diz respeito às técnicas de ensinar, (uma espécie de propaganda editorial contribui, em geral, para isso) e ao que se chama “culturas de aprender”, isto é, maneiras de aprender que são também veiculadas pela escola e, hoje, principalmente, pelos meios de comunicação que não se distanciam tanto das experiências escolares. Desta maneira, as editoras e autores de LD vão buscar, nas “novas” teorias sobre aprendizagem e ensino, argumentos para mostrar a qualidade do produto, mas, na verdade, nada criam de tão novo, pois, ainda que aparentem se distanciar do já existente, é nele que se baseiam: o novo se constrói pelo retorno do já dito (cf Foucault).

Se o livro didático tem repetido ao longo do tempo conteúdos e atividades, sendo responsável por uma certa estabilidade didático-pedagógica, situação semelhante tem ocorrido na esfera sócio-política do país. Desse modo, , no início dos anos 80, os governos eleitos para o estado de São Paulo continuaram pertencendo a uma linha mais conservadora no meio daqueles que se opunham aos militares e à direita, embora houvesse ocorrido uma proliferação de partidos de oposição. Desde a reabertura política tem prevalecido, nesse estado, a hegemonia de partidos de centro-direita: PMDB até 1990 e PSDB durante toda a década de

90. Em 1982, Franco Montoro foi eleito governador, gerando bastante expectativa com relação às suas ações em educação, uma vez que pertencia ao único partido de oposição durante a ditadura, o MDB. Seu governo teve como bandeira a reconstrução da democracia¹¹.

Seu sucessor, Orestes Quércia, tomou medidas que desagradaram os professores - que, inclusive, deflagraram uma greve nos primeiros dias de seu mandato - e isso fez com que as medidas tomadas por ele, inclusive com relação à publicação das Propostas Curriculares, não fossem bem aceitas. Tratou-se de um período conturbado, como afirma Moreira (1997:158):

Em síntese, os anos oitenta, no Brasil, foram marcados por: aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deteriorização dos serviços públicos (inclusive da escola pública), greves, corrupção, falta de credibilidade do governo, etc.

Dentro desse clima de insatisfação, surgiram debates que procuram denunciar e solucionar os problemas da educação. As mudanças curriculares dessa época, por exemplo, procuraram ver a realidade de alunos de classes menos favorecidas, e *o eixo norteador parece ser a necessidade e as exigências da vida social, e não as disciplinas tradicionais* (op.cit.:173).

A presença de educadores que buscavam uma “educação libertadora” nessa época também é de se ressaltar, principalmente a daqueles influenciados por teóricos marxistas como Giroux, Gramsci e, em especial, Paulo Freire. Surgiram, assim, propostas que buscavam a abolição do ensino tradicional em busca de uma educação mais crítica e formadora de cidadãos - que, em muitos momentos, prescreviam o modo como os

¹¹ Para uma análise mais detalhada desse contexto histórico e de sua relação com os textos oficiais produzidos nesse período, ver Mascia 1999:77.

professores deveriam agir, da mesma forma que os livros didáticos criticados -, ao mesmo tempo em que políticas governamentais procuravam adequar o ensino aos novos rumos econômicos tomados pelo país.

Era nítida para todo brasileiro a ineficiência do Estado que, visto como desperdiçador, propiciou o clima para que o ideário neoliberal aqui se instalasse.

Ao longo dos anos 80, a economia brasileira viveu processos de acomodamento, com a imposição da hegemonia do capital financeiro, que finalmente desembocou no neoliberalismo, iniciado no final da década, ainda no governo Sarney. (Sader, 1996: 36 apud Amarante 1998)

Fernando Collor, eleito por defender a extinção dos marajás, simbolizando o fim dos gastos do Estado, abriu o país aos ideais neoliberais. Seu ministro da educação, o senador Chiarelli, transpôs os ideais neoliberais para a educação, defendendo-os como adaptação à realidade. Assim, a educação passou a ser apontada como a redentora da economia, e aqueles que a defendiam como transformadora da realidade a partir de mudanças do quadro político passaram a ser criticados. Qualidade em educação passou a ser entendida, nesse momento, como qualificação para o mercado de trabalho¹².

Após o impeachment de Collor, Itamar Franco assumiu a presidência e seu ministro da economia, o sociólogo e senador Fernando Henrique Cardoso, conseguiu “vencer o monstro da inflação” com o Plano Real, o que lhe garantiu a vitória na(s) eleição(ões) seguinte(s) para a presidência.

A eleição de Fernando Henrique Cardoso dá novo impulso à força hegemônica da ideologia neoliberal, pois torna-se um argumento por autoridade (intelectual, acadêmica, é importante notar), para a legitimação da Nova Direita e de seu projeto neoliberal que propaga a estabilidade econômica e a inserção em uma economia globalizada como vias para a democratização político-social. (Amarante, 1998:73)

¹² Para uma análise mais detalhada e esmiuçada da relação entre neoliberalismo e educação, ver a tese de doutorado de Amarante (1998), *Ideologia Neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência*.

O neoliberalismo busca o estado mínimo. Por isso, há uma crescente valorização do privado em detrimento do público, o que levou o Brasil, inclusive, a privatizar as suas maiores estatais, como as empresas de telefonia, de energia elétrica e a empresa Vale do Rio Doce.

Amarante (op.cit.:55) aponta as seguintes características do neoliberalismo:

- i. defesa do Estado mínimo, que valoriza o individualismo possessivo buscando conciliá-lo com o interesse público;
- ii. valorização do mercado, com um protecionismo seletivo em função do poder diferencial da clientela e funcionamento de mecanismos disciplinares para a obtenção do consenso junto às classes menos favorecidas;
- iii. globalização do capitalismo, que enfatiza a produtividade no trabalho.

Em relação à educação, essas características resultam no diagnóstico de que a crise por ela atravessada seria consequência da inadequação da formação escolar para uma atuação eficiente, isto é, para uma atuação competitiva no mercado global.

O projeto neoliberal, que parte da premissa de que a educação, em condições ideais de desenvolvimento, deve responder e se ajustar às demandas e exigências do mercado, constitui discursos educacionais em que a questão da qualidade é apologicamente convertida em meta compartilhada, em palavra de ordem mobilizadora. (op.cit.:56)

Esse é o panorama em que se situam nossas aulas: há um governo que busca a redemocratização, ao mesmo tempo em que se submete aos interesses estrangeiros e se abre à globalização, vendo na educação o modo de formar mão de obra produtiva, refletindo uma visão de cidadão como aquele que produz, ao invés de vê-lo como alguém que busca seus direitos de modo participativo. Até mesmo a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998, portanto no auge da política neoliberal, traz a afirmação de que

Vivemos em uma era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos **definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho**¹³.

Nessa política neoliberal em que o país está inserido, busca-se, cada vez mais, qualidade total, ou, em uma linguagem da “economia”, busca-se a produtividade que traga o maior lucro com os menores investimentos. Nesse contexto, passam a ocorrer políticas de diminuição da evasão escolar e da repetência, uma vez que elas significariam prejuízo aos cofres públicos : o governo precisaria, investir em material e em professores, além de manter o aluno repetente por mais um ano na escola. A iniciativa de acabar com a evasão e com a repetência seria interessante se não fosse obtida através da imposição de aprovação, com recuperações nas férias e com um limite maior de disciplinas nas quais o aluno poderia ficar em recuperação ou levar como dependência para o ano seguinte.

Ao mesmo tempo, procura-se diminuir o papel do Estado, através de campanhas para que a comunidade invista na escola e passe a gerenciá-la; os estabelecimentos de ensino passam a ter mais autonomia para estabelecer parte dos programas: eles poderiam optar por cursos semestrais ou anuais, por notas com conceitos ou com números, etc.

Por outro lado, os professores se sentiram desautorizados com essas mudanças, uma vez que os alunos sabem que serão aprovados de qualquer forma. Assim, aquilo que era uma grande “arma” nas mãos do professor – a nota – viu-se bastante desvalorizado.

Além disso, a reformulação curricular imposta pelo Estado diminuiu o número de aulas

¹³ Grifos meus

por período (de seis passaram a cinco aulas durante o dia e de cinco passaram a quatro no período da noite). Com isso, houve diminuição da carga horária para cada professor e, no caso específico de Língua Portuguesa, foram perdidas de uma a duas aulas semanais por série. Por isso, houve uma redução ainda maior do tempo destinado às aulas de redação - a ênfase sempre recai sobre o conteúdo que já contém uma ordem predeterminada para cada série, como gramática (no ensino fundamental) e literatura (no ensino médio).

Para tentar suprir esse problema, algumas escolas¹⁴ optaram pela criação de uma disciplina chamada “Técnicas de Redação”, dispondo de uma aula por semana em cada série do ensino médio. Como era necessário que o professor tivesse um número muito grande de classes para preencher a sua jornada, o tempo disponível para a correção de redações ficou muito reduzido. Assim, a disciplina se torna uma matéria teórica, com poucas oportunidades de redação efetiva. Por outro lado, a existência dessa disciplina “desobriga” os outros professores a trabalharem a produção de texto em sala de aula, diminuindo ainda mais o espaço para que os alunos escrevam.

Nesse contexto, com os alunos escrevendo pouco, desestimulados há bastante tempo por causa dos baixos salários, por causa da redução de sua autoridade e sentindo-se ameaçados, os professores se vêem diante da contingência de buscar outras formas de se reafirmarem enquanto detentores do poder. Esse conflito será a característica das condições de produção dos eventos de escrita que passaremos a analisar.

¹⁴ Esse é o caso das escolas analisadas por nós.

Capítulo III

Explicitando as regras do jogo

Contra o positivismo, que pára
diante dos fenômenos e diz: “Há
apenas fatos” eu digo: “Ao contrário,
fatos é o que não há; há apenas
interpretações”

Nietzsche

Introdução

Como já dissemos anteriormente, esta dissertação tem por objetivo analisar aulas de Língua Portuguesa e verificar os modos como ocorre o ensino de redação. cremos que a voz do aluno tem sido silenciada nas aulas de redação, verdadeiro exercício escolar, ao invés de constituírem momentos de produção de sentidos. Acreditamos poder verificar em aulas de Língua Portuguesa um verdadeiro processo de “dissociação do sujeito de sua língua”, ou seja, partimos da afirmação derrideana de que o sujeito possui uma língua que não lhe pertence, e que uma língua nunca é apenas uma língua. Assim, o que se percebe nas aulas de escrita na escola é que o sujeito aluno recebe sempre evidências de que aquela língua que utiliza não é sua e, mais do que isso, que ele deve se submeter a ela.

No livro *Le monolinguisme de l'autre*, Derrida (1996) apresenta um caso bastante particular, visto que está contando a sua experiência enquanto judeu franco-magrebino. Assim, apesar de o francês ser a única língua que ele sabe falar, ele se dá conta de que essa não é a sua língua – que essa língua não é **sua**. No entanto, muitas das teses que apresenta nesse livro, embora relacionadas a um caso específico, podem ser transportadas para o domínio do ensino-aprendizagem de língua materna. Vejamos: a primeira tese que apresenta é que o sujeito tem uma única língua, mas esta não é sua. A falta não está no desconhecimento da língua, mas no seu não domínio ou controle total. Não queremos, com isso, defender a possibilidade de o sujeito ter total controle sobre o que diz, uma vez que não cremos no sujeito psicológico, que seria capaz de dominar suas intenções e atitudes. O que queremos mostrar é que a escola, acreditando ter o domínio da língua, das regras que orientam o bem falar e o bem escrever; vê-se como a guardiã dessa língua; por isso, o aluno espera que ela lhe mostre a forma correta de se expressar.

Explicitando um pouco mais o paralelo que procuramos estabelecer com a nossa hipótese de trabalho - de que, apesar da emergência de resistências, a aula de redação se caracteriza por constituir um exercício escolar que procura abafar a manifestação da voz do aluno - cremos que haja uma relação muito forte com a tese apresentada por Derrida, uma vez que a escola age de modo a mostrar que a língua/ linguagem que o aluno quer utilizar não corresponde à língua desejada. Essa afirmação, se levada ao extremo, significa que o aluno é obrigado a se dar conta de que aquela língua que sempre foi usada por ele não é dele, já que ele não a domina. Não se trata simplesmente de um não domínio do modo de operacionalização de recursos gramaticais, mas, inclusive, de um não domínio sobre o que pode ser dito, e o que se deve calar. Essa alienação inerente, que determina que a língua é minha e *ao mesmo tempo* não é minha, é do outro, mas também não é do outro, leva a um eterno adiamento dos sentidos. Com isso, queremos defender a idéia de que o aluno, ao invés de se apropriar do processo de escrita, tem a sua língua barrada por um professor que crê dominar a língua, que a vê como entidade ilusoriamente única e estável e que, legitimado por um curso superior e pela instituição em que leciona, acredita poder dominá-la - ainda que não seja possível controlar o sentido.

Nossa análise, que será apresentada a seguir, discutirá nossa hipótese à luz do conflito entre o aluno e as regras escolares às quais ele deve se subordinar. Ela estará subdividida em cinco sessões, com base em alguns aspectos que nos pareceram mais evidentes em alguns trechos de aulas ou nas redações, embora não possamos deixar de afirmar que tal divisão se dê meramente por questões metodológicas, uma vez que vários desses aspectos se embricam e aparecem concomitantemente ao longo das aulas.

3.1. Um minuto de silêncio pela língua (brutalmente assassinada...)

O primeiro aspecto que escolhemos para discutir é o que mais nos chamou a atenção durante a coleta dos dados que formaram o nosso corpus: a supervalorização dos aspectos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa. Isso já vem sendo discutido por outros pesquisadores (cf. Coracini, 1995 e 1999) e, nas aulas assistidas por nós, ficou mais uma vez evidenciado: mais da metade das aulas de Português, principalmente no ensino fundamental, são destinados ao ensino da gramática normativa, em especial, a exercícios de análise gramatical de sentenças isoladas. Além desses momentos em que a aula é explicitamente destinada à gramática, há uma forte presença da cobrança de “respeito” às normas da língua também nas aulas destinadas à redação.

Vejamos um exemplo de como o professor (em uma aula para uma 8ª série), mesmo declarando que quer valorizar a redação, acaba por dar ênfase total à materialidade, à gramática, pois, sem que ele se dê conta, é essa a visão que ele tem do que seja um texto bem escrito: aquele que não foge às regras, que não “macula a língua mãe”.

Seq.1

P- Gente / tem algumas coisas que aparecem nas redações que retratam o quanto vocês não prestam atenção muitas vezes quando a gente fala da gramática... por exemplo a Vanessa ... a Vanessa está aí? “as vezes muitas crianças vão para a escola só para comer”/ “às vezes vão só para comer” ela não coloca crase por exemplo em às vezes // esse ano nós já estudamos crase / né? Aquele estudo não foi em vão / não foi só para enfeitar as aulas / é para melhorar a redação de vocês / então eu gostaria que quando fazem redação / vocês lembrem das regrinhas / daquilo que nós estamos comentando / para não fazer aquele erro

porque quando aparece um erro depois que a matéria foi comentada aí realmente a redação perde o valor //não é como quando aquele aluno entra na 5ª série e *ainda* não tem culpa de ter errado aquilo//¹⁵

Ainda que haja um desejo explicitado de que a gramática seja apenas para “melhorar a redação”, o que percebemos, na verdade, é a hipervalorização do aspecto gramatical, de tal forma que um “erro” que incida sobre algo que já havia sido ensinado leva o texto a perder o valor. Este aspecto nos chama bastante a atenção: há uma forte crença de que a redação deva privilegiar ou, até mesmo, considerar exclusivamente os aspectos gramaticais. O texto seria, na verdade, pretexto para o ensino e verificação da gramática. Essa constatação leva à percepção de que a redação foi usada como forma de avaliação de conteúdos gramaticais previamente ensinados. Mesmo que uma aluna afirme que “às vezes muitas crianças vão para a escola só para comer”, esse dado - no mínimo polêmico, pois discute o próprio papel da escola - não é levado em conta: parece que o professor se vê como guardião da língua e não como alguém que poderia promover reflexões através de maiores discussões em sala.

