

Elisabete Pimentel

SUJEITOS LEITORES, SUJEITOS AUTORES
INDÍCIOS DE HISTÓRIAS DE LEITURAS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS
ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual
de Campinas como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Linguística

Orientador: Prof. Dr. João Wanderley
Geraldi

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1998

UNIDADE	BC
N.º ORÇAMENTO:	1.100.0000
V.	Ca.
TOMBO	35467
PROC.	395/98
C	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	15/10/98
N.º CPD	

CM-00117152-4

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

P649s	<p>Pimentel, Elisabete</p> <p>Sujeitos leitores, sujeitos autores: indícios de histórias de leituras na produção de textos escolares / Elisabete Pimentel. - - Campinas, SP: [s.n.], 1998.</p> <p>Orientador: João Wanderley Geraldi</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Leitura. 2. Escrita. 3. Ensino. 4. Escola. I. Geraldi, João Wanderley. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--



Prof. Dr. João Wanderley Geraldi



Profa. Dra. Maria da Graça Costa Val

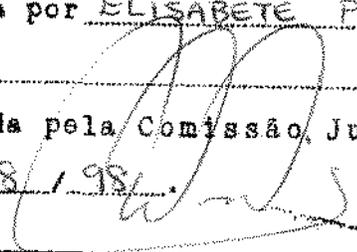


Profa. Dra. Lillian Lopes Martin da Silva

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por ELISABETE PIMENTEL

• aprovada pela Comissão Julgadora em
13 / 08 / 98



Agradeço

aos meus alunos
ao professor Wanderley
à banca examinadora
à amiga-irmã Marina
às novas amigas Cris e Sheila
à equipe do projeto Correio Escola
à família Lopes Couto

Todas estas pessoas, cada uma delas de diferentes lugares e com suas histórias e experiências, contribuíram para que as minhas reflexões ganhassem materialidade nesta dissertação

à Capes, pelo apoio financeiro

Ao Marcílio, Pedro e Vinícius

Aos meus pais e irmãos

SUMÁRIO

RESUMO	6
INTRODUÇÃO	7
I - DESENHO POLIFÔNICO DAS REMESSAS TEÓRICAS	10
1.1. Linguagem e Sujeito	10
1.2. Enunciados e Gêneros do Discurso	12
1.3. Intertextualidade e interdiscursividade	15
II - EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	17
2.1. Mudanças no ensino de língua portuguesa na década de 80	17
2.2. Construção de uma experiência escolar na década de 90	22
2.2.1. Biblioteca de classe	26
2.2.2. Leitura de textos curtos	29
2.2.3. Produção de textos	31
2.3. Proposta de produção de livro	32
III - VISÃO PANORÂMICA DOS LIVROS PRODUZIDOS	34
3.1. As produções de textos	34
3.2. O suporte Livro	37
IV - SUJEITOS LEITORES, SUJEITOS AUTORES	43
4.1. O paradigma indiciário	44
4.2. <u>Vingança com Fogo</u> - Articulação como criação	47
4.2.1. O suporte Livro	47
4.2.2. A narrativa	49
4.3. <u>As mil e uma barreiras da vida</u> - um percurso entre tensões e episódios	55
4.3.1. O suporte Livro	55
4.3.2. A narrativa	56
4.4. <u>Brasil!</u> - Um mosaico indiciando um processo de aprendizagem	66
4.4.1. O suporte Livro	66
4.4.2. A narrativa	68
V - CONSTRUÇÃO DE HIPÓTESES MAIS GERAIS	77
ANEXOS	84
SUMMARY	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

RESUMO

A presente dissertação centra-se na análise de narrativas produzidas por alunos de 7ª série do 1º grau, em contexto escolar. Através destas produções, apresentadas no suporte livro, são investigadas as possíveis histórias de leituras, as imagens do mundo letrado e a influência da mídia, como elementos que fazem parte do conjunto de experiências dos alunos com a linguagem. A partir da concepção dialógica da linguagem, tal como formulada por Bakhtin, em que sujeito e linguagem são constituídos mutuamente na interação social, o texto é focado como um produto historicamente produzido a partir das suas relações com outros discursos e com os interlocutores.

O procedimento indiciário é utilizado para efetuar a análise das relações intertextuais e interdiscursivas manifestadas na produção dos textos. Isto permite construir hipóteses sobre a relação entre a formação do sujeito leitor e as suas experiências como sujeito autor.

A investigação dos livros revela modos distintos de compreensão do mundo letrado. Ela permite também levantar hipóteses de como o ensino de leitura e a indústria cultural têm promovido a construção de imagens de narrativa: a narrativa é, ao mesmo tempo, considerada como um conjunto fragmentado de elementos convencionais (diálogos, personagens, episódios narrativos) e como lugar de doutrinação e ensinamento moral. Para além do ensino escolarizado da leitura e da escrita, nota-se que alguns recursos verbais e não verbais da mídia são também assimilados como modos de articulação textual à margem da tradição letrada culta.

Palavras-chaves

- 1 - Leitura
- 2 - Escrita
- 3 - Ensino
- 4 - Escola

INTRODUÇÃO

Já se tornou uma história bem conhecida os problemas envolvidos na produção da chamada redação escolar, a que se chegou a propor o estatuto de gênero do discurso, instituído pela escola a partir de diferentes gêneros em uso na sociedade (Attayde Jr., 1995). Nesta apropriação a redação torna-se analógica, pois a prática deste tipo de texto não é um “fazer-saber” discursivo, mas um “saber-fazer” imitativo, já que, entre outras condições em que é produzido, está a necessidade de se basear em modelos e ter como um interlocutor necessário o professor, preocupado essencialmente com a correção. Assim, neste gênero, o aluno-redator fornece pistas não para a compreensão, mas “pistas de que sabe operar com aquelas pistas” (Attayde Jr., 1995:17)

Na análise crítica da questão, destaco os trabalhos de Geraldi (1984,1991), Pécora (1983) e De Lemos (1977), cujas conclusões são convergentes: a produção de texto na escola tem se caracterizado pela artificialidade, falta de estabelecimento de uma relação interlocutiva efetiva e não domínio das convenções da escrita.

Na necessidade de buscar novos direcionamentos para a prática de produção de textos na escola, algumas propostas têm sido feitas, a partir de diferentes pressupostos teóricos. Entre elas, Gallo (1995) parte da concepção de autoria de Foucault, ao propor novos enfoques para as narrativas escolares; Grillo (1995) defende a importância da orientação do professor na refacção de texto, seguindo a concepção de Vygotsky sobre o papel cooperador do adulto no aprendizado e Mello (1996) analisa o desenvolvimento da escrita a partir dos conceitos de coerência e coesão da lingüística textual. Estes são apenas alguns exemplos da necessidade de compreender o processo de produção de textos na escola para que se possa assim intervir no ensino da linguagem, na modalidade escrita, principalmente no primeiro grau.

É na esteira destas buscas em que me coloco. O desejo de fazer com que a produção de textos torne-se, antes de mais nada, significativa para os seus autores, estabelecendo uma relação intersubjetiva dentro do espaço em que é produzida, esbarra ainda na construção de todo um imaginário em relação à escrita, a partir de leituras que acabam por se constituir em modelos. Por isto o caminho que pretendo tomar é entender melhor as imagens de escrita e de leitura que os sujeitos desta pesquisa construíram principalmente no seu processo de escolarização. É com esta preocupação que pretendo analisar livros de histórias produzidos por alunos de 7ª série, de uma escola pública de Campinas.

A análise será conduzida por duas questões básicas: como a interdiscursividade e a intertextualidade são articuladas na produção escrita? Que correlações são estabelecidas com o gênero narrativo literário e com outros gêneros que fizeram parte das experiências destes sujeitos? A produção escrita dos alunos será enfocada com o objetivo de resgatar o caminho percorrido por eles até chegar a seus textos, caminho este que passa pelas leituras que fizeram. Como afirma Orlandi (1988:91):

(...) a produção (oral ou escrita) é meio pelo qual se pode ter acesso à leitura do aluno. Embora seja uma relação indireta, é aí que se pode verificar a história do leitor em relação às significações, aos modelos (etc) de que ele tem domínio.