Podemos chegar a algumas conclusões interessantes a partir desse fragmento: a língua do aluno não corresponde àquela que o professor deseja, ou seja, há um modelo, prévio a qualquer discussão, e como o aluno não o seguiu, o que ele disse não pode sequer ser ouvido. Além disso, não se discute se essa afirmação feita pelo aluno fala de uma experiência

¹⁵ Legenda dos símbolos usados na transcrição:

P: Professor

A: Aluno

Axxx: Vários alunos ao mesmo tempo

[]: comentário do pesquisador

[inc.]: trecho incompreensível

/ Pausa breve

// Pausa longa

(...) Trecho suprimido.

própria ou não. Não há um momento para o aluno falar de si no texto, pois a função do texto não é “falar”, e sim respeitar a língua. O respeito à língua é exigido de tal modo que, se o aluno a macular, se tornará culpado – a culpa que o professor atribui a ele se deve à perda da inocência, resultado de ter “experimentado” o conhecimento (fruto proibido?). Ao entrar na 5ª série o aluno *ainda* não seria responsável pelo erro. O uso desse advérbio indica que a culpa não havia aparecido até aquele momento, mas que seria inevitável que o aluno perdesse a inocência. Ou seja, ao ser exposto a aulas que o façam ter consciência da língua, não poderá mais feri-la – ao menos, não impunemente, uma vez que ele já tem consciência do erro: este, uma vez consciente, carrega consigo, o sentimento de culpa - gerado pela *consciência* do erro e não apenas pela falha.

Além da concepção de texto como codificação, respeito às normas da língua, esse fragmento de aula permite-nos a discussão do modo como se dá a relação entre o professor e os alunos. Um primeiro conflito que se percebe a partir desse trecho ocorre entre os interlocutores: há um choque entre o *eu* – que ensina – e o *vocês* – que não prestam atenção e, por isso, parece haver uma forte frustração por parte do professor: quando o erro aparece, não é apenas a redação que perde o valor, é o seu trabalho e ele próprio também. Ao projetar-se no outro e perceber que seu desejo não é realizado, o professor sente que falhou em cumprir o seu papel. O uso do *nós* (em “esse ano *nós* já estudamos crase”) parece atenuar o conflito, pois o pronome incluiria professor e alunos, mas, embora ele tenha ensinado – e, nesse momento, ele também estaria estudando - não há garantias que os alunos também tenham estudado.

O excesso de frases negativas nessa fala parece-nos muito significativo. A psicanálise tem apontado que, freqüentemente, a denegação revela, embora tente camuflar, o que quer esconder. Castro (1992:71) coloca a denegação como

exemplo privilegiado de multivocidade, pois representa o momento paradoxal em que algo é e não é dito ao mesmo tempo. A denegação é, portanto, uma forma de expressão da ambigüidade inerente à palavra; o sistema simbólico é marcado pelo entrecruzamento lingüístico, pois qualquer discurso ultrapassa a intenção meramente momentânea.

Desse modo, quando o professor afirma que “*não foi em vão*” e “*não foi só para enfeitar as aulas*”, percebemos uma outra voz que diria exatamente o oposto, ou seja, que o professor teme que tudo o que fez possa ter sido em vão; daí resulta a sua frustração. A imagem que o professor tem de qual seja o seu papel social sofre abalos com esses resultados, e ele não vê a sua função valorizada.

Assim, por um lado, temos um professor que se sente frustrado por um trabalho que parece não ter dado os resultados esperados. Por outro lado, o aluno não vê o seu trabalho valorizado, o que nos leva a afirmar que há, de certa forma, uma tentativa de apagamento de sua subjetividade, quando o seu trabalho é reduzido a um exercício de verificação gramatical. O que, de fato, o aluno disse, parece não importar, já que professor não incorpora ou discute a sua afirmação, mas limita a sua relevância a um acento gráfico, quando o aluno desejaria ver valorizado o sentido que produziu. Desse modo, o aluno vai, aos poucos, incorporando a idéia de que seu trabalho só vale enquanto forma de verificação da apreensão de um certo conteúdo, resumindo-se a um exercício que ignora a função de comunicação da linguagem e de envolvimento daquele que se expressa. O que podemos perceber nesse segmento é uma forma de manutenção das relações de poder predominantes na escola: o professor, mais uma vez, afirma o poder (e o direito) que tem de aceitar ou recusar o que pode ou não aparecer nos textos do aluno. Ao mesmo tempo, se, por um lado, há a determinação de que a língua não pode ser violada, pois leva o texto a “perder o valor”, por outro lado, o professor não vê o seu desejo satisfeito, porque, mesmo tendo insistido tanto, o erro apareceu – e, com sua

experiência em sala de aula, ele deve saber que erros desse tipo vão continuar aparecendo.

Processo semelhante acontece em outra aula (para uma sexta série, em outra escola), como veremos a seguir, em que o professor afirma o que deseja na redação:

Seq.2

P- (...) não esqueçam que tem aluno que é assim eu peço pra fazer uma redação / qualquer coisa / não faz parágrafo / faz diálogo sem travessão / não faz pontuação / não usa uma vírgula / não usa um ponto // não usa nada / eu quero **isso** na redação / então não esqueçam / qualquer coisa que forem escrever / tem que ter parágrafo né? Vocês têm que usar as regras de acentuação / pontuação / usarem concordância né? / pára com isso menino! Ó! ... o seu tamanho Alessandro / ficar rodando / isso ah! ... tenha dó né? [risos da classe] então vejam vocês ao escrever / na classe / onde quer que estejam / tem que observar todas essas regras / senão **não adianta** você pegar o caderno / e vir mostrar o caderno e começar assim / com letra minúscula e grudado ali na margem / e fazer tudo de qualquer jeito / sem pontuação / nem acentuação / sem nada né? Isso também pesa...”

O primeiro aspecto que nos parece relevante nesse trecho é que há um processo de sinonímia, que iguala redação a qualquer coisa. Quando Authier-Revuz (1998) discute as não-coincidências do dizer, ela faz algumas distinções úteis para a análise em questão. Cremos que nosso excerto seja um caso de não coincidência da palavra consigo mesma, pois o professor começa se referindo à redação e a substitui por “qualquer coisa”, já que aquelas regras não valem apenas para a redação, mas para todas as modalidades de escrita.

O demonstrativo “isso” define o que o professor quer na redação: parágrafo, diálogo com travessão, pontuação, ponto, vírgula e concordância. Do contrário, “não adianta nem pegar no caderno”. Esse exemplo reforça o anterior e a concepção ainda fortemente arraigada

de que escrever corresponderia apenas a codificar seguindo normas.

No caso em questão, no entanto, seriam regras acima de tudo formais, pois trabalhariam com a distribuição gráfica do texto no papel, já que “não adianta” pegar o caderno e “começar com letra minúscula grudado ali na margem”. Como no primeiro exemplo, essa fala é marcada pela denegação, reafirmando a ausência dos elementos desejados: “não faz parágrafo/ (...) não faz pontuação / não usa uma vírgula / não usa um ponto// não usa nada”, isto é, nada do que foi ensinado.

No meio da fala, um aluno o interrompe, mostrando, ainda que de maneira sutil (uma vez que parece ser apenas indisciplina), uma certa resistência, uma discordância quanto à redução que seu texto sofre. Apesar de o professor afirmar que aqueles elementos “também pesam”, parece que só eles têm função no texto, deixando de lado o que há a dizer.

A redação pode ser “qualquer coisa”, desde que seja codificada seguindo uma série de normas formais. O que é enfatizado é o modo como deve ser a codificação, deixando em segundo plano o envolvimento do aluno com aquilo que queria dizer. Embora não seja dirigida a nenhum aluno em especial tal recomendação - que o professor começa de modo indeterminado (cf. o segmento “tem aluno”, em que o verbo “ter” é usado no sentido de haver, seguido do substantivo singular, o que é uma forma de generalizar) - percebemos que, ao mesmo tempo, ela se dirige a todos (“vocês”), mas também, de modo específico a cada um (“você”).

Tanto na sequência 1 quanto na 2,

O professor vai induzindo o aluno a construir a imagem de si próprio como de quem não consegue aprender, não sabe nada, não tem noção porque não sabe “devolver” o que lhe foi “ensinado”, ou melhor, o que o professor imagina ter ensinado. Este permanece como aquele que detém o saber que, nesse caso, é meramente gramatical, de onde advém o seu poder que lhe permite, inclusive, proceder à avaliação do aluno. (Coracini, 1996b:19)

Assim, conforme esse tipo de avaliação e de demonstração do que se espera que seja feito vai se repetindo, os alunos vão se moldando ao que deles se espera. Ao invés de tentarem produzir sentidos, eles apenas cumprem o exercício...

É muito freqüente a presença da concepção de que, se a língua for desrespeitada, o texto perderá o valor ou, então, que, se for para macular a língua, é melhor não escrever nada, demonstrando que a língua é a grande entidade cujo guardião é o professor.

Podemos trazer alguns outros exemplos de como a língua deve ser sempre respeitada e de como uma falta contra ela faz com que o texto se desvalorize. A seguir, veremos um segmento em que o professor, ao ler uma redação produzida por um aluno de uma 8ª série, chama-o a sua mesa e orienta:

Seq.3

P. Um alerta aqui/ César//

A1 Hum?

P. Você sabe conjugar o verbo fazer/ né? Eu fiz/ tu fizeste/ ele fez// o que você escreveu aqui? peço desculpas por tudo o que ...

A1 Fiz//

P. Sei que não existe outra mulher no mundo que não me...

A1.Fizesse//

P. Fez errado, então você vai estudar o verbo fazer//

A atenção recai, mais uma vez, sobre a forma verbal, que, segundo o professor, deve ser estudada: subjaz a tal orientação uma concepção estruturalista, que ainda prevalece na maioria das aulas, de que a língua deve ser estudada em suas partes para só então poder levar a um todo. Curiosamente, a forma escolhida por P para mostrar ao aluno onde estava o erro é

a mesma dos exercícios estruturalistas: ele inicia a frase e cabe ao aluno preencher uma lacuna (Como em “peço desculpas por tudo o que_____”; “sei que não existe outra mulher no mundo que não me_____”). Coracini (1995c) aponta esse tipo de exercício como forte herança estruturalista, mesmo quando o professor declara estar utilizando outra metodologia de ensino. Convém observar ainda que a obviedade das respostas e o tom com que as perguntas são feitas reforçam ainda mais a desigualdade das relações entre professor e alunos.

A partir disso, percebemos que o texto do aluno torna-se apenas um pretexto para a detecção e a correção dos erros por ele cometidos, sob a forma de exercícios estruturais.

Ao final da tarefa, na qual os alunos produziram cartas de amor, o professor comenta:

Seq. 4

P. É interessante, gostaria de ler algumas que achei mais originais//

A. Ai/ não//

P Não vou falar o nome das pessoas//

A. Não fala o nome não professora//

P. Vamos começar outra ahh... põe o nome da pessoa de Walt em vez de querido/ fala Walt... eu lhe escrevo essa carta pra mostrar tanto amor que eu lhe demonstro vai estar escrito nessa carta porém eu briguei com você por ciúmes querido pensei que você estava me traindo versus [inc.] pois senti que estava tão interessante quando de repente tudo desabou sobre minha cabeça quando você foi embora a vida pra mim não existe mais sentido porém lhe peço nessa carta que [inc.] você deixou um buraco no meu coração / te amo espero que você volte oh!... meu querido amor// vocês notaram que eu quase morri para ler essa carta? porque não tem vírgula nenhuma/ precisa de uma vírgula aí/ sem vírgula você lê o parágrafo inteiro/ fica difícil ler essa carta// bom// esse aluno ou essa aluna **tem que estudar bastante para escrever melhor primeiro...**

A primeira fala que parece emblemática nesse trecho é a de um aluno que pede para que o

professor não revele o “autor” do texto que será lido. Embora o professor tenha dito que leria as mais originais – o que seria uma atitude louvável – o aluno sabe, por experiências anteriores, que o professor colocará em evidência os erros e, por isso, não quer correr o risco de ser identificado. O fato de não querer ser identificado parece-nos, também, uma evidência de que o aluno não se reconhece como autor de seu texto. Pelo contrário, ele se vê como mero executor de um exercício, que será alvo apenas de avaliação.

O aluno não só não recebe uma boa avaliação, por não ter cumprido a tarefa, embora tenha feito o que foi pedido, como também “quase leva o professor à morte”. Ainda que pudesse parecer apenas uma forma hiperbólica de dar ênfase à dificuldade de leitura acarretada pela falta de vírgulas, podemos interpretar tal enunciado como a voz de um professor que se sente ferido pelo desrespeito à norma, às regras de pontuação. Sabemos que o inconsciente se revela pela linguagem e, portanto, talvez esse “quase morrer” fale sobre o professor mais do que possa parecer à primeira vista; afinal esse crê que seja preciso que o aluno estude bastante antes que sua redação possa ser aceita, embora seu problema se resuma a algumas vírgulas a menos. Então, o melhor que o aluno tem a fazer é estudar bastante antes de se pôr a escrever: se é para escrever e errar, é melhor não escrever para não ferir nem a língua nem o professor.

A análise desses dados nos aponta algumas formas pelas quais o aluno é silenciado e como a aula de redação deixa de ser uma oportunidade para a produção de sentidos e se transforma em um mero exercício formal. Contudo, é bom observar que não são apenas os aspectos formais mais evidentes que o professor corrige. Há um outro modo de interferência, mais sutil e menos freqüentemente explicitada, que fornece “dicas” para tornar a redação mais interessante ou, pelo menos, mais condizente com as expectativas.