Por isto, a partir da leitura mais atenta destas produções é possível lançar algumas hipóteses sobre as histórias de leituras, as imagens do mundo letrado, bem como as suas categorias de interpretação. Minha hipótese é de que estes elementos, constitutivos da experiência com a linguagem, são reconstruídos em seus textos pela seleção de informações, temas, estruturas e recursos lingüísticos. A proposta é analisar a produção textual do aluno, levando-se em conta que este busca nas suas experiências de leituras formas de dizer.

Deve-se também considerar que fora da escola, os alunos já têm outras experiências com diversos suportes como leituras de revistas, histórias em quadrinhos,

propagandas etc. Além disso, não podem ser ignoradas as interações com outros meios semióticos como televisão, rádio, cinema (cf. Geraldi,1996). Na escrita, em menor grau, há também experiências de produção de listas, poemas, diários, enquetes. Estas configurações com seus suportes, inseridas nas diversas instâncias sociais de seu uso, vão constituindo de forma difusa, assistemática as experiências com a linguagem sem se ter passado por um processo de didatização específico da instituição escolar e podem ser atualizadas nas produções textuais.

Sendo assim, a construção de texto significativo que passa necessariamente pela relação intersubjetiva, não prescinde da relação da escrita com outros textos, e com experiências em outros universos discursivos, já que a textualização como acontecimento discursivo opera não somente sobre o outro - o interlocutor -, mas também a partir de ou sobre discursos anteriores, num processo de incessante diálogo:

Um enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera (...) Os enunciados não são indiferentes uns em relação aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros (...) O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal (Bakhtin,1979: 316)

Entendendo como uma das propriedades de um texto a sua articulação sobre outros textos e sobre o interdiscurso, pretendo avaliar os modos de relação que os textos dos alunos estabelecem com suas experiências com a linguagem, no momento específico de produção de texto.

I - DESENHO POLIFÔNICO DAS REMESSAS TEÓRICAS

1.1. Linguagem e Sujeito

Para o estabelecimento da relação entre teoria e prática, entre o fazer e o refletir sobre este fazer é necessária uma abordagem teórica que dê conta de explicar conjuntamente estes dois momentos e espaços, sem o que cria-se um fosso intransponível ou, o que é pior, deslegitima um ou outro. Se, ao invés da prática estar fornecendo elementos e dados que possam cada vez mais possibilitar a compreensão dos fenômenos para que os resultados voltem de forma rearticulada à prática, ocorrer uma total dissociação entre estas duas intervenções sobre o mundo, cada uma delas acaba desprezando o olhar do outro, através da desqualificação ou do silenciamento e perde-se a possibilidade de estar se reconstruindo mutuamente. Estas questões são importantes quando se pensa no papel dos estudos teóricos na sociedade e no caso específico, quando se trata do ensino da linguagem na escola.

Um dos primeiros passos para quem trabalha com o ensino de português na escola é ter uma concepção de linguagem que permita compreender os modos como o sujeito interage com a língua. Tomando Bakhtin como ponto de partida, linguagem é entendida aqui como um sistema de signos ideológicos formado a partir da interação social:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. (...) A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (...) Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e portanto também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados. (Bakhtin;1929: 36,44)

A linguagem enquanto signo não pode ser dissociada das formas concretas da comunicação social, e por isso mesmo nela “confrontam-se índices de valor contraditórios”, tornando-a viva e móvel, sempre capaz de alterar-se. Exatamente porque a linguagem nasce das interações sociais, na sua constituição está implicada a participação dos parceiros da comunicação. Para os sujeitos em processo de interlocução, a língua é tomada a partir de um conjunto de enunciados concretos e não a partir de um sistema neutro, pronto, à disposição dos falantes:

(...) o elemento que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (Bakhtin,1929: 94)

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada , nem pelo ato psicofísico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin,1929: 123)

Se por um lado a linguagem é concebida como produto da interação social, por outro lado, também é constitutiva do discurso interior por este se materializar nos signos. Neste sentido a linguagem não é mera expressão do pensamento, pois entende-se que, enquanto signo, ela “é organizadora, elaboradora da atividade mental” (idem, p.112). Ou, tomando outro teórico que também considera a linguagem como constitutiva do sujeito: “A linguagem em um dos seus aspectos fundamentais é um meio de revisão de categorias e criação de novas estruturas” (Franchi, 1977: 32). Pode-se pensar então que o sujeito constitui-se na sua relação com o outro, pela linguagem nas diferentes interações.

Estamos diante de todo um processo dinâmico envolvendo o fenômeno da linguagem: como produto sempre em movimento porque originado das interações sociais, constitui o sujeito, mas também é constituído por ele. É a partir da historicidade que o sujeito e a linguagem devem ser considerados, ainda que o acontecimento enunciativo seja realizado no aqui-agora. Não há portanto um sujeito que se apropria livremente de uma língua acabada para expressar seu pensamento ou para comunicar-se, nem, em outro extremo, há uma linguagem levando “os sujeitos a guincho” (Calil, 1995). Ainda que sofra as injunções sociais, ideológicas, o sujeito interage com o outro - seu interlocutor, presente ou não, único ou não - e com outros discursos, presentes historicamente. Daí assumir o ponto de vista teórico, segundo o qual:

Entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto sempre inacabado’ deste mesmo processo, no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros. (Geraldí, 1996: 19)

1.2. Enunciados e Gêneros do Discurso

Com base na concepção de linguagem em que há um trabalho histórico do sujeito sobre a linguagem e da linguagem sobre o sujeito a partir das diferentes interações, o estudo de textos e dos gêneros deixa de ter um olhar apenas sobre a sua estrutura e organização internas e deve levar em conta fatores externos que não apenas interferem na produção de textos, mas fazem parte da sua própria constituição. Nesta abordagem, Bakhtin (1979) pode mais uma vez auxiliar, já que em seus estudos sobre enunciados e gêneros do discurso, há uma preocupação com seus usos efetivos na comunicação verbal:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (...) qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isto que denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 1979: 279)

Vê-se que o gênero configura-se a partir de um exterior: a instância de uso social da linguagem vai construindo estabilidades de configurações textuais, mas que se renovam e se reestruturam historicamente. Embora o autor admita a diversidade enorme de gêneros, que vai desde a réplica do diálogo cotidiano até um romance em tomos, propõe, como orientação inicial de estudos, dois grandes subgrupos: gêneros primários, que se fundamentam a partir de diálogos espontâneos, e os gêneros secundários, formados a partir da absorção e transmutação dos gêneros primários, em contextos culturais mais complexos, como tratados científicos, romance, teatro. O que os une é exatamente o princípio dialógico da linguagem, já que todo enunciado é uma retomada de enunciados anteriores, tendo em vista seu interlocutor e antecipando no seu próprio interior enunciados futuros que serão respostas ao enunciado proferido:

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa (...) A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes. (Bakhtin, 1979: 298)

Se a primeira propriedade do enunciado é a alternância dos interlocutores, esta fronteira é dada pelo segunda propriedade: o acabamento de um enunciado, que é o que justamente suscita a possibilidade de resposta do outro. Este acabamento depende de três

fatores interligados: o primeiro diz respeito ao tratamento exaustivo do objeto a partir de um tema, que, embora teoricamente inesgotável, é delimitado pelo locutor. O segundo fator que permite o acabamento de um enunciado é o “querer-dizer” do locutor que, dentro de uma esfera da comunicação verbal com suas condições de produção, estabelece um projeto de dizer que tornará possível o tratamento do tema. A partir deste dois fatores retomamos o gênero do discurso: com base em um “querer dizer” sobre um determinado assunto, o gênero, com sua configuração textual, é escolhido, escolha esta que se dá também em função da especificidade da esfera de comunicação verbal, o que implica considerar os interlocutores previstos:

A quem se dirige o enunciado? como o locutor (ou o escritor) percebe ou imagina seu destinatário? Qual é a força de influência deste sobre o enunciado? É disto que depende a composição, e sobretudo, o estilo do enunciado. Cada um dos gêneros, em cada uma das áreas de comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero. (Bakhtin, 1979: 321)

Na produção de qualquer enunciado, há então um tensão entre o “querer-dizer” do locutor, as imagens do interlocutor e as restrições próprias do gênero que são equacionadas, situacionalmente e historicamente, na enunciação. Bakhtin, ao tratar do enunciado e dos gêneros dos discursos, levando em conta o princípio dialógico (sua relação com outros enunciados e com os interlocutores), os temas e as instâncias de utilização da linguagem, antevê o que mais tarde tornou-se central na Análise do Discurso: a necessidade de tomar o texto em sua relação com a exterioridade. Isto significa que as condições de produção e o jogo de imagens dos interlocutores são elementos constitutivos dos processos discursivos, e sem estes elementos perde-se o que há de fundante na linguagem: a interação entre sujeitos.

1.3. Intertextualidade e interdiscursividade

Dentro da concepção dialógica de linguagem, em um discurso, materializado textualmente - com seus enunciados e palavras - estão inerentemente presentes ecos de outras vozes, com seus pontos de vista, suas apreciações, seus valores:

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável da comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida esta na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos em que integrou (Bakhtin, 1972:176)

A palavra impregna-se da historicidade dos diversos textos que a utilizaram e a dissemina nos outros textos num movimento contínuo de retomada e transformação. Mas, a partir deste espectro, é preciso fazer uma distinção teórica que permita uma operacionalização dos dados, definindo-se assim dois conceitos: interdiscursividade e intertextualidade.

A interdiscursividade é entendida como a retomada de percursos temáticos, a partir de uma ou mais formações discursivas construídas historicamente. (Fiorin, 1994). A remissão não é explicitamente marcada pela incorporação de recursos lingüísticos específicos ou cristalizados, “nem se dá a partir de discursos empiricamente particularizados a priori” (Guimarães, 1995: 66). A interdiscursividade se dá essencialmente a partir da dispersão dos enunciados, não localmente marcados, não empiricamente localizáveis, mas que fazem parte do conjunto de formulações construídas historicamente.

Já a intertextualidade será compreendida como a retomada explícita de ditos anteriores, perceptível pela marcas deixadas na superfície textual. (Marques, 1997: 25).

Sendo assim, a intertextualidade ocorrerá quando um texto estiver marcado lingüisticamente, nos níveis morfológicos, sintáticos ou semânticos, isto é, na superfície textual, estabelecendo relações com os textos a que se remeteu.

É necessário frisar que esta separação operacional entre intertextualidade e interdiscursividade não deve esconder a noção de que a linguagem em qualquer uma de suas manifestações está imbuída da historicidade discursiva, dentro do seu princípio dialógico de constituição

Com base nestes modos de dialogar com enunciados anteriores, específicos ou dispersos, pode haver o estabelecimento de relações polêmicas, pelo entrecruzamento de temas ou de posições distintas a propósito do tema, como na paródia ou na ironia, em que há um confronto no interior do próprio texto com os discursos incorporados. Por outro lado, podem ocorrer relações contratuais, se a remissão a outros discursos tem um caráter de legitimação, de autorização do texto dentro de um universo discursivo a que pretende pertencer. Dada a heterogeneidade do discurso e a do sujeito, no intervalo entre o confronto e a legitimação, os diálogos entre os discursos podem ser ampliados e tensionados estabelecendo relações mais complexas a partir destes dois extremos.

II - EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

2.1. Mudanças no ensino de língua portuguesa na década de 80

Antes de tratar das experiências na escola com leitura e produção de texto, que serão objeto de análise neste trabalho, é importante reportar a alguns eventos ocorridos na década de 80 relativos ao processo de mudança no ensino de língua materna e que tem repercussão nas diretrizes do ensino atualmente. Muito do que se faz ou do que se fala hoje, em termos de ensino de língua, é fruto deste período de questionamentos e propostas. Aliás, muitas das discussões atuais, bem como propostas, não existiriam sem este movimento iniciado em fins da década de 70. Também os problemas que ainda existem e, talvez não sejam resolvidos a curto prazo, já tinham sido levantados neste período. O ensino escolar tem uma capacidade muito lenta de mudança por lidar com tradições muito arraigadas no seio da própria sociedade e não apenas restritas às instituições escolares. Além disso, existe uma rede de agentes envolvidos neste processo de mudança, como universidades, órgãos públicos e, principalmente professores e alunos, que não possibilita que as transformações sejam efetuadas de forma consistente e planejada, mas sim de modo desigual, heterogêneo, cheio de reviravoltas e resistências.

É esta a impressão que se têm a partir da leitura de Silva (1994) na qual me baseio para resgatar um pouco da minha própria história como professora, história que conhecia fragmentariamente, mas que é fundamental para entender os meus caminhos e conflitos.

No início da década de 80, as reflexões sobre educação e sociedade estavam voltadas para formas de reagir à visão da escola como instituição reprodutora das relações sociais, tentando vê-la também como um espaço de transformação que teria como os

principais agentes os professores, a partir de novas bases no que se refere à concepção de linguagem, de ensino-aprendizagem e do próprio aluno. Após todo um trabalho de desmascaramento das políticas educacionais do país até a década de 80, de caráter mecanicista, a-histórico e a-dialético, a pergunta que se colocava para o professor era de como deveria se conduzir no processo educativo. Isto porque considerou-se que o processo de mudança deveria centrar-se no educador para que ele pudesse se ver em seu papel transformador, além de ações mais abrangentes de uma política educacional.

A formação do professor deveria ser dirigida principalmente na construção de novas concepções de linguagem, de escrita e de leitura, que se oporiam a uma visão do ensino de língua como reconhecimento de regras gramaticais, usadas pela elite, e treinamento na sua utilização. O procedimento em vigor era instrumentalizar o aluno, através da aquisição formal da língua, para depois ensinar os conteúdos por ela transmitidos.

Novos paradigmas na lingüística estavam sendo construídos a partir dos pensamentos de Bakhtin e Vygotsky, que indicavam o esgotamento do modelo estrutural da lingüística:

O interesse dos dois autores citados (dentre outros os que ficaram conhecidos mais entre nós) pela linguagem, a sua compreensão do valor dos aspectos sociais e culturais na produção do conhecimento e na constituição dos processos mentais, a visão do homem enquanto sujeito produtor de história, de cultura, de linguagem, num processo fundamentalmente dialógico e interativo foram algumas das razões que fizeram o sócio-interacionismo um paradigma gerador de novas compreensões, atitudes, buscas, propostas, práticas, no campo educacional em geral e no ensino de língua, em especial (Silva, 1994: 15)

A partir de novas concepções, as propostas buscavam deslocar a concepção estrutural da língua, base para a teoria da comunicação e para o ensino instrumental, para uma concepção sócio-interacionista. Do mesmo modo, o aluno não poderia mais ser visto

dentro de um modelo idealizado, que precisa aprender a língua eleita, mas deveria ser visto como um ser que tem uma história, que está dentro de um contexto. Assim :

(...)faz com que adquiram importância na sala de aula as práticas de uso efetivo da língua no dizer-ouvir-escrever-ler, tomadas agora como processos interlocutivos marcados socialmente e os sujeitos que a realizam, enquanto sujeitos situados cultural, social e historicamente. (Silva, 1994: 16)

A sala de aula deixa de ser vista como um espaço de transmissão de conhecimento, de alguém que sabe para alguém sem história e sem nenhum conhecimento válido culturalmente, para ser considerada um lugar social envolvendo sujeitos sociais (principalmente, professores e alunos), cada um com suas experiências , vivências e “saberes”.

Para mostrar como estas transformações são difíceis de serem concretizadas, basta atentar para o que Larrosa, mais de uma década depois, afirma em relação ao ensino de leitura, mas que pode ser expandido para todo o ensino de língua:

(...) parece que la pedagogía (quizá toda pedagogía) ha intentado siempre controlar la experiencia de la lectura, somertela a una causalidad técnica, reducir el espacio en el que prodría producir-se como acontecimiento, capturarla en un concepto que impossibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla hacia um fin preestabelecido. Es decir, convertila en experimento, en una parte definida y secuenciada de um método o de um camino seguro y asegurado hacia um modelo prescriptivo de formación. (Larrosa,1996: 29-30)

O desafio era, e ainda é, garantir que os usos da linguagem, em todas as suas manifestações (ler- escrever, falar- ouvir) ocorressem como acontecimento, em toda sua pluralidade e sua relativa imprevisibilidade. Por isto os projetos direcionados à formação de professores não poderiam transformar-se em métodos, em receitas, em treinamentos que anulariam qualquer mudança e seriam contraditórios à própria filosofia que subsidiava novos enfoques teóricos e novas práticas.

A partir desta nova concepção de língua, de seu ensino e de escola surgiram vários projetos na década de 80 destinados principalmente à formação de professores. Em 1984, dentro do “Programa de Integração da Universidade com o ensino de 1º grau” havia o Projeto “Desenvolvimento de Práticas de Leitura e Produção de texto”, relativo ao ensino de 5ª a 8ª série, coordenado pelo prof. João Wanderley Geraldi, com participação das professoras Raquel Salek Fiad, Lilian Lopes Martin da Silva e Denise B. Braga:

(...)o que mais se intensificou foi a experiência direta com os professores de português, do 1º grau através dos Projetos (de formação e aperfeiçoamento profissional) pelos quais foi possível ‘colocar no ar’ nacionalmente uma maneira de conceber, planejar e conduzir aulas de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série, como também uma maneira de entender a atuação de professores e alunos neste processo, e as exigências que se colocavam à sua formação. (Silva, 1994: 23)

Antes, em 1981, Geraldi já havia publicado o texto “Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa”, mais tarde republicado na coletânea O texto na sala de aula, em 1984, que traçava as diretrizes para um ensino centrado na concepção de linguagem como lugar de constituição das relações sociais:

a linguagem é uma forma de inter-ação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala. (Geraldi, 1984: 43)

Com base nesta visão de linguagem como lugar de interação, o ensino de português deve portanto constituir-se em um conjunto de práticas de uso efetivo da linguagem em todas as suas modalidades. Na visão sócio-interacionista da linguagem não faz sentido restringir-se a um ensino de metalinguagem, devendo ser priorizado o trabalho com a língua, em todas as suas dimensões, gramaticais, textuais e discursivas.

Com este novo paradigma em relação ao ensino de linguagem na escola, desde o início da década de 80, com apoio de órgãos públicos, foi implementado um conjunto de projetos de formação de professores, em várias cidades do país, dentre elas Campinas (1984-1987). No entanto, muitos destes projetos foram também interrompidos em função da retirada de apoio destes mesmos órgãos.

Apesar destas interrupções, atualmente o ensino de língua portuguesa já não está na mesma situação dos anos 70. Outros projetos preocupados com a formação de professores e com a melhoria das condições de ensino foram desenvolvidos, embora também sofressem no seu percurso dificuldades na sua implementação. Vivemos ainda um período de transição em que diversas concepções e práticas, algumas delas contraditórias entre si ou compreendidas de modo diverso do pretendido, circulam em nossas escolas, às vezes dentro de um mesmo espaço e dentro de um mesmo sujeito. Mas parece que é assim mesmo que se fazem as histórias e a História...

Com certeza o trabalho que desenvolvi junto aos alunos tem como origem a minha formação dentro desta filosofia de mudança de concepções de ensino, de língua, de escola, de aluno. Exatamente porque faço parte deste processo em que práticas e concepções estão sendo colocadas em xeque, a minha própria prática é também contaminada por conflitos, já que convivi sempre com diferentes posturas em relação ao ensino. Se na minha formação universitária fui incorporando uma série de novos conceitos e pontos de vista, revolucionários na época, desde o início do exercício de minha profissão como professora de português tenho convivido com outros modos de pensar o ensino, alguns deles atuando como resistência a quaisquer mudanças, já que estão ancorados em um conjunto de argumentos construídos historicamente e que tentam se impor como verdades não questionáveis. Daí meu trabalho, de uma certa forma, também estar marcado por estes movimentos de embate e de contraposições.

2.2. Construção de uma experiência escolar na década de 90

Pretendo nos itens a seguir levantar as bases com que fiz o planejamento do curso vespertino de 7ª série, oferecido em 1995. Trata-se de uma Escola Municipal de Campinas, localizada em um bairro populoso da periferia, cujos moradores são de classe sócio-econômica baixa. Embora poucos alunos tivessem trabalho remunerado, muitos deles, principalmente as mulheres, cuidavam da casa para que seus pais pudessem trabalhar. A maioria dos pais era de baixa escolaridade, sendo alguns analfabetos. Muitos eram emigrantes do interior do Paraná.

Durante a exposição das linhas gerais do planejamento, espero trazer também algumas discussões relativas a decisões tomadas, e, se possível, avaliar as contradições e tensões face às posições assumidas. A posição enunciativa neste momento é mais do professor do que do pesquisador.

Nos primeiros contatos com os alunos percebi em seus relatos que havia uma certa compreensão das experiências com a leitura e com a escrita, construídas na escola. Tratava-se de um reflexo de um contexto mais amplo de práticas ainda vigentes na instituição escolar.

Após passarem por um processo de alfabetização, muitos alunos ainda acabam imersos no estudo gramatical e em esporádicos contatos com textos ou livros, cujas leituras são muitas vezes uma tarefa burocrática. O contato com os textos é geralmente feito através de fragmentos, em livros didáticos, mediado por questões previamente formuladas por autores, cuja competência estaria “cima de qualquer suspeita” e os textos passam a ser analisados como estruturas sem autor ou data¹. Isto parece ocorrer principalmente a partir da 5ª série do 1º grau. Sendo assim, é comum os alunos verem a disciplina de Português como um conjunto desarticulado de regras gramaticais sem muito

¹ Remeto a Silva (1984), que faz uma análise crítica do processo de escolarização da leitura e Mendonça (1995), que faz uma análise discursiva das formas de silenciamento impostas por alguns livros didáticos.

sentido. Ao mesmo tempo, passam a ter uma experiência de leitura pouco significativa dentro da escola.

Diante deste quadro, possibilitar a criação de um novo vínculo com a linguagem é um trabalho longo, pois além de trabalhar com categorias novas da linguagem, é preciso também apagar a visão rançosa que se tem do estudo da língua. Tem-se então neste contexto o desafio de recuperar ou mesmo criar uma relação com textos que privilegie o diálogo, as experiências anteriores e a história de cada sujeito participante do processo de aprendizagem.

A partir de uma concepção sócio-iteracionista da linguagem e considerando que:

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações (Geraldí, 1996: 70)

uma das decisões a serem tomadas em relação ao ensino de leitura refere-se à seleção de textos para a sala de aula, que leve em consideração tanto as transformações a serem promovidas, como o engajamento dos alunos nestas escolhas. Faz parte do função do professor participar e de algum modo interferir nas escolhas dos textos para leitura. Dentro de um projeto que se propõe a fugir, na medida do possível, das imposições unilaterais e que acredita serem os conhecimentos anteriores, as diferentes experiências de leitura e as motivações, pontos de partida para que os processos interlocutivos possam ser produtivos, as escolhas têm uma dimensão importante, não bastando simplesmente que se abram espaços para que as leituras ocorram.