Vejamus uma aula de Técnicas de Redação para o 3º ano do ensino médio, primeira aula do ano, em que o professor aponta o que não quer ver nas futuras redações:

Seq.5

P. Você anote aí pra mim/ nós vamos começar com um capítulo que se chama anote o título/ é o seguinte “o que você

A. É título?

P. Não deve fazer em uma dissertação” / veja bem **grife esse não** aí/ o que você não deve fazer em uma dissertação (...) eu gosto desse capítulo aqui porque tem algumas dicas interessantes/ que a gente...que é importante/ que o aluno passe a observar se ele comete esse tipo de erro tá?/ (...) **item 1** jamais use gírias (...) você não pode esquecer que quando você vai fazer uma redação principalmente se ela for uma redação para o vestibular/ e não importa se for uma dissertação ou narração (...) você não pode se esquecer que o Manual do Vestibular diz o seguinte que você vai ser analisado na sua redação pelo conhecimento da norma culta/ ou seja você tem que conhecer a língua através daquela gramática que a gente ensina na escola/ daqueles livros de gramática/ então é muito importante que você conheça a língua mais certinha possível tá?/ (...) **item 2** “não utilizem provérbios ou ditos populares” isso daí muitas vezes a gente percebe assim/ o aluno fez a redação e chega lá no fim ele precisa fechar a conclusão e ele não tem saída ele pega lá uma frase dessas daí/ gente/ isso é crime/ **assassina a sua redação**/ (...) olha lá ainda tomar muito cuidado para usar isso tá?/ **item 3** “nunca se inclua em sua dissertação” / (...) **item 4** “não utilize sua dissertação para propagar doutrinas religiosas” / (...) então tomar esse tipo de cuidado de se manter sempre informado porque aí você não precisa apelar/ (...) um tema que acontece muito isso é quando a gente fala de aborto/ ah!...eu sou contra porque é pecado/ porque o padre fala que é pecado só por isso que você é contra?/ eu também sou contra/ mas tem que ter outros motivos entendeu?/ porque senão fica muito fraquinho/ fica frágil//

Esse trecho parece-nos útil no sentido de delimitar um outro modo de hipervalorização da língua, desta vez não mais apenas gramatical, mas em seu aspecto

ideológico. O primeiro elemento que podemos evidenciar é o caráter quase sagrado que é atribuído à escrita - e, conseqüentemente, à língua -, uma vez que as recomendações seguem a mesma estrutura dos mandamentos bíblicos. Já no título, o professor pede aos alunos que grifem o “não”, e essa palavra será a que determinará todos os itens seguintes: “jamais” e “nunca” - advérbios fortes de negação que indicam generalização total do tempo e, conseqüentemente, excluem qualquer possibilidade de uso das formas elencadas - e verbos no imperativo negativo, que também apontam o que **não** deve ser feito.

Esses itens explicitam, então, a proibição, o interdito: o erro corresponderia a um crime: o assassinato da redação. Essa imagem, embora excessivamente dramática, revela o sentimento que os erros fazem aflorar no professor, como se um erro cometido pelo aluno fosse o mais hediondo dos crimes. O uso de um provérbio, por exemplo, pode ferir mortalmente a língua.

Há todo um tom de prevenção na fala de P, como se quisesse realmente impedir que algo de pior acontecesse. Por isso, “é muito importante que você conheça a língua mais certinha possível”; é preciso “ainda tomar muito cuidado para usar isso [provérbios e ditos populares]” e “tomar esse tipo de cuidado de se manter sempre informado porque aí você não precisa apelar”. O “cuidado” parece ser a palavra de ordem: é preciso evitar o erro, o pecado, o que macule a língua-mãe. “Apelar”, no sentido mais negativo da palavra, passa a ser a denominação para uma atitude do aluno que foge ao que a língua permite e, por isso, é preciso muito cuidado, manter-se informado e não ser vulgar, para se diferenciar e obedecer à língua.

Há, ainda, um outro aspecto a ser observado: a polifonia. Embora saibamos que toda fala é heterogênea e constituída por incontáveis vozes, nesse trecho há algumas que emergem de forma mais acentuada. A primeira é a do livro didático, que o professor traz para que os

alunos copiem: P não só assume a voz do livro como se fosse sua como ainda procura justificá-la, com a afirmação de que gosta muito daquele capítulo, porque as dicas são interessantes e importantes. A palavra “dica”- indicação ou informação útil para atingir um determinado objetivo – revela o caráter de proibição de que se reveste a fala do professor.

A segunda voz é a da universidade, da instituição superior, representada pelo manual do candidato ao vestibular, que também traz proibições e impõe regras para uma boa redação. Vale ainda observar a forma enunciativa “a gente”, em “muitas vezes a gente percebe...”, parece-nos bastante reveladora. “A gente” é um pronome que engloba o sujeito enunciador “eu” e outros, que podem corresponder à segunda ou terceira pessoa, ou seja, pode ou não incluir os ouvintes. Nesse caso, cremos que se trata de uma forma de generalização que inclui o “eu-professor” e toda a categoria dos professores de Português.

Assim, percebemos que o desejo de que a língua seja controlada e respeitada permanece muito forte entre os professores, revelando uma postura de submissão e respeito a uma língua soberana e imaculada.

Exemplos como os apresentados anteriormente, tanto de professores que valorizam aspectos verbais ou de pontuação, quanto de professores que procuram determinar o que o aluno não deve fazer, ilustram como algumas concepções de escrita e de texto – em especial a visão de codificação e decodificação - permeiam fortemente a sala de aula. Fica claro que, embora nem sempre sejam explicitados os aspectos que serão usados como critérios de correção, o aluno vai depreendendo regras que devem ser seguidas para atender o desejo e as expectativas do professor. A obediência a tais regras resulta em textos em que a voz do aluno é silenciada, como os que veremos nas próximas análises

3.2. Um novo uniforme para o velho time: redações baseadas em material autêntico

As metodologias modernas - que procuram minimizar o papel do livro didático em sala de aula e tornar o trabalho com leitura e produção de textos mais próximo daquele realizado em situações reais da comunicação humana - têm privilegiado bastante o trabalho com o chamado material autêntico. Definido inicialmente como textos que não foram produzidos para fins didáticos e nem sofreram alterações para tais fins, esse tipo de material começou a ser valorizado a partir da metodologia proposta pelo ensino instrumental de línguas e do desejo de um trabalho que não fosse centrado no livro didático. Esta sessão será dividida, para fins de análise, em dois momentos: no trabalho desenvolvido com jornais e com receitas culinárias, por serem os tipos de textos mais recorrentes no corpus analisado.

3.2.1 . O jornal em sala de aula

Em língua materna, uma das fontes mais privilegiadas em sala de aula tem sido o texto jornalístico. Alguns autores, como Faria (1989, apud Carmagnani 1995), defendem o texto jornalístico em substituição ao literário nas aulas de Língua Portuguesa porque ofereceriam uma linguagem mais fácil ao aluno “comum” que poderia sentir dificuldades diante de um texto complexo.

Esse veículo de comunicação aparece ainda em Geraldi (1984) e nas propostas curriculares da Secretaria de Educação de São Paulo, desenvolvidas, nessa mesma época,

como alternativas às atividades de interpretação de textos em sala de aula. Assim, propõe-se que esse tipo de atividade sirva como pretexto para uma discussão, para que o aluno venha a produzir o seu próprio texto, bem como para que o professor possa

exercer a sua função de ruptura no processo de compreensão da realidade. Assim, as temáticas de tais textos, obedecendo aos interesses dos alunos, devem servir também ao professor que, através deles, pode romper com a forma pela qual os alunos interpretam a realidade (Geraldí, 1984: 54).

É muito comum encontrarmos aulas de Português que têm como ponto de partida uma reportagem de jornal (e existem muitos livros didáticos que trazem textos jornalísticos), embora muitas vezes essa atividade venha apenas encobrir uma lacuna deixada pela ausência do livro, como nos informa a seguinte fala do professor:

Seq.6

P. Muita gente trouxe o recorte de jornal que eu pedi/ nós estamos sem livro ainda/ então a gente tem que trabalhar com alguma coisa interessante/ aproveitar que quando a gente tiver o livro/ né? não vamos poder sair muito//

(...)

P. Então hoje nós vamos ver alguma coisa com a nossa atualidade/ para isso nada melhor que o recorte de jornal//

Podemos notar claramente que, para o professor, o jornal só pode ser utilizado quando o livro não está presente, uma vez que depois não vai ser possível. Entretanto, como “estamos sem o livro **ainda**, **então** é preciso **alguma coisa**” – se possível, “interessante” para substituí-lo. Há um advérbio que indica que a falta do livro é temporária e gera a necessidade de outro material - no caso, o jornal – o que revela a importância que se continua a conceder ao livro didático.

Para justificar o trabalho com o jornal, trazido pelos alunos, P afirma que o enfoque

recairá sobre alguma coisa “de nossa atualidade”, o que revela que atualidades não estariam presentes nas demais aulas.

A mesma razão serve de motivação para a aula desse professor em outra oitava série da mesma escola. A atividade é baseada em uma notícia de jornal a respeito de uma barragem construída em um rio: tal barragem impede a passagem dos peixes para a piracema. Vejamos:

Seq.7

P. Veja bem como vocês poderão criar através dessa redação / eu vou ler um tema que saiu no jornal de ontem/ tá? e vocês vão fazer de conta... vocês vão prestar atenção e pensar bem **na vida do peixe** porque vocês vão poder ... se **colocar no lugar ou no lugar do peixinho** ou do dono da empresa... vocês poderão ser um dos personagens daqui da história/ tá?

(...) Então vamos ver o problema colocado hoje porque vocês vão se colocar no lugar de um dos personagens do acontecimento e fazer a redação //

[leitura da reportagem]

P. Veja bem/ **se você se colocar no lugar do peixe você pode usar a imaginação / por exemplo/ o que que o peixe sentiria dentro da água? (...) Como é a sensibilidade do peixe? (...) tudo aquilo que vocês pensam que o peixe pode sentir / pensar/ né? peixe eu não sei se pensa como nós/ mas é uma personagem criada/ vocês vão usar linguagem figurada e tudo**¹⁶// se você for pescador[inc.] a sua condição de pescador// como estudante o que você sentiria?/ então vocês vão se colocar no ponto de vista de um dos personagens que poderia estar envolvido na história / vocês podem criar a partir disso/ né?

A leitura desse trecho da aula pode nos levar a questionar sobre o que significa “criar” em um contexto em que P diz tudo o que deve ser feito. O professor que, antes de propor o tema à classe, disse à pesquisadora que o havia escolhido por dar margem a histórias bastante

¹⁶ Os trechos grifados provam que P se estendeu mais ao falar sobre o peixe, embora oferecesse outras possibilidades.

criativas, o que chega a repetir em aula (“Veja bem como **vocês poderão criar** através dessa redação”), oferece várias opções de personagens que os alunos podem “ser”; mas estes, em sua grande maioria, se fixam no peixe, pois foi o exemplo em que P mais se estendeu. Ao mesmo tempo em que repete exaustivamente que os alunos deveriam ser criativos, através de verbos modais (“vocês poderão ser um dos personagens daqui da história”, “vocês podem criar a partir disso”), dando aos alunos a ilusão de que teriam a liberdade de escolher outras alternativas, esse professor reduz essas possibilidades, o que é linguisticamente marcado por frases assertivas que correspondem a uma forma no futuro próximo, no lugar do imperativo (“vocês vão se colocar no lugar de um dos personagens”, “vocês vão usar linguagem figurada e tudo”) – de onde subentende-se uma ordem. Além disso, mesmo quando afirma que os alunos “poderão” optar, o que temos é a reafirmação da autoridade do professor, visto que é ele quem pode conceder ou negar tal permissão.

Uma atividade que se propôs alternativa continua delimitando e impondo o que seria feito, embora haja um modo de trabalho que dá a impressão de que os alunos teriam mais liberdade:

Seq. 8

[discussão em grupo sobre o que deveria ser feito]

A. Aí a gente pega e fala assim/ por exemplo/ **o peixe/ eu sou um peixe que vou subir o rio para desovar**// você fala assim... cada um faz o que quer//

Quando afirma que “cada um faz o que quer”, o aluno parece ter acreditado nessa liberdade de escolha que o professor oferece à classe; entretanto, logo a seguir, ele reafirma a autoridade do professor retomando, ainda que sob a forma de exemplo, o que havia sido dito e determinando o que um colega deveria fazer.

Seq. 9

[discussão de outro grupo]

A1. Aí você fala assim/ fala da escada natural que fizeram// construíram uma escada... e tiraram a escada natural e fizeram uma artificial... vocês se machucam quando vão passar nas brechinhas lá//

Nas discussões em grupo, um dos alunos, assumindo o lugar do professor ou do orientador – atitude bastante comum nos trabalhos em grupo (cf. Pereira, 1999) - mostra aos colegas que o personagem escolhido deveria ser um peixe, tal qual a orientação inicial do professor.

Depois da discussão, cada aluno elabora o próprio texto, em que é possível perceber a presença de elementos provenientes da discussão nos grupos. É interessante observar que as redações produzidas por alunos de grupos diferentes são muito parecidas, provavelmente porque as discussões nos grupos constituem a retomada do que foi sugerido pelo professor .

Vejamos alguns exemplos:

Texto 1: Piracema – Pacú	Texto 2: Época de piracema	Texto 3: A piracema
Eu sou um peixe, chamado Pacú, que em época de reprodução tento chegar à piracema para desovar e dar continuidade a minha espécie. As dificuldades que eu enfrento e meus amigos de outras espécies são várias pois cada vez tentam dificultar mais a nossa reprodução. Tenho saudades do tempo em que a Piracema era um ciclo de vida mais fácil para nós os peixes. Uma das dificuldades são as	Chegou a piracema, eu como um peixe chamado Salmão, vou subir junto com meus amigos até a nascente do rio Mogi Guaçu, todos estão ansiosos. Começou a caminhada, estamos subindo e de repente encontramos um obstáculo e o sofrimento recomeça! Ficamos desesperados, porque é difícil ultrapassar. Neste momento, muitos	Estou eu cá novamente tentando dar continuidade à minha espécie. Mas sou apenas um pequeno lambari, de corpo pequeno e delgado, que por instinto da natureza ultrapasso barreiras naturais e as mais perigosas, as barreiras que o homem coloca no meu caminho e de vários peixes que lutam comigo para chegar à desova. As nossas dificuldades naturais são passadas, mas as que o homem coloca...ah! essas sim,

barreiras que o homem colocou no nosso caminho, tornando mais difícil a nossa subida e causando a morte de alguns de meus amigos. O homem, sempre querendo ajudar, não percebe que está prejudicando, pois algumas vezes as suas idéias não são boas para nós. Outro problema, são as poluições dos rios que o homem provoca jogando lixo tóxico de usinas, lixo hospitalar, etc... O homem não dá importância para ao meio ambiente em que e não percebe que se não fizerem algo para nós ajudar o ecossistema se degradará e aos poucos ele se matará a si próprio.	peixes se machucam ou morrem, e eu não posso ajudá-los pois é cada um por si. Todo ano, é esse problema e ninguém nos ajuda. E ainda aparecem os pescadores que aproveitam o nosso sofrimento e jogam redes. Não respeitam nada, só se preocupam com eles. Para mim são uns irresponsáveis e culpados pelo desequilíbrio do meio ambiente. Não temos nada a fazer, só esperar que as pessoas se conscientizem e mandem pessoas responsáveis para nos ajudar.	atrapalham. São rios poluídos, pescadores que não respeitam a procriação de nossa espécie, e a mais importante: as barragem. Ela nos coloca um obstáculo quase mortal: conseguir atravessá-la. Quando chegamos perante a uma barragem, temos que passar por uma escada artificial que para alguns é um obstáculo perdido e não conseguem subir, outros passam, mas chegam cansados, fatigados pela luta pelo ciclo da piracema. Bom!, agora é a minha vez, passei pelos pescadores, consegui atravessar algumas poluições pelos rios, o homem nos ajuda de alguma forma, mas não com a sua ideologia do progresso...
---	---	---

A possibilidade que o professor oferece para que a redação constituísse um meio através do qual os alunos poderiam expressar a criatividade se mostra pouco rentável, uma vez que não há como “criar” algo que, quando é apresentado pelo professor, já está praticamente pronto. Assim, os textos produzidos ficam muito parecidos: em todos os textos, o sujeito enunciador se apresenta em primeira pessoa (cf. R1: “Eu sou um peixe chamado Pacu...”; R2 “Eu como um peixe chamado Salmão...”; R3 “Sou apenas um pequeno lambari”). Em seguida, os alunos apresentam as dificuldades que cada peixe e seu grupo enfrentam, em especial as barreiras construídas pelo homem em geral, e pelos próprios pescadores. Os textos constituem, assim, verdadeiras simplificações/repetições da fala do professor, pois é a isso que os alunos estão acostumados, como é possível depreender de respostas a entrevistas escritas como as seguintes:

R1: O tema, por mais “complicado” que seja, com a explicação de um orientador, acaba ficando mais fácil e certo.