Em relação aos textos literários, Geraldí (1996) discute os dilemas nas escolas de formação técnica em relação à inclusão ou não de literatura, já que a pressão em atender aos interesses imediatos dos alunos afastaria a literatura da escola. Basicamente o problema é colocado em termos da dicotomia entre a formação técnica x formação humanística. Hoje, as mesmas inquietações estendem-se ao ensino público de 1º grau, principalmente de 5ª a 8ª séries, pois sabe-se que muitos estudantes não dão prosseguimento ao 2º grau, indo para o mercado de trabalho, devido ao processo

conjunto de expulsão escamoteada da escola e das condições de vida que os obrigam a abandonar os estudos ou a colocá-los em segundo plano. Geraldí defende a necessidade de trazer os textos literários para o seu estudo na escola, ainda que não atenda aos interesses imediatos de seus alunos, pois a sua exclusão significaria a perpetuação das diferenças entre grupos dirigentes e trabalhadores. Além disso:

No que tange à leitura, parece-me que uma sólida formação técnica parece estar demandando uma maior capacidade de leitura de diferentes tipos de textos, desde simples instruções até sofisticados textos artísticos (no caso, literários), pois as exigências postas por estes no processo de compreensão desenvolvem a capacidade de construir, no diálogo autor/leitor via texto, novas categorias que correlacionam a construção ficcional com o mundo vivido (Geraldí,1996:124)

No entanto, para além da variedade de tipos de textos é importante propiciar uma interação significativa com os textos. Geraldí (1984,1991,1996) afirma que a relação do leitor com o texto nem sempre é a mesma e, recuperando as várias formas com que o leitor interage com o texto na sua vida social e cotidiana, propõe quatro grandes grupos de interação leitor/texto: a leitura como busca de informação, a leitura como estudo do texto, a leitura usada como pretexto para outras articulações (textuais ou não) e por fim, leitura como fruição do texto.

Das quatro formas de o leitor estabelecer uma relação com o texto, a última, a fruição do texto, parece ser a mais negligenciada pela escola, já que a gratuidade nesta forma de ler não se coaduna com a preocupação sempre presente na escola em aferir o que foi aprendido a partir de uma atividade.

Mesmo em relação às três primeiras interações exploradas pela escola, elas são muitas vezes determinadas pelo professor, isto é, não é o aluno-leitor quem constrói esta relação, tal como ocorre fora do sistema escolar, mas é o professor que estatui se o texto será objeto de estudo, de busca de informação ou de pretexto. Neste sentido, a relação do leitor com o texto já é de início intermediada pelo professor, que tem alguns objetivos para aquele tipo de trabalho. É lógico que o papel do professor é o da intermediação para

assim poder promover rupturas, desenvolver habilidades que permitam ao aluno manipular os recursos da língua e ampliar seu universo de conhecimentos a partir do contato com a diversidade de textos. No entanto, no processo de escolarização esta intermediação transforma-se, muitas vezes, em inculcação, em doutrinação, em imposição de sentidos privilegiados ou modelos cristalizados.

No limiar muito estreito entre promover rupturas e dirigir o processo de leitura, fiz algumas opções a partir dos interesses dos alunos e dos meus objetivos no curso. As escolhas de textos longos, geralmente narrativas ficcionais, e de textos jornalísticos seriam feitas pelos alunos. Alguns textos curtos (poemas, crônicas, contos) seriam selecionados por mim de acordo com as configurações textuais, temas ou aspectos lingüísticos que julgava importante tratar, privilegiando os textos que pudessem trazer aspectos novos em relação às experiências que julgava que os alunos tivessem.

Estas estratégias de seleção e de tratamento dos textos na sala de aula estão vinculadas a duas preocupações na questão do ensino da leitura e da escrita na escola. Em primeiro lugar, há a necessidade de atuar no ensino da língua sem reproduzir práticas anteriores, com meros exercícios de verificação de leitura ou de correção de escrita, que impedem que os textos sejam espaços de interlocução com a participação mais atuante dos alunos. Em segundo lugar, julgo necessário estabelecer um perfil mais claro do público que frequenta a escola, no que se refere às suas histórias de leituras (escolarizadas ou não), aos seus sistemas de referências e de valores, às suas categorias de interpretação de mundo. O aluno tem fora da escola experiências com outras linguagens e com outros discursos que precisam ser resgatadas de alguma forma, o que seria possibilitado inicialmente pelas escolhas dos próprios alunos. Isto permite conhecer melhor como são articuladas a anterioridade de outros contatos com a linguagem, no interior da sala de aula e permite ao professor também direcionar seus objetivos, levando em conta seu interlocutor.

2.2.1. Biblioteca de classe

Se se pretende promover novos modos de interação com o texto, e ao mesmo tempo, devolver ao leitor o direito de escolha a partir de suas preferências e interesses, é preciso então criar este espaço efetivamente. Foi assim que montei a biblioteca de classe, prática comum em várias escolas, mas desconhecida pelos alunos da 7ª série com quem trabalhava.

Dei várias sugestões de títulos, trouxe alguns livros e catálogos de editoras, mas deixei a escolha livre. Entre os livros arrecadados ou comprados estavam aqueles considerados paradidáticos, publicados por grandes editoras e de preço acessível. Além destes, alguns livros trazidos chamaram-me a atenção por mostrarem o modo de relacionamento com aquilo que se pretendia que fosse o espaço de livre escolha. Havia vários livros de literatura clássica, como *A moreninha*, *Eurico*, *o plesbítero*, trazidos de casa ou comprados pela mãe na “cidade”, livros estes que não foram lidos durante o ano. Nestes casos, os alunos estavam apenas cumprindo uma tarefa, sem que houvesse nenhum interesse por sua leitura. Não eram textos para serem lidos, eram materiais que estavam sendo entregues, como se fossem folhas de sulfite ou cadernos, mostrando um distanciamento em relação à leitura de livros. Interessante perceber que, embora sejam títulos destacados pela crítica literária e legitimados pela escola, isto é, textos já escolarizados, pouco pareciam fazer parte das experiências de leitura daqueles alunos.

Por outro lado, após a decisão de se trazerem textos ficcionais para a escola, propiciando uma leitura com o mínimo de cobranças, surge um novo dilema diante dos textos escolhidos pelos alunos: muitos dos livros são considerados de pouca qualidade literária, pelo menos à luz de determinada comunidade interpretativa. No entanto, era preciso resistir à tentação de fazer valer o “meu” gosto. Naquele momento os critérios eram o gosto do aluno e busca do texto pelo prazer em lê-lo. O problema está no fato de que este gosto não é tão natural como parece:

Se propomos ao aluno que ele *deve* ler apenas o que gosta, não podemos nos esquecer de que este gosto não é tão natural assim.

Pelo contrário, é profundamente marcado pelas condições sociais e culturais de acesso aos códigos de leitura e escrita (...) Seu gosto traz marcas do aprendizado da leitura a partir da exposição, desde a mais tenra idade, aos produtos da indústria cultural. (Magnani, 1989: 43, 44)

E assim, segundo Magnani, estabelece-se a 'ditadura' do prazer na escola, já que toda leitura seria direcionada para atender ao prazer e ao gosto do aluno, esquecendo-se que este prazer já é marcado ideologicamente pela indústria cultural que alimenta a produção e a circulação de livros "agradáveis" e de fruição fácil. São livros produzidos dentro de um mecanismo de "funcionamento conforme" (cf. Magnani; 1989:62) por seu caráter de conservação das normas estéticas e éticas predominantes na sociedade. Embora concorde com o fato de que o gosto e o prazer do aluno já estão (en)formados pela indústria cultural, não creio que o melhor caminho seja a proibição desta literatura, denominada trivial pela autora, ou mesmo a sua desqualificação. Desqualificação esta que pode ir desde o mais breve "isto é uma porcaria" até a formas mais sutis de direcionamento ou mesmo silenciamento.