R2: Quando um tema é explicado pelo professor vem uma idéia na cabeça com mais facilidade.

Percebemos, nas respostas transcritas, o desejo, por parte dos alunos, de que o professor discorra sobre o que deve ser feito, facilitando-lhe sua tarefa e permitindo-lhe, dessa forma, mais oportunidades de “acerto”. Tais exemplo mostram, novamente, que a atividade de escrita na escola tem sido fácil e freqüentemente reduzida a um exercício que exige do aluno a mera repetição da voz do professor. Embora não estejamos negando completamente a presença da voz dos alunos nessas redações, enfatizamos o fato de ser a voz do professor a que predomina, direcionando o que seria dito, construindo um molde, um “esqueleto” a ser seguido pelos alunos.

Além de não atingir essa almejada – e indefinida – criatividade, o recurso a reportagens jornalísticas pode ser questionado quanto à sua relevância, já que P fornece de antemão coordenadas até mesmo para a leitura, pré-determinando o sentido do texto. Não queremos, com isso, negar (ou afirmar) a validade do trabalho com jornal em sala de aula, mas questionar em que medida a simples substituição do material altera os resultados. Seguindo as sugestões do professor, o aluno sabe que atingirá suas expectativas, não correndo, assim, riscos desnecessários na avaliação a que será submetido.

Carmagnani (1995:131) também critica esse uso do jornal como mera substituição de um material didático por outro, sem que se altere a sua função, e sugere o seu uso como forma de aprofundar o trabalho com leitura, desde que se conceba a imprensa como *uma fonte*

inesgotável de sentidos institucionalizados que não podem passar despercebidos pela escola e pelos profissionais voltados para o estudo da linguagem.

Assim como essa autora, não queremos abolir o uso do texto jornalístico em sala de aula, mas sugerir que o seu uso não se limite à mera reprodução pois, além de manter os sentidos e as relações estabelecidas a priori, ele ilude os sujeitos (professores e alunos) que acreditam estar fazendo algo novo.

3.2.2. As receitas culinárias

O mesmo tipo de questionamento sobre que diferenças gera um trabalho com material autêntico pode ser feito ao analisarmos uma outra aula que se propôs alternativa, ministrada pelo mesmo professor à mesma classe, desta vez, com base em receitas culinárias.

Vejamos:

Seq.10

P. [após ter lido para a classe algumas receitas trazidas por alguns alunos] Olha/ então nós vamos fazer o seguinte// vocês vão copiar/ todo mundo põe isso aí no caderno/ que a gente vai fazer um trabalhinho/ tá? todo mundo copiando/ então/ pra fazer um trabalhinho depois de Português/ tá?

Novamente, o professor procura fazer um trabalho diferente daquele a que os alunos estão acostumados, usando receitas trazidas por eles, mas se justifica afirmando que aquelas receitas ainda não são a aula de Português, porque só **depois** será feito um “trabalhinho”. Será

a forma diminutiva “trabalhinho” um modo de atenuar a seriedade do trabalho e não assustar os alunos ou uma forma de diminuir a sua importância, uma vez que será apenas mais um exercício? Talvez as duas razões sejam pertinentes; a verdade é que P parece confirmar que a aula de Português deve ter por objeto a língua e que o texto nada mais é que o pretexto para o ensino da gramática.

Os alunos parecem compartilhar a visão de que a aula de língua deverá, necessariamente, tratar de aspectos metalingüísticos, e, por isso, ao serem questionados sobre a qual seria a função daquela atividade, afirmam:

Seq. 11

Pesq. O que vocês acham que a professora vai querer com isso?

A1. Ensinar a gente a colocar mais acento/ pra entender melhor//

A2. Eu acho que... igual ela falou/ acentuar as palavras//

A3. Melhorar//

A suspeita que os alunos explicitam, na seqüência acima, de que a tarefa seja apenas mais um pretexto para o ensino de aspectos gramaticais, no caso a acentuação, mostra-nos que eles já perceberam, ao longo da vida escolar, que esse costuma ser o objetivo das aulas (sinal de que eles vão apreendendo as regras do jogo...); o terceiro aluno, por exemplo, afirma que a atividade serviria para “melhorar”. Ao omitir o complemento desse verbo, revela a falta de clareza quanto aos objetivos das atividades propostas. A1 afirma que a atividade visaria a ensinar a colocar acentos, para que os alunos entendessem melhor, embora também, neste caso, não especifique o que deveriam “entender melhor”: se o texto ou as regras de acentuação. Na seqüência da aula, confirma-se a suspeita de que o objetivo da aula recairia apenas sobre o ensino de gramática, conforme a seqüência 12.

Seq. 12

P. O que faltou nessa massa aqui? uma maçã/ então vamos pôr// abacaxi tem acento?

Axxx. Não//

P. Não// vocês se lembram daquela regrinha que diz/ que as oxítonas são acentuadas quando terminam em a e em ens?/ então abacaxi termina em i/ então não precisa de acento mesmo// uma laranja// uma xícara... olha/ a professora¹⁷ / colocou uma bola aqui na receita porque xícara está sem acento e ela copiou sem acento de novo na lousa/ né gente?/ pode?

O acento é usado como mais um ingrediente da massa, talvez o ingrediente mais importante para a aula. Depois que todos copiam a receita da lousa e o professor fala sobre acentuação e sobre verbos no imperativo, aproveitando que se tratava de um tipo de texto em que os verbos deveriam estar nesse modo, ele propõe outra atividade:

Seq.13.

P. Vocês vão transformar em uma coisa diferente/ tá?/ vocês vão escrever alguma coisa sobre o casamento / ou sobre alguma peça / ou um jogo de futebol usando a criatividade de vocês //

(...)

P. Só que vai ser esse quadro de receitas/ então vocês vão fazer aqui/ ingredientes... então vamos ver se fosse um casamento/ então seria a receita de um feliz casamento...

A. Noivo//

P. Você quer dizer que o noivo é muito bom / compreensivo / ou você quer dizer que o noivo é chato?

(...)

¹⁷ Na verdade, P se refere a uma estagiária que havia corrigido as receitas.

P. Quanto de amor a gente vai poder pôr nesse casamento?

(...)

P. Quanto vocês vão colocar? muita compreensão/ três colheradas de boa vontade// olha/ depende de vocês/ uma pitada de bom humor// que mais?

Novamente, observa-se a mesma estrutura de aula: P propõe o trabalho que deseja – e acredita – que seja criativo (e parece-nos que, neste caso, ser criativo significaria ser diferente daquilo a que P está acostumado), mas acaba determinando tudo o que deveria ser feito pelos alunos. A sua descrição de um casamento, neste caso, coincide com aquela encontrada em vários dos textos produzidos pelos alunos e nem poderia ser diferente, visto que, em sua fala, há apenas a outra opção, a de descrever um jogo de futebol. Vejamos alguns exemplos lidos por P:

Seq. 14

P. Vamos ver alguns pra gente ter mais idéias/ tá? porque eu vou alguns/ psiu// e vocês podem **aumentar as suas idéias** //ahn... agora silêncio/ por favor// três quilos de amor/ três quilos de compreensão/ três quilos de paixão/ uma pitada de ciúmes / e é demais para mim/ hein? uma xícara de alegria e uma salpicada de briga// modo de fazer// junte tudo numa cama/ acrescente o desejo/ misture tudo e bata em uma noite/ coloca para assar durante cinco horas a título de conciliar-se...

(...)

P. Ah/ vamos ver// o casamento// ingredientes// um noivo/ simpático/ jovem/ bonito/ sincero/ romântico// uma noiva sincera/ romântica... uma noiva bonita / simpática/ sincera e romântica// uma tonelada de amor/ um quilo de desejo/ vinte quilos de carinho/ doze quilos de paciência/ dez quilos de humor/ cinco quilos de honestidade/ seis quilos de paixão/ dez quilos de companheirismo// modo de preparo// junte todos os ingredientes os noivos estão em uma praia deserta// depois de uma semana está pronto// vamos ver essa festa aqui// ingredientes// sete preservativos/ três garotas/ seis

jovens/ salão dos estudantes/ um quarto são homens e 50% são mulheres//

[inc.]

P. Olha/ não ficou bom não/ melhor não fazer assim//

[inc.]

P. Gente/ é a primeira classe que esculachou tudo assim// um casamento boçal// um marido sem sal [risos da classe] uma esposa dolorida/ uma pitada de desespero/ um filho pródigo/ junte o marido com a esposa mais os ingredientes violentos/ misture o resto dos ingredientes/ bata por cinco minutos/ está pronto por um mês...

[inc.]

P. Pô// a lição de quem assiste filme demais// fica em frente da televisão até...

[inc.]

P. Em vez de falar de casamento feliz/ vai falar de casamento boçal... é muito mesmo// pelo menos vocês estão treinando escrever melhor//

Os dois primeiros textos lidos por P nos apontam que os alunos conseguiram fazer exatamente o que era esperado deles: uma lista de bons sentimentos para formar um casal feliz, seguindo exatamente o mesmo esquema apresentado inicialmente.

Assim, foram se somando sentimentos ou qualidades semanticamente positivos: no primeiro texto, amor, compreensão, paixão, ciúmes (em pequenas quantidades, para dar mais emoção à relação), alegria, brigas (para poder haver a conciliação), no segundo, simpatia, beleza, juventude, romantismo, amor, desejo, carinho, paciência, humor, honestidade, paixão e companheirismo.

O professor informa que serão lidos exemplos para enriquecer os textos que ainda estavam sendo produzidos por alguns alunos, quando se trata, na verdade, de uma variação sobre um mesmo tema, uma vez que todos apontam para uma felicidade e uma harmonia extremamente desejadas nesse momento. Entretanto, a opção por ler alguns que sirvam “para

aumentar suas idéias” mostra-nos que P parece ignorar o fato de que tudo o que está sendo feito leva a um mesmo (ou muito semelhante) resultado.

O descontentamento de P fica evidente em dois momentos, nos quais o autor do texto foge do esquema traçado. Isso ocorre com um aluno que coloca em seu texto um excesso de sens(sex)ualidade, o que até então, nos dois textos anteriores, estava apenas sugerido por palavras como “cama” e “ilha deserta”. É possível imaginar que esses substantivos se relacionem à prática do sexo, mas ela não é nomeada e não pode ser descrita. Como recomendação, o professor sugere que seria melhor não fazer o exercício daquele modo.

O outro texto que desagrada o professor, no entanto, acaba por irritá-lo sobremaneira, visto que distorce o esquema apresentado. No início da atividade, inclusive, P perguntou se iriam colocar um *“noivo muito bom/ compreensivo/ ou você quer dizer que o noivo é chato?”* Obviamente, não se espera que alguém queira um noivo chato, muito menos um casamento boçal, o que leva P a classificar a turma com expressões negativas, como *“que esculachou tudo assim”*, *“quem assiste filme demais// fica em frente da televisão até...”* e que *“é muito mesmo//”*. Esse tom de exasperação aponta-nos claramente que tudo aquilo que não estiver na ordem do discurso, ou seja, que não corresponder àquilo que o professor crê que deva e possa ser dito não poderá ser levado em consideração. No final da aula, o professor não deixa de comentar que, mesmo que a atividade não tenha valido nada do ponto de vista das idéias, a atividade serve como um exercício – sua função mais constante - ao permitir que ao menos os aspectos puramente lingüísticos sejam avaliados e sirvam como um **treino para escrever melhor**: esses textos, portanto, como todo treino, não devem ter valor efetivo (nem afetivo).

O que temos, claramente, é a voz de um professor que deve prevalecer por ser a única representante da verdade aceita, daquilo que os alunos devem incorporar por corresponder às

expectativas da sociedade.

Após a análise de propostas “novas” cremos que seja o momento de retomarmos a citação do início desta seção para questioná-la. Diante da afirmação de que *as temáticas de tais textos, obedecendo aos interesses dos alunos, devem servir também ao professor que, através deles, pode romper com a forma pela qual os alunos interpretam a realidade* (Geraldi, 1984: 54), podemos concluir que realmente o professor tenta instituir uma realidade nova aos alunos, ou seja, fazer com que eles pensem de um modo diferente sobre algum assunto. Contudo, ao contrário desse autor, não cremos que esse seja um procedimento positivo, uma vez que o que se percebe é o apagamento da voz dos alunos, que só terão cumprido a tarefa no momento em que se limitarem a repetir a voz do professor, mostrando a este que pensam como ele. Ao invés de romper com a forma como eles interpretam a realidade, tal atitude leva o aluno a uma postura de assujeitamento à verdade legitimada.

O professor parece não perceber que não é só o aluno que reproduz significados – e por isso os textos são todos muito parecidos –, mas ele próprio se torna reprodutor de práticas e de sentidos, ao reproduzir formas de trabalho do livro didático, mesmo quando não há a presença física desses manuais, e ao esperar que os alunos apenas preencham um esquema previamente apresentado. Não há dúvidas de que esse trabalho leva a uma homogeneização que impede a emergência da subjetividade de ambos, professores e alunos. A crença no fato de que usar um material autêntico tornaria a aula menos diretiva e mais próxima das condições reais de comunicação ilude professores e alunos que acabam por realizar um trabalho ainda mais pré-determinado e limitado, pois o fazem na ilusão de que tal atividade corresponde àquilo que desejam.

3.3. O impedimento: a minha língua não me pertence (análise da reescrita)

Para verificar como a língua é retirada do sujeito¹⁸, procuraremos analisar atividades de reescrita, extremamente valorizadas por metodologias modernas como modo de reforçar a interação entre professores e alunos, de modo a tornar mais real a atividade de escrita na escola. Esse tipo de exercício foi fortalecido por Geraldi (1984) e passou a ser adotado freqüentemente em aulas de língua portuguesa, principalmente por professores que buscavam um trabalho mais alinhado às novas tendências metodológicas. Duarte (1998:155), seguindo esses princípios, defende que:

(...) Quando o professor tivesse em mãos a primeira versão de um texto de aluno, ele poderia realizar uma correção que mostrasse ao aluno os pontos de seu texto que poderiam ser por ele melhorados. Diante das anotações do professor, ou dos seus comentários, o aluno seria levado a perceber aquilo que, sozinho, ao escrever sua primeira versão, não tinha conseguido perceber. Nesse sentido, o professor estaria sendo um verdadeiro interlocutor do aluno; não seria seu avaliador apenas, mas, sobretudo, seu leitor e estaria procurando dar sentido ao que ele escrevera.

Esse tipo de exercício teria como grande vantagem a possibilidade de levar o aluno a criar uma consciência sobre o próprio texto, de modo a poder fazer alterações posteriores sem a interferência de um professor. Este, assumindo o papel de interlocutor, abriria a *possibilidade da manipulação epilingüística que os alunos passam a realizar sobre os próprios textos e isso faz com que eles passem a ter mais consciência dos diferentes modos de expressar as idéias* (idem,ibidem).

¹⁸ Embora creiamos que o sujeito não existe fora da língua, queremos dizer que a relação que se estabelece na aula de língua portuguesa leva o aluno a não se sentir “possuidor”, dono dessa língua.

No entanto, os nossos dados apontam que há um predomínio desse interlocutor legitimado, seja com suas idéias, que impõe aos alunos, seja com a linguagem, que corrige.