O primeiro fato é que "qualidade" é um valor que não depende apenas do texto, mas também da relação deste texto com outros dentro de sistema de produção literária, além de ser sancionado por uma comunidade interpretativa legitimada (Eagleton, 1994). Os alunos fazem parte de uma outra comunidade, que não tem as mesmas categorias de interpretação que a comunidade interpretativa legitimada. Assim, uma leitura que se destina a ser de fruição pode passar a ser de decifração...

A fruição de alguns textos literários requer muitas vezes experiências anteriores de leituras, que possibilitem atribuições de sentido próximos aos projetados pelo texto dentro de um universo discursivo. A literariedade de um texto depende em muito da sua relação com outros textos e ler pode significar a percepção de um trabalho de manipulação sobre outros textos dentro de um sistema literário (Vigner, 1988). Diante disto poderíamos cair em um impasse: como ensinar a ler, se para isto já é preciso ter lido? De acordo com Vigner a criança já dispõe de uma experiência de leitura de certas categorias interpretativas, construídas em suas práticas cotidianas no meio social que podem ser

articuladas com as leituras de acordo com as explorações que o professor fizer delas. Aprender a ler seria então saber estabilizar, estruturar, ampliar e mesmo modificar estas categorias interpretativas, para que a experiência intertextual, aos poucos, vá sendo transferida para outros domínios de leitura.

Estas colocações permitem entender o desinteresse e a dificuldade de muitos alunos com certos textos trazidos para a sala de aula, que podem ser explicados não apenas pela dificuldade de interpretar certos recursos expressivos como também pelo desconhecimento intertextual que lhes impede de atribuir sentidos mais amplos ao texto e assim estabelecer uma interlocução.

Há portanto uma caminhada que precisa ser respeitada. Mesmo criticando a literatura considerada trivial, Magnani admite que:

As leituras de que o aluno gosta podem ser trazidas para a sala de aula, como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação com outros textos (inclusive os produzidos pelo próprio aluno)(...) Assim, o estudo crítico e comparativo do texto como um todo (...) se apresenta como uma forma de desmistificar e desautorizar modelos; de recuperar o prazer de saber que há muitos jeitos de ler e de escrever e que não são casuais(...) (Magnani, 1989:93)

O processo de desmistificação deve, por outro lado, estar acompanhado por um outro processo - o da ampliação - caso contrário despoja-se o aluno de leituras mal começadas , sem lhe dar condições de usufruir outros textos, ainda que sejam “acima de qualquer suspeita”. Assim, dentre outras funções, a escola deve permitir :

o aumento progressivo e paulatino da familiaridade do aluno com textos que ampliem seus horizontes de expectativas, numa perspectiva de familiaridade crescente com esferas da cultura cada vez mais complexas que incluem, no limite, aqueles textos, que, tendo a sanção dos canais competentes, configuram a literatura. (Lajolo,1993:45)

Na prática diária de ensino de leitura na escola, é extremamente delicado o equilíbrio entre a ampliação do universo cultural, via leitura, e o respeito a experiências anteriores ou extra-escolares dos alunos. A biblioteca de classe era uma forma de atenuar estas instabilidades e de lidar com a heterogeneidade, já que havia uma diversidade de experiências e de interesses por parte dos alunos. As escolhas individuais possíveis dentro do sistema adotado permitia que, de acordo com o ritmo de leitura de cada aluno, fosse trazendo novos livros, durante o ano, buscando aos poucos e de forma assistemática ampliar as experiências de leituras que iam se construindo.

Ainda em relação à tentativa de reequilibrar as tensões entre o respeito ao gosto do aluno e a necessidade de ampliação e de reestruturação de suas categorias de interpretação, paralelamente à biblioteca de classe, trabalhávamos em sala de aula com textos curtos com diversas configurações que possibilitassem um enfoque diferenciado sobre os modos de narrar, que fugissem de modelos da chamada literatura trivial.

2.2.2. Leitura de textos curtos

O trabalho com textos curtos, literários ou não, centrava-se no estudo de coesão, coerência e configurações textuais. Para situar o texto dentro de suas condições de produção e de circulação, discutíamos sobre as diferentes configurações textuais (notícia, reportagem, conto, crônica), associando-as ao tratamento temático no texto, aos interlocutores previstos, à articulação dos recursos expressivos a partir de possíveis projetos de dizer do autor ou do órgão responsável (no caso das notícias). Como havia privilegiado o gênero narrativo, tentava estabelecer relações entre textos ficcionais e não ficcionais com base nas articulações estabelecidas nas diversas configurações textuais. Em alguns casos tomei como ponto de partida a temática comum e seus diferentes tratamentos.

Destaco aqui a leitura de jornais que ocorria semanalmente em sala de aula. Participando do Projeto *Correio Escola*², recebia cinco jornais do dia, três vezes por semana, e para muitos alunos este era o único momento de contato com textos jornalísticos. Durante a aula, conversávamos sobre os assuntos de destaque. Procurava fazer também um conjunto de atividades que visava o conhecimento da organização do jornal, como um todo (primeira página, cadernos, editorias, manchete, lead e fotos). Havia uma preocupação em estabelecer relações entre as temáticas e a organização textual e neste aspecto também havia um longo percurso a percorrer, já que o tratamento dado a um texto jornalístico ou informativo não é o mesmo a ser dado a textos literários, tomando estes dois extremos dentro de um *continuum* de gêneros. Os modos de organização e objetivos destes textos são distintos e, conseqüentemente, a sua compreensão implica atitudes diferentes do leitor:

Faz parte da estratégia de leitura levar em conta o tipo não de forma estanke mas na sua relação com o acontecimento discursivo (...) A consideração do tipo como parte das condições de produção é fundamental (...) aquilo que é relevante em um tipo de discurso pode não sê-lo em outro. E isto, evidentemente, compõe a legibilidade de um texto, quando se pensa a legibilidade em relação ao uso efetivo da linguagem e não apenas como propriedade imanente do texto. (...) Na leitura, entra, então, a capacidade do leitor em reconhecer os tipos de discurso e, conseqüentemente, em estabelecer a relevância de certos fatores e não outros para a significação em questão. (Orlandi, 1983: 198)

Estas considerações sobre a importância das estratégias de leitura em função dos tipos de discurso e da sua enunciação retomam a noção de gêneros do discurso, com o destaque para necessidade de sua compreensão dentro das diferentes instâncias sociais de seu uso. Parece que um dos problemas na leitura de textos ficcionais na escola, e aqui não

² O Projeto *Correio-Escola* é uma iniciativa do Departamento de Educação do jornal *Correio Popular*, de Campinas (SP), desenvolvendo, desde 1993, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, um trabalho junto aos professores da rede municipal de ensino, objetivando um contato maior do aluno com a informação jornalística, utilizada em diferentes disciplinas.

importa tanto saber seu valor literário, é o fato de serem lidos quase que como textos informativos, já que neles haveria um ponto de vista ou um ensinamento a ser explorado didaticamente. As grandes editoras reforçam esta entrada aos livros, principalmente através da catalogação por faixa etária e por temas que poderiam ser trabalhados interdisciplinarmente, sem levar em conta as condições de produção da escrita e da leitura, centralizando-se no tema e nos ensinamentos passíveis de serem explorados³.

2.2.3. Produção de textos

A diversidade de leituras acabou se refletindo na produção de textos: pesquisa a partir de leitura de notícias, relatório sobre a organização do jornal, montagem de resumo de textos informativos, produção de notícia. Meu objetivo era a percepção de diferentes formas de tratar um assunto tendo como variáveis o interlocutor, o gênero e os objetivos do texto.

Como valorizava a diversidade de tipos de textos na leitura, sempre que possível indicava algumas opções no momento de produção de texto. O fato de haver a possibilidade de escolha de gêneros (carta, narrativa, notícias) ou temas já era uma modo de mostrar as diferenças entre eles. Acreditava que no processo de escolha do aluno, ele estaria de forma indireta estabelecendo a diferença entre os diferentes gêneros, procurando adaptar as configurações possíveis de cada gênero ao “seu projeto de dizer”. A preocupação nestas produções era mobilizar os alunos para o alcance e o limite de cada gênero, adequando-o ao projeto de dizer, mesmo que o produto (o texto produzido) não se adequasse totalmente à configuração escolhida.

Após leitura e correção individual dos textos, alguns eram reescritos. Na sala fazia um comentário geral e reestruturação coletiva a partir de questões como paragrafação, pontuação, coerência. Quando necessário conversamos sobre as escolhas feitas e causas da inadequação na relação “o que dizer” e “modo de dizer”.

³ As discussões relativas ao tratamento dado aos textos literários serão desenvolvidas após a análise das produções de textos dos alunos.

No entanto, era incômodo notar a displicência com que muitos alunos faziam seus textos, o que se refletia na própria apresentação. Outros não entregavam nenhuma produção escrita. Esta postura diante do próprio texto começou a se alterar quando passei a ler alguns de seus textos em sala de aula, comentando as várias possibilidades de escrita e quando conversava individualmente com os alunos esclarecendo as minhas anotações. Uma proposta de montagem de jornal a partir de seleção de notícias também gerou entusiasmo entre os alunos, fazendo com que um grupo acabasse montando seu próprio jornal, com notícias da escola, brincadeiras e fofocas. De modo geral, havia uma maior mobilização dos alunos quando os textos eram pedidos dentro de gênero e formas sociais mais especificadas, como produção de notícias ou montagem de jornal.

No entanto, devido à diversidade dos textos trabalhados na leitura, algumas pontas precisavam ser amarradas. Por outro lado, a escrita ainda era um exercício feito privilegiadamente para o professor. Para resolver estas questões, propus duas atividades a partir da leitura do jornal.

2.3. Proposta de produção de livro

No ano anterior, diante da proposta de fazer uma narrativa a partir de uma notícia, uma aluna havia me pedido para montar um livro. O resultado chamou-me a atenção pelo interesse da classe em ler o texto e pela forma de apresentação do livro. Apesar da produção de livros não ser uma prática rara atualmente nas escolas, aquele tinha uma apresentação muito pessoal e principalmente havia partido do interesse de uma aluna. Aproveitei esta iniciativa e a repercussão com a circulação do livro na sala de aula e propus sua produção, no ano seguinte, para outra turma de alunos, como um dos projetos de produção de texto. Mesmo correndo riscos em transformar um interesse em uma obrigação, pareceu-me válido estender a proposta para toda a sala de aula. Preventivamente, ela seria uma das opções. Era uma maneira de promover rupturas sem cair no autoritarismo tão temido.

Foi assim que, após algumas semanas de curso, resolvi fazer duas propostas de produção de textos, que seriam colocados à disposição dos colegas na biblioteca de classe, para garantir um público leitor não restrito ao professor. A atividade poderia ser feita em grupo para que assim houvesse um envolvimento daqueles alunos avessos à escrita. De alguma forma eles estariam participando do processo, ao interagir com os colegas para tomar algumas decisões. Procurava possibilitar diferentes formas de articulação de textos a partir das experiências que os alunos vinham tendo, não tomando nenhum texto ou tema em particular para a produção de textos.

A primeira proposta era na verdade composta por duas atividades: construir um personagem fictício a partir de uma foto do jornal e fazer uma reportagem sobre um tema de interesse dos alunos.

A segunda proposta era fazer uma narrativa baseada em alguma notícia de jornal, apresentando-a em forma de livro, em que seriam imaginados fatos anteriores ou posteriores aos da notícia. Através da construção de uma narrativa esperava ver qual era o imaginário dos alunos a respeito das notícias veiculadas pela mídia impressa, já que havia grande interesse por fatos relacionados à violência. A narrativa poderia ser uma forma de pensar os conflitos humanos que estão por trás de alguns fatos jornalísticos que se caracterizam pela instantaneidade e pelo “espetacular”. Havia também o interesse em provocar contraposições: linguagem jornalística x linguagem “literária” e veículo: jornal x livro.

Tratava-se para mim de uma escrita responsiva (Bakhtin, 1929), em que os alunos teriam que estabelecer correlações, articulando temas com os quais tinham contato, via jornal ou televisão, a algumas formas de composição (reportagem ou narrativa ficcional).

III - VISÃO PANORÂMICA DOS LIVROS PRODUZIDOS

3.1. As produções de textos

Nos quadros a seguir tem-se uma visão geral da produção de textos:

QUADRO I

TÍTULO	TEMA	TIPO DE TEXTO/ APRESENTAÇÃO	JORNAL COMO FONTE
<i>Sexo, drogas e dívidas</i>	drogas	narrativa - livro	artigo
<i>Vingança com fogo</i>	Menor de rua	narrativa - livro	notícia
<i>Entre dois amores</i>	viagens	narrativa - livro	publicidade
<i>Um triste acontecimento</i>	cotidiano de motorista de ônibus	narrativa - livro	notícia
<i>A partir do terror encontra-se o amor</i>	namoro proibido	narrativa - livro	notícia
<i>Orlando Magics</i>	formação de um time de basquetebol	narrativa - livro	notícia
<i>O bandido que ressuscitou</i>	vida de um pastor evangélico	narrativa - livro	notícia
<i>Força do amor</i>	gravidez precoce	narrativa - livro	notícia
<i>Problemas de adolescência</i>	namoro x estudo	“crônica digressiva” - livro	foto
<i>As mil e uma barreiras da vida</i>	imigração e trabalho	narrativa - livro	foto
<i>Casa dos jovens</i>	menor infrator	narrativa - livro	foto
<i>Brasil!!!</i>	Pobreza e drogas	narrativa - livro	foto
(sem título)	droga e estupro	narrativa - livro	foto
<i>Viagem sem volta</i>	amor nas férias	narrativa - livro	-
<i>A minha vida</i>	imigração e amizade	narrativa - livro	-
<i>Drogas um caminho sem saída</i>	drogas	narrativa - livro	-
<i>Um namoro na infância</i>	namoro	narrativa - livro	-
<i>na mira de um maníaco</i>	seqüestro /terror	narrativa - livro	-
<i>Garra de um campeão</i>	competição esportiva	narrativa - livro	-

QUADRO II

TÍTULO	TEMA	TIPO DE TEXTO/ APRESENTAÇÃO	JORNAL COMO FONTE
(sem título)	chacinas	resumo	notícia
<i>Casos de polícia</i>	crimes	resumo/ notícia	foto
(sem título)	sabotagem no Trânsito/ saúde pública	resumo/cópia	foto
<i>Night rollers</i>	patinadores	resumo - livro	foto
<i>Ayrton Senna</i>	Vida do Senna	Colagens-livro	fotos
<i>O rei das pistas</i>	Ayrton Senna	Biografia - paráfrase- livro	fotos
<i>A lotação nos presídios</i>	presídios	dissertação	foto
(sem título)	infidelidade	narrativa	foto
<i>Flash mostra a beleza do Rio</i>	Rio de Janeiro	descrição-livro	programa de TV
<i>Joãozinho o louco/ violência no futebol</i>	amnésia/ violência	narrativa/reportagem	foto
(sem título)	menor de rua	comentário	foto
<i>Senna</i>	vida de Senna	resumo-livro	-
(sem título)	Vida de Amoroso- jogador de futebol	resumo	-

Nos quadros I e II, estão colocados todos os trabalhos apresentados pelos alunos. Em relação ao Tema, consta apenas o que na leitura dos textos foi considerado predominante, já que em vários textos havia uma diluição temática em função do tratamento, conjunto ou seqüencialmente, de assuntos distintos. No item Tipo de texto, o termo narrativa refere-se aos textos ficcionais, apresentados em forma de livro, de acordo com a segunda proposta (quadro I), embora, como pode ser visto no item Jornal como fonte, muitos textos não tenham tomado como base alguma notícia, como havia sido pedido. Alguns alunos escolheram fotos para produzir o texto, outros não explicitaram o jornal como fonte.