Vejamos, primeiramente, um caso de reescrita a partir de uma carta argumentativa (tipo de texto pedido no vestibular Unicamp, razão pela qual o aluno estava sendo treinado em sala de aula) que deveria ser dirigida ao então secretário municipal de transportes de Campinas a respeito dos radares instalados em algumas avenidas importantes da cidade para controlar o limite de velocidade. Cremos que se trata de um exemplo bastante significativo de como o aluno escreve utilizando um registro bastante oral, o que não é aceito pela escola, e, por isso, o professor faz uma interferência direta em vários momentos, tentando adequar o texto à “língua escolar”. Assim, a redação se torna um momento não só de verificação de aspectos previamente ensinados como também o espaço para se ensinar questões de gramática, pontuação e modalidade escrita, ou seja, um exercício que mostra qual a língua a ser usada. O aluno tem o seu texto modificado para adequá-lo à língua que é permitida na escola (como podemos ver pelas alterações feitas pelo professor e incorporadas na segunda versão do texto).

	Texto 4 1ª versão	2ª versão
{ rees creva	Campinas, 21 de outubro de 1996 Caro secretário dos transportes Jurandir Fernandes, existem* algumas coisas que até ** com as quais posso concordar com o senhor, quanto `a instalação de placas de trânsito isso é bom para o <u>transito</u> *** de nossa cidade, mas aqui lhe escrevo para <u>protestar a infestação</u> de radares em Campinas, pois há várias maneiras de melhorar o <u>transito</u> não tirando tanto dinheiro do nosso povo. Pois ao invés de	Campinas, 12 de novembro de 1996 Caro secretário dos transportes Jurandir Fernandes, existem algumas coisas com as quais posso concordar com o senhor. Quanto à instalação de placas de trânsito isso é bom para o trânsito de nossa cidade. Mas aqui lhe escrevo para protestar o grande aumento de radares em Campinas. Há várias maneiras de melhorar o trânsito não tirando tanto dinheiro do nosso povo. Pois ao invés de radar poderia ter

* As letras em negrito representam aquelas que foram acrescentadas ao texto pelo professor

** O professor riscou a forma escrita pelo aluno e escreveu outra ao lado.

*** As palavras sublinhadas representam aquelas que foram circuladas pelo professor, indicando erros de natureza variada.

radar poderia ter lombadas, só que lombadas não multam ninguém, e todo mundo sabe que os motoristas de Campinas só freiam em cima do radar, <u>pois a velocidade continua</u> alto depois que o motorista passa pelo radar, então por que não lombada, já que o motorista só ira freiar ou diminuir a velocidade em cima dela. Só que é como eu <u>disse</u>. <u>Vocês quer</u> melhorar o transito tirando dinheiro de quem já tem pouco e assim não adianta. Melhora o transito e o povo (a maioria) sem dinheiro! Ass. AEL Comentários do professor: 1. Divida seu texto em parágrafos. 2. O verbo concorda com o sujeito Sua proposta de solução é boa, mas é preciso melhorar o texto.	lombadas, só que lombadas não multam ninguém, e todo mundo sabe que os motoristas de Campinas só freiam em cima do radar. Pois a velocidade continua alto depois que o motorista passa pelo radar, então por que não lombada, já que o motorista só ira freiar ou diminuir a velocidade em cima dela. Só que é como eu disse. Vocês quer melhorar o transito tirando dinheiro de quem já tem pouco e assim não adianta. Ass. AEL
---	---

A interlocução que o professor estabelece com AEL - esse aluno que se identifica apenas pelas iniciais, tal qual o vestibular exige e cuja exigência o professor mantém tentando tornar a atividade mais próxima daquela do exame – é apenas um meio de mostrar a ele que seu texto não está adequado, não pelo caráter persuasivo que tal tipo de texto exige, mas pelas formas lingüísticas utilizadas. O texto do aluno apresenta um tom bastante coloquial e problemas¹⁹ de concordância, que provavelmente se devem ao fato de o aluno ver a escrita como meio de representação de sua fala. No entanto, o professor quer que o texto se escolarize. Para analisarmos mais detalhadamente o modo como o aluno recebe o recado de que “sua língua não lhe pertence”, podemos dividir a correção feita pelo professor em alguns

¹⁹ Do ponto de vista da norma culta, que é a exigida na escola.

tópicos: 1.oralidade; 2. “O verbo concorda com o sujeito”; 3. “Divida o seu texto em parágrafos”. Vejamos:

i. A oralidade

a) “*Existe algumas coisas que até posso concordar com o senhor (...) mas...*”

O uso dessa frase indica que o aluno tentou estabelecer relações em sua argumentação, explorando a concessão como recurso argumentativo: em um primeiro momento, ele traz a voz do interlocutor, admitindo uma possibilidade de concordância, para depois apresentar o motivo de sua carta, que visa a discordar de seu interlocutor. Assim, o uso do operador argumentativo “até” aponta para uma certa direção que será alterada pela conjunção adversativa *mas*. O professor, porém, não acredita que o uso da preposição *até* seja adequado e corresponda à linguagem esperada em uma carta a um secretário municipal (e, mais que isso, essa linguagem não é a que deve ser utilizada no vestibular), e substitui a expressão por outra mais “erudita” – *com as quais* – forma muito mais formal e, por isso, adequada a um texto escolar, mas que não mantém as mesmas relações semânticas. O modo de que o aluno dispõe para estabelecer as relações entre proposições não corresponde a nenhum daqueles que a escola aceita, por isso, na segunda versão do texto, a sugestão – ou melhora imposição, já que a expressão inicial foi riscada – é incorporada ao texto. O professor corrige o que era mais evidente – uma palavra que considera da linguagem oral – e, aparentemente, não se preocupa com as relações semântico-argumentativos que o texto poderia estabelecer, visto que a mudança do operador pode alterar o sentido. Vejamos a conclusão:

b) *Melhora o trânsito e o povo (a maioria) sem dinheiro!*

O aluno se serve de uma frase exclamativa, como representação escrita de um recurso usado na oralidade para exprimir a indignação de quem fala. Para a linguagem escrita esperada na escola, entretanto, essa frase não está adequada não só por seu tom coloquial mas, principalmente, por ser classificada como um oração incompleta, já que a segunda oração não tem verbo explícito e este só poderia estar elíptico se fosse o mesmo da primeira oração. A relação entre as orações não está clara, embora seja bastante fácil interpretar a frase como “não adianta melhorar o trânsito às custas de / se o povo ficar sem dinheiro”. Embora não haja nenhuma orientação específica quanto a essa frase, ela é retirada da segunda versão do texto, demonstrando que o aluno apreende algumas das regras não explicitadas que regem o funcionamento do texto.

ii. “O verbo concorda com o sujeito”

O professor coloca em seus comentários esta frase assertiva, sem possibilidade de contestação, embora seja possível – e bastante provável – que, na linguagem cotidiana do aluno, nem sempre a concordância entre verbo e sujeito seja a mesma da norma culta. Cremos que não seja absurdo, também, afirmar que o aluno não entende o que tal afirmação significa, uma vez que só são incorporadas as correções que o professor efetivamente inscreve no texto, como em “existem” e “multam”. Outros momentos em que não há a concordância entre o sujeito e o verbo, tais como em “vocês quer”, são mantidos na reescrita do texto, embora essa frase também esteja circulada pelo professor, mas de uma maneira que inclui a última palavra da oração anterior, indicando também um problema com a pontuação, nosso próximo item de análise.

iii. “Divida o seu texto em parágrafos”

Analisando a primeira versão do texto do aluno, um dos aspectos que mais nos chama a atenção refere-se à ausência de pontuação, ou seja, as idéias vão sendo adicionadas com o uso de vírgulas, como se tivessem sido escritas seguindo o fluxo do pensamento do aluno. O professor, procurando fazer com que a linguagem desse aluno se tornasse adequada àquela esperada pela escola, dá uma ordem (vide o enunciado no imperativo) que é prontamente aceita pelo aluno – já que este sabe que, no funcionamento da escola, existe uma autoridade que pode determinar o quê e como pode e deve ser dito. Sem critérios muito claros do que é para ser feito, mas cumprindo o que o professor determinou, esse aluno estabelece um critério para a divisão: a palavra *pois*, já que, a cada vez, ela indica uma nova informação, introduzida como explicação a algo que havia sido dito anteriormente e, por isso, o operador argumentativo *pois* passa a ser o ponto de referência para o início de novos parágrafos.

O exemplo que passaremos a analisar indica como o aluno tem o seu texto separado de si, como ele não tem nenhum controle sobre o enredo que desenvolve nem sobre as idéias que apresenta. Neste caso, diferentemente do anterior, esse “não domínio” não se aplica à linguagem, mas ao conteúdo, que não corresponde a um possível “script” esperado. Trata-se de uma narração solicitada a uma classe de 2º ano do ensino médio (antigo segundo grau), com o título *Uma colisão*, que, após ser lida pelo professor, foi devolvida aos alunos para que fosse reescrita. Vejamos um exemplo:

Texto 5	1ª versão	2ª versão
	Uma colisão	Uma colisão –
	Fim de ano, viajar é uma boa idéia, passar as festas com os parentes, sair um pouco da rotina. Heltom reuniu as duas filhas e a esposa e disse que iriam viajar*. Arrumaram as malas e dois dias depois, ele levou a Parati para fazer revisão e em seguida viajaram. Partiram de Londrina no dia 15 de dezembro com as expectativa de chegarem a São José do Rio Claro no dia 17 de dezembro. Nem por um minuto sequer pensou na possibilidade da ocorrência de um acidente durante a viagem, seu pensamento era único e exclusivamente chegar ao seu destino. Muito próximo de chegar ao seu destino, ele dormiu no volante, saiu da pista e acordou entrando no mato. Foi apenas o susto, ninguém se machucou muito, nada grave, mas o carro ficou péssimo. Ele mandou o caro para o concerto mas por azar na primeira viagem que fez depois do concerto um motoqueiro bateu na lateral do seu carro, amassou um pouco, mas ninguém se machucou gravemente. O motoqueiro se ralou um pouco, e como estava errado andando na contra-mão pagou os prejuízos. Mas Heltom não teve a mesma sorte ao fazer, após 3 meses, uma viagem a trabalho. Bateu o carro em uma carreta e, <u>infelizmente, morreu na hora.</u> Foi uma tristeza enorme para os familiares, por 2 vezes teve sorte, mas na terceira foi fatal. COMENTÁRIO DO PROFESSOR: Muita desgraça para uma pessoa só. Você não acha? Magda, é necessário também dar uma melhorada no texto, em alguns momentos você foge do título. Reveja e refaça.	Fim de ano, viajar é uma boa idéia, passar as festas com os parentes, sair um pouco da rotina. Heltom reuniu as duas filhas e a esposa e juntos decidiram viajar. Arrumaram as malas e dois dias depois, ele levou a Parati para fazer revisão e em seguida viajaram. Partiram de londrina, digo, Londrina no dia 15 de dezembro com as expectativa de chegarem a são, digo, São José do Rio Claro no dia 17 de dezembro. Nem por um minuto sequer pensou na possibilidade da ocorrência de um acidente durante a viagem, seu pensamento era única e exclusivamente chegar ao seu destino. Muito próximo de chegar à cidade, ele dormiu no volante, saiu da pista e acordou entrando no mato. Acordaram muito assustados, helton, digo, Heltom, estava muito, digo, muito ferido, pois seu " bateu na árvore. Sua esposa e as filhas, temendo a morte dele ajudaram, segurando em seu braços, a caminhar até a pista. Lá pegaram uma carona e foram direto ao hospital. Heltom desmaiou e quando acordou estava no quarto, sentia muita dor e a cabeça zozna. Sua esposa estava ao seu lado e suas filhas tinham ido à casa de familiares que sesidiam, digo, residiam naquela cidade. Heltom ficou alguns dias no hospital e após recuperar-se foi para casa dos familiares. <u>Heltom passou um natal muito feliz com a família,</u> apesar dos acontecimentos e voltou para sua casa um mês depois. COMENTÁRIO DO PROFESSOR: Muito bom, melhorou!

* Os trechos em negrito indicam as palavras que sofreram modificações na segunda versão do texto

** O aluno se esquece da palavra "carro".

O professor afirma, com uma frase assertiva, que é muita desgraça para uma pessoa só, e pergunta ao aluno se ele não concorda. No contexto de sala de aula, fica muito claro que o aluno receberá essa sugestão como algo que efetivamente deva ser mudado, principalmente porque a frase seguinte “é necessário também” inclui a primeira sugestão no sintagma “é necessário”: podemos entender o recado do professor como “é necessário diminuir as desgraças e **também** dar uma melhoria no texto”.

A história, que era de uma morte decorrente de três colisões, acaba se transformando em uma “historinha com final feliz”, do tipo “viveram felizes para sempre...”

Além do final, são várias as modificações que o aluno opera no texto, todas decorrentes dessa “harmonização” solicitada: o que era uma decisão do personagem que apenas era comunicada à família passa a ser uma decisão conjunta, por exemplo, “disse que iam viajar” transforma-se em “e juntos decidiram viajar”.

Ao invés de apagar ou rasurar o texto, o aluno mantém os erros e os corrige (“londrina, digo, Londrina”, “são, digo, São” e “helton, digo Helton”). Talvez essa seja mais uma evidência de que o aluno não só sabe o que o professor espera dele como também quer mostrar a este que é capaz de perceber e corrigir os próprios erros.

Trata-se, curiosamente, de uma evidência do movimento de vai e vem que o aluno faz ao copiar o que foi aceito e alterar apenas o que foi pedido pelo professor. O uso da forma verbal “digo” como expressão de correção é extremamente intrigante: o aluno, ao invés de simplesmente apagar ou rasurar a palavra errada, assume a falha diante do professor, introduzindo, por uma espécie de ironia, a palavra corrigida. A ironia parece ainda mais evidente por se tratar de falhas de ortografia: letra minúscula no lugar de maiúscula (quatro vezes) e sempre com nomes próprios; uma única vez ocorre como maneira de indicar

hesitação ou correção de um termo implícito (“muito, digo, muito ferido”). De qualquer modo, o aluno parece querer significar que ele sabe que P espera dele apenas o respeito a normas formais e que essas faltas ele é capaz, sozinho, de resolver. Ao lado desse efeito de sentido, o uso freqüente da expressão de correção «digo» parece significar, ainda, que a função do professor deveria restringir-se a aspectos formais, deixando o conteúdo (as idéias e o enredo da história) sob a responsabilidade do aluno.

Embora seja possível interpretar essa auto-correção como uma evidência de resistência, parece que o professor não se dá conta disso, e se satisfaz com o final feliz, o que é evidenciado pela avaliação bastante positiva (“muito bom”). Isso nos mostra que esse aluno apreende as regras do jogo, fazendo uso da ironia de modo que ela não pudesse ser questionada: aparentemente ele reconhece a autoridade do professor, ao se auto-corriger, mas, na verdade, faz uso da mesma estratégia para demonstrar o seu descontentamento. Esse aluno, que parece ter procurado escapar às expectativas da escola no que diz respeito à narração escolar, ao introduzir, em seu primeiro texto, três colisões e um final trágico, deixa vestígios de seu desagrado com relação à interferência de P em sua redação, embora saiba que é preciso conhecer as regras para poder jogar.

Esperamos que as duas análises apresentadas deixem claro que, mesmo buscando um trabalho diferente e uma metodologia mais moderna, como tem sido sugerido por vários pesquisadores, há alguns princípios metodológicos e concepções de linguagem que prevalecem no modo de agir do professor, levando-o a proceder de modo a causar uma

alteração no texto do aluno para que esse se torne adequado à sua verdade. Há, ainda, a constatação de que o professor é o detentor da língua, pois é ele quem determina o que pode ou não ser dito: a ele cabe proteger a língua padrão contra os malefícios que a oralidade causa à estabilidade e à conservação da linguagem; daí a necessidade (ainda que enganosa) de transformar a redação em mais um exercício de gramática.

3.4 . Preleção - temas universais: a moral da história

A escola, desde que foi criada, recebeu como uma das incumbências tornar o homem mais apto para viver em sociedade, adaptando-o às regras de convivência, às exigências do grupo social no qual se insere. Faz-se, pois, necessário discutir essa faceta moralizante da instituição escolar para entender melhor o que acontece nas escolas com relação aos alunos e professores.

Ao mesmo tempo em que procura adequar o aluno – adulto em fase de constituição – às exigências que a sociedade faz para que haja harmonia nas relações, a escola reprime – obrigando o aluno a reprimir – os instintos de agressividade e o desejo de contrariar a ordem. A aula de língua aparece, algumas vezes, como um momento em que o aluno não só deverá demonstrar por atitudes a disciplina necessária, como também deverá afirmar – mostrar via palavras – que respeita a disciplinarização, a ordem vigente.

A aula de redação assume, em alguns momentos, um papel que vai além de silenciar o aluno e impor o que ele deve dizer: temas moralizantes são usados tendo como finalidade fazer com que o aluno declare que aceita e concorda com alguma mensagem moralizadora e, então, se mostre apto para a convivência em sociedade ou, em especial, em sala de aula.

Freud (1925), ao analisar o funcionamento da sociedade considerada civilizada, discute o mal estar na civilização. A vida em sociedade foi conquistada quando o homem, percebendo os riscos que a natureza oferecia à sua sobrevivência, passou a constituir uma vida em grupos. Segundo Freud, a pulsão de vida, de sobrevivência, que gerou a necessidade de viver em sociedade, gera, contraditoriamente, a pulsão de morte e o homem, vivendo em meio a outros, tem que reprimir os seus desejos mais primitivos. Assim, o autor identifica três

fatores como os principais responsáveis pelo sofrimento dos homens: o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos corpos e a imposição de regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no estado e na sociedade. Os dois primeiros fatores são inevitáveis, inerentes à constituição do ser humano, mas o terceiro, fruto de uma escolha para diminuir os riscos dos outros dois fatores, leva inevitavelmente ao desprazer.

Tentando relacionar esse desprazer, causado pela imposição de regras pela sociedade, ao desprazer provocado pela imposição de regras na escola, passaremos a analisar um tema para redação indicado para uma sétima série do ensino fundamental de uma escola de classe média de Campinas. Trata-se de uma classe considerada pelo professor como extremamente indisciplinada e insolente. Por isso, os alunos receberam o tema: “Terá respeito por si mesmo quem não tem respeito por nada?”

Esse tema foi escrito na lousa, acompanhado por uma lista de palavras ao lado dos respectivos significados (tais como aparecem no dicionário), que deveriam ser inseridas no texto (“respeito”; “estimar”; “visar”; “embevecer”; “resgatar”; “próprio”; “interpelar”). Essa lista parece ter duas finalidades: por um lado, resgatar uma das funções da aula de língua portuguesa, que seria a de ensinar a língua a falantes de uma variedade na qual o professor não crê estar incluído um vocabulário mais erudito. Por outro lado, o significado das palavras escolhidas mostra claramente o direcionamento que se espera que o texto receba: essas palavras apresentam uma carga semântica vista como positiva que deverá, conseqüentemente, influenciar os alunos para que consigam compreender melhor o tema. Assim, o uso do texto moralizante parece combinar duas estratégias disciplinares: regular o comportamento social (levando à valorização do respeito) e o comportamento lingüístico (impondo o uso de

determinadas palavras).

Quantas respostas parecem possíveis em um grupo em que é lugar comum que é preciso respeitar os semelhantes? Vejamos alguns textos resultantes dessa proposta:

exto 6 – Terá respeito por si mesmo quem não tem respeito or nada?	Texto 7 - Terá respeito po si mesmo, quem não te respeito a nada?	Texto 8 - Terá respeito por si mesmo, quem não tem respeito a nada?
Respeito:- Ato ou efeito de espreitar; reverência; catamento; submissão; ponto e vista; aspecto; causa; elação; importância; temor. É tão fácil achar o significado de ma palavra, mas, e colocar em rática? Respeitar as pessoas, a atureza, faz parte da boa ducação, dos princípios morais religiosos de uma família. nfelizmente nos dias de hoje, odos esses conceitos estão em longe de serem resgatados. travessamos uma crise conômica muito grande, brigando os pais saírem cedo e casa para trabalhar, visando elhorar economicamente, nquanto os filhos são obrigados ficar em creches ou com mpregados. Crescendo sem o ínimo de orientação, não terá estrutura para distinguir o certo o errado. Os meios de omunicação também ontribuem para isso, a lei da antagem, onde vale tudo, faz om que as pessoas se tornem goístas, não respeitando o róximo, sendo assim não espeitam a si próprio.	Na minha opinião quem nã respeita nada, nunca ter respeito consigo mesmo nunca será respeitado poi eu acho que desrespeitand tudo e todos est prejudicando a si próprio Temos que ter estima po todos, e assim teremos amo de todos os próximos. Devemos obedecer às regra do nosso país e visar o be de todos. Quando ficamos embevecidos, ficamos alienados e uns (por nã terem o amor da pessoa ficam com raiva das pessoa e depois que tudo pass querem resgatar as amizade perdidas. Todos devem ser próprio para os próximos. Quando não sabemos d algo, temos que interpelar para não dizer algo fora d assunto e assim não discuti com as pessoas. Nós nunca devemos julga ninguém para não sermo julgados também. Temos sempre que visar bem de todos e a felicidad geral.	Não, porque para que alguém tenha respeito ele tem que dar o respeito. O respeito faz parte da vida de uma pessoa. O respeito que meu pai e minha mãe me deu, eu sei usar com quem me recebe ou conversa com respeito. Devemos ter respeito em todos os lugares que vamos. Quando meus amigos começam a falar palavrão, eu peço para parar, eles ficam alienados. As meninas, uma das coisas que mais apreciam nos meninos é se ele tem respeito. Fico embevecido a meninas que tem respeito. Tenho estima a qualquer pessoa, não só a pessoas que tem respeito. No caso de educação e respeito tenho que obedecer a minha mãe. Meu amigo é digno de confiança, pois ele tem respeito. Eu também falo palavrões, pois respeito não quer dizer que você nunca pode, sem querer, falar uma palavra feia ou um palavrão. Meu pai odeia quando falto com respeito as pessoas. E você, falta com respeito a sua família? FIM

Esses textos são amostras de que, diante de uma pergunta que expõe uma das premissas básicas de nossa vida em sociedade, muito pouco há a ser dito. Entretanto, alguns dados nos parecem bastante relevantes. No primeiro texto, por exemplo, percebemos que, de uma certa forma, o aluno se separa de seu texto, buscando tornar impessoais as afirmações que faz. Em um primeiro momento, ele busca a palavra “morta” ou seja, as acepções dicionarizadas, para definir o que seria respeito. Ao apresentar os vários significados, inclusive aqueles que não são pertinentes no momento da enunciação, o aluno mostra que não se envolveu com aquilo que diz, pois nem mesmo opta por um significado em detrimento de outros: o “respeito” que ele deveria discutir, por exemplo, não é aquele que significa “ponto de vista, causa ou relação”. Além disso, a maior parte dos verbos estão nas formas nominais (infinitivo ou gerúndio): “respeitar”, “achar”, “obrigando”, “visando”, “crescendo”, “respeitando” etc., demonstrando uma impessoalidade quanto ao que é dito. “Respeitar as pessoas” passa a ser o tópico sobre o qual vai se discorrer, isto é, o sujeito das orações, pois aquilo que é pressuposto como verdade não precisa ser defendido: basta que seja comentado num número determinado de linhas. É curioso também observar a falta de lógica do raciocínio apresentado na conclusão do texto: o aluno afirma que “a lei da vantagem faz com que as pessoas se tornem egoístas, não respeitando o próximo, **sendo assim**, não respeitam a si próprio”. Não há clareza de idéias nem uma relação objetiva entre elas: o aluno afirma que o desrespeito ao próximo existe e, por isso, as pessoas não respeitem a si mesmas, sem que se pronuncie sobre os motivos dessa falta de respeito. Ele apenas usa, como “fecho de ouro” de seu texto, a afirmação que o professor espera, mostrando sua submissão ao poder do professor.

O segundo exemplo parece ser diferente, pois o aluno usa formas enunciativas de 1ª

pessoa, que, aparentemente, o inserem no texto, como “na minha opinião” e “eu acho”. Entretanto, embora sejam marcas de um sujeito lingüístico, não há evidências de que expressem, de fato, a opinião desse aluno, uma vez que ele só faz repetir o que a própria pergunta sugere como resposta, pois concorda que quem desrespeita o próximo não tem respeito por si mesmo. Além disso, o tipo de verbo escolhido por esse aluno possibilita que percebamos o quanto ele assimilou a lição que lhe foi passada, já que há um predomínio absoluto dos verbos que indicam obrigação (modalidades deônticas ou deontológicas), tais como “temos que”, “devemos”, “todos devem”, “nunca devemos” e “temos sempre que”. Os sujeitos desses verbos estão no plural, mostrando, inclusive, que essas obrigações, com relação ao respeito, devem ser seguidas por todos. Além de aceitar que a resposta àquela pergunta só pode ser uma, o aluno repete a voz que apenas atribui obrigações àquele que é submisso e, portanto, respeita os superiores. Esse texto, na verdade, parece consistir no produto da soma de frases soltas – verdadeiras máximas - que corroboram a idéia de que o respeito deve prevalecer e que o aluno cumpriu o que era esperado.

No terceiro exemplo, há uma voz um pouco mais dissonante. Embora em vários momentos o aluno pareça concordar com aquilo que o professor quer que ele afirme – o que se verifica, inclusive, pela introdução do texto, que é apenas a resposta à pergunta (“Não, porque para que alguém tenha respeito ele tem que dar o respeito”) - há momentos em que podemos perceber uma resistência, por parte do aluno, à imposição de um comportamento e de um dizer. Quando afirma, por exemplo, que “o respeito que meu pai e minha mãe me deu, eu sei usar com quem me recebe ou conversa com respeito”, é possível subentendermos uma mensagem de que, se P se sente desrespeitado, talvez seja porque ele também não está respeitando os alunos como seria necessário. O aluno afirma que respeita apenas quem o

respeita, ou seja, desde que também se sinta respeitado. Se essa condição não for satisfeita, o respeito não pode se realizar. Do mesmo modo, quando o aluno afirma que “no caso de educação e respeito tenho que obedecer a minha mãe”, ele assume, de fato, que há uma obrigação, mas silencia outra: ele diz que deve obedecer à mãe (objeto nomeado) e não às outras pessoas (inclusive P) cuja autoridade é silenciada .

O final do texto apresenta dois usos da palavra “você” bastante distintos: o primeiro, na afirmação de que “respeito não quer dizer que você nunca pode, sem querer, falar uma palavra feia ou um palavrão” traz um “você” como marca de generalização e de um certo afastamento do sujeito enunciador muito comum na linguagem oral. Em um segundo momento, entretanto, o uso do pronome “você” deixa de ser genérico para se referir ao interlocutor, quando o aluno encerra a redação com a pergunta “E você, falta com respeito a sua família?”. Certamente o aluno já conhece os modos como o texto circula na escola, ou seja, sabe que essa redação só será lida pelo professor, e, por isso, parece-nos claro que essa pergunta se dirija a ele. Ainda que de forma velada, dirigindo-se aparentemente a um interlocutor qualquer, o aluno parece confrontar, um pouco que seja, o seu professor, questionando-o quanto à sua própria forma de agir.

Observamos, assim, que a escola, ao tentar ser a instauradora e mantenedora das regras do bom comportamento, do viver em sociedade, toma para si tarefas que levam os alunos a se submeterem a um discurso do qual não podem fugir. Há resistências de fato, mas elas não amenizam uma imposição de valores e de sentidos contra a qual os alunos pouco podem fazer. As verdades universais são trazidas e não podem ser questionadas, restando aos alunos apenas reproduzi-las em seus textos.

3. 5. Algumas resistências

Como já dissemos anteriormente, a resistência é constitutiva de qualquer relação de poder. Já mostramos, inclusive, em vários exemplos anteriores, como os alunos, em alguns momentos, se recusam – sem que essa recusa seja consciente, é bom que se frise – a repetir o que o professor espera deles. Entretanto, escolhemos um trecho de uma aula em que o professor propõe uma produção coletiva de uma poesia, porque, como o texto é produzido oralmente pelos alunos, cremos ter momentos em que eles podem revelar mais claramente o que pensam, visto que não haverá algo por escrito que prove que eles foram indisciplinados, ou seja, que lutaram contra o poder do professor. Vejamos:

Seq. 15

1P. . . . mas também modernamente a gente pode fazer poemas livres/ e tem uma técnica muito fácil chamada poema de enumeração/ vamos ver por exemplo tempestade/ bom! . . . que mais que acontece na tempestade?

A Chuva

2P Ainda não! Anuncia uma chuva . . . tempestade pra gente/ primeiro vem o vento!

A Poeira

A2 Folhas

A3 Raios

3P Aqui o que pode ser?/ até um redemoinho

A A árvore caída

4P Ah! . . . também não é tanto/ a árvore caída ainda é cedo/ que mais?

A Ruídos

5P Nuvens negras não é?

A Ventos

6P Como é que ficam os pássaros?

A Em seus ninhos

7P Como é que fica?/ pássaros em reboliços . . . pássaros agitados/ qual é o melhor?/

[muito barulho; alunos falam ao mesmo tempo]

8P Em vez de pássaros/ tem assim um tipo de pássaro que a gente enxerga mais?

A Pardal
 9P Pardais . . . será que não seriam andorinhas?/ que que a gente enxerga mais?/ aquela pretinha?
 [algazarra na classe e discussão e risos]
 10P É melhor pássaro?/ ou andorinhas? Ou . . .
A Ou urubu?
 11P Não! Não! a gente está colocando hein!
 [barulho de vozes ao mesmo tempo]
 12P O que que fica melhor?
 A Andorinha//
 (...)
 13P Agora vamos ver algumas pessoas em atividade/ se fosse mulher/ as donas de casa/ as suas mães trabalham ou não?
 A. A sua mãe trabalha ou não?
 14P. Uma loucura/ né?
 A. Sai na janela...
 15P. Janela?
 A. Trancada//
 16P. Vamos ao movimento/ janela fechada parece que está fechada//
 A. Fechando a janela//
 17P. Fechando a janela/ que mais?
 A1. Tirando roupa do varal//
A2. Soutien//
 18P. E as crianças?

Observe-se que a introdução da discussão é feita por uma pergunta para a qual o professor já tem a resposta (o que parece ser uma característica do discurso pedagógico, cf. Ehlich 1986 e Coracini 1995), pois a resposta que o aluno fornece parece óbvia: o que determina a tempestade é a chuva. No entanto, o professor desejava primeiro anunciá-la, e por isso dá um exemplo: o vento. Os alunos prosseguem associando palavras do mesmo paradigma: poeira, folhas, raios. O professor, então, intensifica a enumeração: um redemoinho. Um aluno tenta imitá-lo, mas exagera e vê a sua “árvore caída” rejeitada; volta-se, então, aos exemplos amenos: ruídos, ventos. Com relação à sugestão dos pássaros, o professor dá duas opções e pergunta qual fica melhor, ou seja, parte dele a proposta de alternativas aceitáveis.

Em seguida, opta por nomear os pássaros, mas rejeita a sugestão de um aluno. O aluno sugere “pardais”, mas o professor pergunta se não seriam “andorinhas”. Embora seja uma pergunta, ele não espera uma resposta de fato, pois a pergunta seguinte recai sobre as palavras pássaros ou andorinhas. P sequer oferece a possibilidade ao aluno de escolher o termo “pássaro”, sugerido por ele mesmo. O aluno, aproveitando a última pergunta, demonstra sua insatisfação com relação ao encaminhamento dado por P sugerindo um pássaro que sabe que não será aceito pois não está em harmonia com os itens que vão sendo escolhidos. Esse mesmo tipo de “rebeldia” aparecerá após a fala 17 do professor, quando outro aluno afirma que “roupa do varal” pode ser definido como “soutien”, mas, desta vez, é ignorado por P. Como já havíamos dito, esse poder de determinação, pelo professor, do que deve ser dito, gera resistências, porque

A relação de poder e a rebeldia da liberdade não podem se separar... No coração mesmo da relação de poder, e provocando-a de maneira constante, se encontram a obstinação da vontade e a intransitividade da liberdade. Mais que falar de um ‘antagonismo’ essencial, seria preferível falar de um ‘agonismo’ de uma relação que é ao mesmo tempo incitação recíproca e de luta; não tanto uma relação de oposição frente a frente que paralisa a ambos os lados, como de provocação permanente. (Foucault, 1988:15 apud Eizirik e Comerlato, 1995:42)

Essas resistências, ainda que sejam vistas freqüentemente como indisciplina, demonstram que o poder do professor de determinar sentidos não será jamais total, já que, ainda que deseje, não tem controle sobre todos os alunos: e alguns procuram mostrar a sua insatisfação, ainda que não sejam ouvidos. Semelhantes momentos de resistência, se fossem mais ouvidos em sala de aula, talvez permitissem que o professor se questionasse sobre seus reais motivos, provocando, talvez, alguns deslocamentos em relações tão “sufocantes”.

3.5.1 Resistência às resistências: a (re)afirmação do poder

O professor sabe, ainda que não conscientemente, que exerce um poder muito forte sobre os alunos e que sua posição pode ser afetada se a força desse lugar diminuir. Por isso, quando as resistências se tornam muito evidentes, é ainda mais forte a maneira como ele reafirma quem pode ou não falar e o que poderá ser dito. Por isso, assim que a classe termina a produção do texto coletivo, atividade em que o professor não conseguiu atingir a harmonia desejada, P pergunta se todos gostaram e, como ouve alguns protestos, escolhe uma aluna e pergunta:

Seq. 16

27 P - Bárbara! Você disse que não gostou né?

A - Não é assim!

28 P - Não!... eu gosto quando o aluno não gosta/ porque daí ele faz melhor/ aí claro!... quando o professor não escreve melhor que a gente não é?

A - Oh!...

O professor reforça o seu lugar e a sua autoridade ao mostrar que o aluno só pode discordar quando fizer melhor do que o professor. Em uma estrutura escolar, essa é uma forma bem clara de silenciar o aluno, que até tenta não enfrentar o professor, dizendo que “não é assim”.

É interessante observarmos que há a nomeação do aluno que oferece alguma resistência (como já ocorrera nas seqüências 1 e 2). Quando o professor se sente ameaçado pela presença concreta da discordância, chama o aluno pelo nome, mostrando qual o papel que

lhe cabe e colocando-o em seu devido lugar. Sentindo-se ameaçado, P individualiza o sujeito aluno, forma de controle talvez inconsciente (cf. Foucault, 1975).

Mostrando, novamente, que é seu o papel de controlar a aula, o professor, em um outro momento, propõe outra atividade:

Seq.17

37 P- Vamos copiar/ e depois vocês vão fazer com outro tema/ um poema de enumeração que é mais fácil

A1- A forma de recomendar//

38 P- Ah!... podia ser...

A2- Da Xuxa//

39 P- Por exemplo um namorado que vai embora aproveitando o texto/ certo?/ vocês têm que fazer o poema

A3- Aceito com uma condição

40 P- Ahn!... que emociona o suficiente/ que ela vai apontar...

A4- Não pode ser outro?

41 P- Pode!... o quê?/ as férias?

A. Futebol//

42 P- Ó!... faz esse/ [fingindo falar como um aluno] eu vou fazer outro/ **mas hoje eu estou dirigindo a aula**/ então façam este texto//

A. Falô//

43 P- Tem um dia em que vocês vão fazer o que vocês quiserem/ aí vai ter um dia certo/ aí você escreve sobre futebol/ hoje não! **Eu quero**/ tá bom?/ que vocês façam esse texto//

Fica evidente, neste trecho, a imposição do professor, que afirma que cabe a ele determinar o que será feito e como, recorrendo à autoridade que lhe é conferida pela instituição... Embora diga que **hoje** está dirigindo a aula, todos sabem que é sempre assim. Dizer que “tem dia que vocês vão fazer o que quiserem” também camufla a verdade, pois a possibilidade de escolherem o que fazer passa pelo filtro do professor, que determina não só quando será esse dia, como também quais são as opções. Embora transmita a ilusão de que não deseja impor sua vontade, fica claro que é P quem determina tudo; tanto isso é verdade

que usa a sua vontade como argumento para que uma tarefa seja feita (“porque Eu quero!”) descartando outras possíveis justificativas. A escolha do tipo de texto a ser feito demonstra, também, da parte dos alunos, um acomodamento à uma visão paternalista do professor, que os vê como “deficientes” de idéias, incapazes de realizar tarefas mais complexas.

Há, a princípio, um contraste entre A1 e A2: o primeiro conhece os tipos de exemplos de que o professor gosta e recebe a sua aprovação. O segundo, por outro lado, parece saber o que não seria aceito, mas, mesmo assim, fala, mostrando que não leva a sério as escolhas feitas pelo professor. A3 tenta negociar, mas não é ouvido; A4 é silenciado pela ironia “As férias?”, tema bastante ridicularizado por sua freqüente recorrência e conseqüente desinteresse. No final, um aluno, ironicamente, concorda: “Falô.”

Mais adiante, alguns aspectos ficam ainda mais evidentes:

Seq. 18

50 P- [inc] (...) então vocês vão fazer de conta que/ aconteceu alguma coisa entre você e o namorado/ ou você e a namorada/ e **você vai convencê-lo a voltar tá?**/ bom eu vou ler essas cartas depois/ e vou ver **se vocês convencem o namorado ou não**/ tudo bem?/ olha, vocês tem que fazer uma festa para ajudar os pobres/ aí ele diz eu não vou fazer não, certo?/ **aí você tem que convencê-lo a fazer essa festa**/ (...) mesma coisa na carta **tem que convencer o namorado a voltar**/ (...)tem que inventar uma história e **convencê-lo a voltar tá?**/ quem não conseguir fazer com o namorado/ pode convencer o pai a comprar um carro pra você

P- [risos e brincadeiras da classe] ou uma coisa muito importante/ ou pode **convencer** a mãe a te levar para Disneylandia tá?/ (...)Esta carta é pra entregar

A- É pra entregar?

P- **Você tem que me convencer que conseguiu fazer o exercício.**

O professor encaminha a discussão que espera ver desenvolvida, escolhendo um dos temas que tem pressupostamente a ver com os interesses dos alunos e mostrando que é preciso um trabalho sério de convencimento, ou seja, de argumentação, característica exigida por um texto dissertativo. No entanto, no final, deixa claro o que deseja: que o aluno cumpra o exercício determinado por ele. A escrita, na verdade, se revela, uma vez mais, como um exercício, uma tarefa a ser cumprida e não como produção de sentidos. O grande objetivo final se encontra marcado no fio intradiscursivo de duas maneiras: a marca enunciativa de primeira pessoa “**me** convencer” explicita que o único leitor daquele texto será o professor e não um dos leitores fictícios que foram evocados – não é preciso recomeçar um namoro ou fazer uma festa para os pobres. Não se espera, assim, que convença ninguém, embora esse seja o objetivo aparente, a não ser o professor, que deverá ser convencido, na realidade, da capacidade do aluno de realizar o exercício, termo que, reafirmamos, traz, em si, o caráter de treino, de repetição, de automatização, com pouco valor efetivo. Por isso, não é importante quem vai ser convencido nem quais serão os argumentos e, menos ainda, se o aluno está de fato envolvido em seu texto. As várias opções oferecidas são apenas mais evidências de que não há opção, a não ser fazer o que o professor deseja.

Como temos demonstrado ao longo desta dissertação, a escola busca a homogeneidade. Para isso, ela utiliza recursos que procuram impedir que o aluno se mostre em seu texto. Com a determinação do que os alunos devem falar, acredita-se que se estará determinando o que ele pensará e como agirá, garantindo, assim, a hegemonia do professor.

Apesar de não cremos em uma fuga consciente da determinação, visto que todos os sujeitos se inserem em uma FD, que marca suas atitudes, vimos que essa determinação pode ser afrontada com atitudes de resistências, discutidas mais detalhadamente nesta sessão, embora pudessem ser percebidas, também, em outras. Atitudes como um aluno que se levanta e anda pela sala quando a classe está sendo repreendida por não escrever corretamente, por exemplo; ou quando outro aluno, ao ter que reescrever o seu texto, insere a expressão “digo” para expressar o seu descontentamento, demonstram que, de fato, o poder gera resistências. Cremos que Lagazzi (1988: 97) corrobora a nossa posição, ao afirmar que:

A resistência do sujeito se mostra, em cada uma das situações, a seu modo. O poder se quer absoluto, sim, mas (...) o sujeito encontra na linguagem, os recursos para lidar com o poder, para redistribuir a tensão que o embate entre direitos e deveres coloca. (...)

Esse sujeito que resiste (...) não é o sujeito onipotente da enunciação, que se coloca como origem de seu discurso. O sujeito da linguagem fala, não de qualquer lugar, mas de uma posição já definida social, histórica e ideologicamente (...)

Inserido na “microfísica do poder”, o sujeito é marcado pela determinação e pela resistência. Parafraseando Foucault, quando diz que “a contradição é a própria lei de existência do discurso”, diremos que a contradição constitutiva do sujeito, é sua própria lei de existência.

Ou seja, a determinação e a resistência agem ao mesmo tempo nos sujeitos e, só nesses termos poderemos falar em aproximação da autoria, desde que o cerceamento não seja tão forte, como tem sido na escola – ao menos nos registros por nós coletados- não deixando espaço para nada além da homogeneidade.

Considerações conclusivas

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo
(Álvaro de Campos)

Esta dissertação teve por objetivo discutir a aula de redação e problematizar o silenciamento que costuma ser imposto ao aluno, que é impedido de se tornar autor de seu texto. Partimos da constatação, nem sempre aceita, de que a escrita na escola não passa de um exercício como outro qualquer.

A hipótese norteadora deste trabalho era de que esse gênero - a redação escolar - funcionaria apenas como um exercício e, como tal, tenderia a abafar a voz dos alunos. É, ao menos, assim que a formação discursiva escolar o consideraria. Desse modo, a redação na escola seria mais um elemento do processo de assujeitamento a que o aluno é submetido dentro do bloco disciplinar que é a sala de aula. Os alunos teriam pouco – ou nenhum - espaço para exprimir a subjetividade, entendida aqui não como a presença do sujeito lingüístico/gramatical, mas como a emergência, na trama enunciativa, dos elementos que caracterizam o sujeito do inconsciente, que também se constitui no social.

Nossa primeira pergunta de pesquisa dizia respeito ao que ocorreria na aula de redação que faria com que, de certa forma, a voz do aluno fosse sufocada. Os dados que se revelaram na análise apontaram para o silenciamento de voz do aluno em aulas nas quais a redação se limita a um exercício escolar, ao invés de constituir um modo de produção de sentidos, em que o aluno produziria textos - entendidos por nós como a concretização material de um processo discursivo.

Pudemos verificar, em vários momentos, um verdadeiro processo de “dissociação do sujeito de sua língua”, em que o aluno é levado a se dar conta de que a língua que sempre utilizou ou utiliza não é sua e que, mais do que isso, ele deve se submeter a ela.

A língua-mãe parece ser vista, na escola, como uma entidade que não pode ser maculada: uma falta contra ela chega a ser comparada, em vários momentos, a um crime, a

um assassinato, que levaria o professor à morte. A consciência sobre o funcionamento da língua - algo que seria dado a partir da escolarização - levaria o aluno a desenvolver um sentimento de culpa sempre que tivesse consciência do erro cometido. Às vezes, a submissão à língua engloba, inclusive, aspectos que se referem ao que pode e deve ser dito, ao que é possível falar e ao que se deve calar. O texto, freqüentemente, é apenas um pretexto para o ensino de aspectos gramaticais, aqueles que garantiriam a estabilidade merecida pela língua. Por isso, o aluno não se reconhece como autor de seu texto, talvez porque perceba que não está produzindo textos, e sim redações, feitas apenas para que o professor possa corrigi-las. Há, fortemente, uma concepção de que a aula de língua só é válida quando o trabalho é centrado na metalinguagem, e essa parece ser a finalidade de todas as atividades, mesmo daquelas que visariam à produção de textos. Como foi possível observar, há, fortes indícios de que os próprios alunos demonstram ter assimilado esse objetivo.

Mesmo quando o professor acredita estar fazendo um trabalho diferenciado, com material autêntico, sem a presença física do livro didático, o que se percebe é que a atividade continua diretiva: a voz do professor se sobrepõe sempre à dos alunos no momento em que estes produzem os textos, o que provoca a repetição de um modelo prévio de texto apresentado pelo professor. Assim, chegamos ao questionamento da relevância do trabalho com esses textos autênticos, uma vez que, com a simples substituição do material didático, professor e alunos acreditam estar desenvolvendo um trabalho novo quando acabam realizando tarefas tão diretivas quanto as tradicionais, mas, desta feita, com a ilusão de que se trata do novo. Os parâmetros de trabalho, contudo, parecem ser sempre o livro didático.

Quando realizamos a análise da reescrita, atividade celebrada como forma de estabelecer, de fato, a interlocução entre o aluno e o professor, percebemos que se trata, na

verdade, de um modo ainda mais forte de que o professor dispõe para dizer ao seu aluno o que ele deve ou não fazer, “sugerindo” (ou impondo) correção vocabular para adequar o aluno à linguagem da escola, ou mudanças no enredo, visando a enquadrar o texto a um esquema de narrativa em que sempre há um final feliz. Esse desejo, presente, por exemplo, nas novelas, pode ser resumido como a busca da felicidade, da harmonia como possível recompensa de uma vida com problemas e dificuldades. Ele está presente em toda a sociedade, mas a escola o assimilou de tal forma que espera que todas as narrativas apresentem esse final.

Percebemos, também, que em alguns momentos, a aula de redação assume um papel que vai além de silenciar e impor ao aluno o que ele deve dizer. Em algumas aulas, foi possível observar que temas moralizantes são usados para que o aluno declare aceitar verdades que o grupo social tem como fundamentais e, assim, se mostre apto para viver em sociedade. Nesses momentos, a coerção parece se dar de modo ainda mais forte, pois há a imposição de valores e de verdades que se referem a sentidos inquestionáveis em um grupo social, restando aos alunos apenas reproduzi-los em seus textos, que acabam se transformando em uma soma de frases, máximas incontestáveis sobre verdades inquestionáveis, sem que exista qualquer ligação entre elas.

Como uma constante em todos os tipos de texto analisados, percebemos a voz do professor impondo o correto, seja pela forma gramatical, seja pelas idéias que deverão aparecer no texto.

Assim, a análise dos nossos dados nos permite responder à nossa segunda pergunta de pesquisa, referente às regularidades existentes entre os diferentes tipos de texto ensinados na escola que os tornaria integrantes de um único gênero, o gênero escolar.

Pudemos perceber que, na redação escolar, parece não haver lugar para o conflito, a

heterogeneidade e a subjetividade, uma vez que não é solicitado aos alunos que produzam sentidos, se envolvendo com e em seus textos. Assim, independentemente do tipo de texto solicitado - narração, descrição ou dissertação - o texto acaba se restringindo a uma forma de verificação e de subserviência à língua padrão, que deve ser respeitada, uma vez que o professor se vê e é visto como o seu guardião.

Nossa terceira pergunta se referia aos elementos das condições de produção que nos permitiriam interpretar esse processo de apagamento da voz do aluno na redação que produz, e ficam bastante claros, nas aulas por nós analisadas, os modos como a voz do professor vai se impondo, quando este afirma, por exemplo, que um texto com certos erros perde o valor ou que nem deveria ser escrito, ou quando o professor, mais explicitamente, risca formas escolhidas pelo aluno e impõe as suas. Assim, à medida em que o aluno vivencia processos comuns à escola e percebe que atitudes satisfazem o professor, ele procura se adequar à ordem do discurso de sala de aula.

Cremos que, embora esteja claro que o aluno faz opções quanto ao que vai escrever, elas são, na maioria das vezes, determinadas pela imagem que o aluno faz das expectativas do professor, seu único leitor e avaliador, e não determinadas por seu próprio desejo. Frequentemente, o aluno se limita a repetir o que o professor disse ao apresentar um tema, pois sabe que assim não corre o risco de desagradá-lo, ainda que não esteja fazendo nada além de repetir, sem se envolver com o que diz. Para o aluno, que apreende as regras do funcionamento da redação na escola, quanto mais o professor fala, mais fácil se torna a resolução da atividade.

Entretanto, não há como se manter uma atividade que se limite à imposição de um voz e, por isso, ao mesmo tempo que há a coerção, encontramos as resistências, foco de nossa

quarta pergunta de pesquisa. Em todos os momentos percebemos que o aluno aprende a jogar segundo as regras da escola, mas, seguindo-as, consegue mostrar sua insatisfação, através de elementos como a ironia ou o humor, ou mesmo outras atitudes que afrontam mais explicitamente o professor, como aquelas consideradas como manifestações de indisciplina. Isso reforça a noção, apresentada por Foucault, de que toda ação do poder gera resistências que, por sua vez, provocam outras resistências; assim, o professor, sentindo que sua posição está ameaçada, acaba por buscar a reafirmação do seu lugar. Embora a perspectiva de tal embate de forças possa parecer negativa, já que provocaria um reforço da autoridade por parte de P, é graças a ele que os deslocamentos acontecem.

Se nossos objetivos principais visavam a contribuir para a reflexão a respeito da sala de aula no que se refere à produção de sentidos na interação professor-aluno, problematizar práticas consideradas naturais nas aulas de redação e estreitar as relações entre a Lingüística Aplicada e a sala de aula, em uma visão que, sem tentar ser solucionista, fosse capaz de levar à problematização e à reflexão possibilitando, assim, ao professor produzir deslocamentos em sua prática, cremos que algumas considerações se fazem pertinentes neste encerramento de discussão.

A primeira problematização que nos parece importante diz respeito à naturalização de relações interativas em sala de aula, uma vez que esta ignora e abafa, ainda que inconscientemente, as relações de poder que provocam o silenciamento dos alunos, impedindo-os que se tornem autores de seus textos.

Sabemos que os diferentes tipos de escrita emergem das várias formações discursivas, obedecendo a convenções construídas pelo grupo, convenções essas que é preciso dar a conhecer aos alunos para que eles possam usá-las. Entretanto, o que a escola tem feito é

levá-los à crença de que escrever não envolve o sujeito, de que basta aprender estruturas, preencher um modelo, juntar frases para produzir um texto. A língua se reduz a uma forma de codificação, a um instrumento de comunicação, sem que se leve em conta o seu papel na constituição dos sujeitos. Tal fato resulta, inclusive, na crença, por parte dos alunos, de que haveria os que teriam acesso à verdade - considerada única e natural - e os que devem segui-la sempre, sem qualquer tipo de contestação.

A escola pode contribuir para a formação de sujeitos-autores se deixar de ser espaço de repetição para tornar-se espaço de reflexão e questionamento, espaço de produção de sentidos, ainda que se saiba que os sentidos e, portanto, toda a palavra, estão prenhes de história, carregam sentidos outros, produzidos alhures e por outras vozes.

Os problemas não serão resolvidos simplesmente com a escolha de um ou outro livro didático, ou com a sua adoção ou não, mas com a percepção de que todo material é ideologicamente constituído, assim como toda prática o será. É necessário, pois, que se percebam as concepções de aluno adotadas não apenas pelo livro didático ou pelo trabalho realizado segundo os seus moldes, mas também pela escola e pelo professor. Ainda que não seja possível um total controle sobre a própria prática, a busca de uma resposta para a indagação a respeito de seus objetivos enquanto educadores poderá norteá-la.

Se a nossa análise procurou confirmar a hipótese de que a redação na escola tem se reduzido a um exercício em que há pouco – ou nenhum – espaço para o sujeito se envolver com o que diz, e que essa prática causa frustrações nos sujeitos envolvidos, cremos que essa realidade possa ser mudada, não com propostas solucionistas, que acabariam por se transformar em modelos que se adequariam a concepções prévias, mas com a reflexão e o questionamento sobre a própria prática, de modo que o aluno possa produzir sentidos,

envolvendo-se com aquilo que diz e se tornando, dessa maneira, autor de seu texto. Assim, poderemos mudar o quadro em que se valoriza o repetir/ reproduzir em detrimento do pensar e agir.

Neste último parágrafo, em que podemos deixar a voz de um *nós* e voltar a ser *eu* – a mesma aluna que gostava de escrever no 1º grau e que agora teme (ou melhor, sabe) não ter assimilado todas as regras do jogo da academia – posso afirmar que, mesmo sem a arrogância de querer oferecer soluções, continuo carregando em mim todos os sonhos do mundo. Para encerrar esta dissertação, não trago respostas, trago desejos: o desejo de continuar escrevendo envolvida pelo texto, tecendo com futuros alunos algumas mudanças no jogo que se joga. Desejo de conseguir deslocamentos que permitam que o troféu final deixe de ser marcado por frustrações e passe a trazer algum prazer, visto que é ele que nos move. Se o desejo é o não assujeitamento, que os jogadores possam, ao menos, perceber que, no desenrolar da partida, quando eles estiverem com a bola, eles podem, pelo menos, ousar.

*As palavras me antecedem e me ultrapassam, elas me tentam e
me modificam,
e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas
sem eu as ter dito. Ou pelo menos não era isso.
(Clarice Lispector)*

V. ABSTRACT

The aim of this dissertation is to discuss the composition class and question the silence often imposed to the student, once it is forbidden to him to become the author of his own text. Our hypothesis is that this gender - the school composition - tends to suffocate the voice of the students and that it is just one more exercise among others. At least that is how the school speech formation considers it. Once it works like this, the composition in the school can be considered as another component of the non-subject process to which the student is submitted inside the classroom while a discipline block.

The corpus of this research is composed of twenty two Portuguese Language classes for secondary and basic education given in public schools in Campinas and recorded in audio system; compositions written by students during these classes with teachers' corrections; written interviews with both teachers and students.

Our theoretical base is supported especially on Foucault's theory of speech and the micro relations of power. Works like Foucault's (1969;1971;1979) and Coracini's (1995;1999) - that consider language as being a social and historical product, and also the concepts of subject and identification - are very relevant for our research.

Our conclusions point to a conception of language as a form of codification, and that's why the teacher often feels like the guardian of the mother tongue, which must be immaculate - and so the student receives from the school a "model" of what he must say. However it's possible to notice some resistences to this imposition of meanings, what shows us that there are moments when the students don't accept neither an imposed power nor an education that leads them to submission. Considering all this, the resistences are understood by us as possibilities of displacement.

Key words: 1.Writing 2.Identity 3.Subject 4.Discourse 5.Mother tongue

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. (1970) *Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa, Presença, Martins Fontes, 1974.
- AMARANTE, M.F.S. (1998) *Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência* Tese de doutoramento. Campinas: IEL, Unicamp.
- ATHAÍDE JR., M. C. (1995) *O discurso político em redações de professores: exercícios de leitura*. Dissertação de mestrado. Campinas, IEL/UNICAMP.
- ARROJO, R. (1992) *O signo desconstruído*. Campinas: Pontes.
- AUTHIER-REVUS (1982) - "L'Heterogeneite Montrée et heterogeneite constitutive: Elements pour une approche de l'autre dans le discours" Em *DRLAV - Revu de Linguistique*, 26.
- _____ (1998) *Palavras incertas: as não coincidências do dizer* Campinas: Editora da Unicamp.
- BAKHTIN, M. (1954) *Estética da criação verbal* São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOLOGNINI, C.Z.(1991) "Tópico discursivo na aulas de língua Estrangeira: desfazendo a assimetria" *Trabalhos de Lingüística Aplicada* 18 Campinas: IEL/ UNICAMP.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1970) *A reprodução*. São Paulo: Francisco Alves Editora (1982).
- BRITO, P.L.(1983) "Em terra de surdos mudos" *Trabalhos de Lingüística Aplicada* 2 Campinas: IEL/ UNICAMP
- _____ (1991) *Fugindo da Norma*. São Paulo: Átomo.

CARMAGNANI, A.M.G.(1995) “Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal em sala de aula” in CORACINI, M.J.R.F. (org) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura* . Campinas: Pontes.

CASTRO, E.M. (1992) *Psicanálise e Linguagem*. São Paulo:Ática

CHNAIDERMAN, M.(1998) “Língua(s) –Linguagem(ns)-Movimento(s): uma abordagem psicanalítica in: SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade* Campinas: Mercado das Letras

CORACINI, M.J.R.F. (1990) “Contribuições para a Análise do Discurso Pedagógico”. *Especialist* no. 11. São Paulo: EDUC.

_____ (1995) (org) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas: Pontes.

_____ (1995a) “Leitura: decodificação, processo discursivo....?” in: *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura* . Campinas: Pontes.

_____ (1995b) “A aula de leitura: jogo de ilusões”. em: *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes.

_____ (1995c) “Perguntas e respostas na aula de leitura: um jogo de imagens” in: *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura* . Campinas: Pontes.

_____ (1995d) “O caráter persuasivo da aula de leitura” *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 26 Campinas: IEL/ UNICAMP.

_____, (1996a) “A concepção do professor e do aluno no livro didático e a visão da Lingüística Aplicada” . in: *Anais da 48a. Reunião Anual da SBPC* - PUC-SP.

_____ (1996b) “Discurso: compreensão e contexto” *Claritas* São Paulo: PUC.

_____. (1998) “Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade” *Letras e Letras*, vol14/1.

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

- _____. (1999) (org) *Interpretação, autoria e legitimação no livro didático*
Campinas: Pontes
- _____. (2000a) "A questão da identidade do professor de Português" - inédito.
- _____ (2000b) "Representações da Ciência no Discurso da sala de Aula" -
inédito.
- COSTE, D. (1991) "Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage
des langues" in *E.L.A.* 83.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F.(1980) *Mil Platôs* (vol.1) Rio de Janeiro: Editora 34, 1995
- DERRIDA, J.(1972) *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 1991
- DERRIDA, J. (1996) *Le monolinguisme de l'autre* Paris: Galilée
- DUARTE, C. (1998) *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma
indiciário*.Dissertação de mestrado. Campinas: IEL/ UNICAMP
- EIZIRIK, M.F. e COMERLATO, (1995) *A escola (in)visível: jogos de poder/saber/verdade*.
Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- EHLICH, F. (1986) "Discurso escolar: Diálogo?" *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 11
Campinas: IEL/ UNICAMP.
- FOUCAULT, M. (1969) *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.
- _____. (1970) *O que é um autor* . Lisboa: Passagens, 1992.
- _____. (1971) *A ordem do discurso*. São Paulo, Edições Loyola, 1996.
- _____. (1975) *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____. (1979) *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Edições Graal.
- FREUD, S. (1908) "Escritores Criativos e devaneios" in: *Obras Completas* Vol IX. Rio de
Janeiro: Imago

- _____ (1925) *O mal estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.
- GERALDI, J. W. (1991) *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1984) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel, Assoeste.
- GORE, J.M. (1994) "Foucault e a educação: fascinantes desafios" in: SILVA, T.T.(org) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* Petrópolis: Vozes.
- GRIGOLETTO, M. (1992) "A desconstrução do signo e a ilusão da trama" in: ARROJO, R. *O Signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes.
- _____ (1996) "Um olhar sobre o professor e o aluno através das seções de leitura em livros didáticos em Português e em Inglês" n: *Anais da 48a. reunião Anual da SBPC*. PUC- SP.
- HALL, S. (1992) *A identidade cultural na pós modernidade*. 2ª edição – Rio de Janeiro: DP&A.
- HAROCHE, C.(1992) *Fazer Dizer, Querer Dizer*. São Paulo: Hucitec
- HAROCHE, C. et alli (1971) "La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage et discours" in *Langages* 24 Paris: Didier/ Larousse.
- ILLICH, I.(1995) "Um apelo à pesquisa em escrita leiga" in: OLSON, D. R. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo, Ática.
- LAGAZZI, S. (1988) *O Desafio de dizer não* Campinas: Pontes.
- LEMOES, C. J. G (1977) "Redações no vestibular: algumas estratégias" *Cadernos de Pesquisa* 23, São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

- MASCIA, M.M.A.(1999) *O ideário do progresso no discurso político educacional : uma análise discursiva das relações de poder-saber*. Tese de doutoramento. Campinas: IEL, Unicamp.
- MOREIRA, A.F.B. (1997) *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus.
- NAFFAH NETO, A (1988) *O inconsciente: um estudo crítico*. 2ª edição. São Paulo: Ática
- NÓBREGA, M. (1993) *Professor e alunos: falas de poder* Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC.
- ORLANDI, E.(1993) “Nem escritor nem sujeito, simplesmente autor” in: *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (TERCEIRO E QUARTO CICLOS - LÍNGUA PORTUGUESA) (1997) Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.
- PÊCHEUX, M. (1988) *Semântica e discurso; uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp.
- PÉCORA, A.(1983) Problemas de redação. São Paulo: Martins Fontes.
- PEREIRA, F.G. (1999) *Uma visão discursiva dos trabalhos em grupos cooperativos em aulas de Língua Portuguesa*. Dissertação de mestrado Campinas: IEL, UNICAMP.
- ROCCO, M. T. F.(1981) *Crise na Linguagem: a redação no vestibular* São Paulo, Mestre Jou.
- SAUSSURE, F. (1977) *Curso de Linguística Geral* São Paulo: Cultrix.