De modo geral, os textos não ficcionais seguiram a primeira proposta (perfil de personagem ou reportagem), listados no quadro II. A maioria destes textos estava dentro do gênero narrativo, assumindo a configuração textual de notícia ou de reportagem, mas

muitos deles podem ser considerados reproduções, por se tratarem de cópias ou resumos de textos de revistas e jornais. O trabalho dos alunos, neste caso, ficou restrito à escolha do assunto, à seleção dos trechos copiados ou à confecção de resumos ou paráfrases. As fotos tinham aqui apenas uma função ilustrativa. O quadro III, apresentado abaixo, é um resumo numérico dos quadros I e II. Nele fica mais clara a relação entre as reproduções e a produções, na sua maioria apresentadas dentro do gênero narrativo ficcional:

QUADRO III

gênero	n.º (%)	jornal textos	não jornal	jornal fotos	produção	reprodução
narrativa ficcional	19 (58%)	8	6	5	18	1
outros	14 (42%)	1	3	10	6	8

O maior número de reproduções na opção de textos não ficcionais (8 textos contra 1 de narrativa ficcional) pode estar relacionado a dois fatores atuando conjuntamente. Primeiramente, a escola tem encaminhado seu trabalho com a escrita muito mais em direção às reproduções de textos, por vezes mecânicas, do que às produções onde emerge a escrita do próprio aluno (Azevedo, 1997). Em segundo lugar, considero que as propostas de perfil de personagem e de reportagem devem ter sido muito vagas. Dois alunos optaram pelo comentário ou dissertação como configuração textual de uma reportagem enquanto outros fizeram um relato mais detalhado sobre algum assunto (principalmente os textos cujo tema era a vida de Ayrton Senna). Parece claro que a noção de reportagem foi compreendida de diferentes modos. Isto é bem plausível dada a pouca experiência no estudo desta configuração textual na escola. Além disto este tipo de texto pode ser articulado em forma de relato ou de uma dissertação menos marcada. No entanto, a variação dos textos dos alunos que optaram por esta proposta mostra que, embora não dominem este gênero, eles o percebem como um texto com configuração sem regras muito rígidas.

No quadro III, nota-se, ainda, que a opção pela narrativa ficcional em forma de livro predominou em relação à reportagem, por ser o gênero narrativo mais familiar aos

alunos, familiaridade esta que vem desde a aquisição da linguagem, quando as crianças estabelecem a interlocução, através de narrativas (Perroni, 1992). O gênero narrativo é também um dos mais escolarizados estando presente desde os períodos que antecedem a alfabetização, tanto na leitura como na produção de textos.

3.2. O suporte Livro

A opção por apresentar o texto no suporte livro parece também ter contribuído para a escolha da segunda proposta e neste aspecto cabem algumas considerações. Em primeiro lugar, deve-se destacar o fato de o livro ser um objeto cultural valorizado pela sociedade letrada. Provavelmente a implementação da biblioteca de classe, assim como as minhas intervenções, com o intuito de incentivar os alunos a trazerem e a lerem os livros, contribuíram para reforçar esta imagem valorativa. A tentativa de inserção em um universo cultural legitimado socialmente pôde ser notada no cuidado com que o livro foi feito, comparando-o com produções de textos anteriores⁴.

Naquele momento, os alunos não estavam apenas apresentando uma redação em uma folha arrancada do caderno para o professor-corretor, mas estavam produzindo um texto dentro de um suporte definido socialmente: o livro. Por isso, ao invés de um conjunto de folhas grampeadas a uma cartolina, com a inscrição *Trabalho de português*, apareceram verdadeiros livros artesanais com capa, ilustração, paginação e nome de editora e índices. Havia ainda, principalmente nos livros com textos narrativos, contracapa com sinopse da história e uma orientação sobre o assunto tratado ou apresentação dos autores como mostra o exemplo a seguir:

⁴ É importante lembrar que quando foi feita a proposta de escrever o livro, não foi dada nenhuma orientação de como este deveria ser "editado".

Descrição do autor

Nasci em Campinas, estou na 7ª série e esse é o meu primeiro livro escrito por mim. Fiquei muito contente, pois pude escrever um texto com minha própria imaginação. Apesar de não estar completo, fiz um enorme esforço, pois houve pouco tempo. Tenho curso de datilografia e gosto de escrever textos, geralmente que demonstra alguns sentimentos

(Viagem sem volta)

A aparente redundância *meu primeiro livro escrito por mim* e a insistência em afirmar que as idéias eram da autora revelam preocupação e, ao mesmo tempo, orgulho de estar produzindo o seu livro, o que não é comum nas práticas escolares, em que o “gênero redação” parece não ser visto como texto do qual os alunos se afirmem como sujeitos-autores.

Na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro (Geraldí, 1984, 121)

Na maioria dos livros, ao contrário do que afirma Geraldí, a sensação de que eles estavam se constituindo como responsáveis por seu dizer, assumindo posições sobre a realidade que os cerca, foi dominante:

Nós declaramos que este trabalho não foi uma história verdadeira, foi um ato acontecido, mas não totalmente igual

(A partir do Terror encontra-se o amor)

Esta declaração ao mesmo tempo que se configura como um compromisso dos locutores com seu trabalho, pretende relativizar a referência aos fatos verídicos. Na articulação deste texto, há uma assimilação de outros discursos, num processo dialógico com enunciados correntes que aparecem em final de filmes “baseados em fatos verídicos” e de novelas (“Qualquer semelhança com fatos e pessoas é mera coincidência”). Colocada

ao final da narrativa, esta declaração já é também um indício das histórias de leitura desses alunos que vão sendo recuperadas nos seus livros, questão que pretendo analisar mais adiante.

O que importa no momento é chamar atenção para os seguintes dados: o posicionamento do aluno como autor, a formatação dos livros (capa, índice, paginação, divisão em capítulos, ilustrações), bem como os textos que são anexados às narrativas (apresentação do autor, sinopse da história na contracapa, declarações) são sinais evidenciadores da constituição de uma autoria, no sentido de ser responsável pelo dizer, que passa não apenas pelo próprio dizer, mas também pelo modo de como o sujeito se compromete com a organização do texto dentro de um veículo, de um suporte, posto em circulação⁵. Considerando estes elementos como constituintes de um evento de letramento (Kleiman, 1995), a imagem de um aluno indiferente ao mundo letrado se desfaz e o que se mostra é um aluno que começa a se colocar como autor ao fazer dedicatória, breve autobiografia e declarações para seus leitores.

De acordo com Chartier, uma das formas do autor se firmar como tal está na sua tentativa de exercer controle sobre a edição de seu texto:

A manifestação mais imediata, mais material, de atribuição do discurso a um autor reside na identidade que existe entre uma obra e um objeto, entre um unidade textual e uma unidade codológica (Chartier, 1994: 55)

Sem pretensão de se fazer uma análise da questão da autoria, dada a extrema complexidade desde conceito no processo histórico de sua constituição, o que foge do objetivo deste trabalho, gostaria de apontar apenas que a organização do texto no suporte livro feita pelos alunos, agenciando - alguns mais, outros menos - determinados elementos específicos deste suporte revela uma tentativa de inserção em meio socialmente valorizado e indicia um modo do aluno se responsabilizar pelo produto de seu trabalho. É claro que isto não é suficiente para a constituição da autoria, mas é um indício de que a

⁵ Chartier (1996) afirma que a constituição do Autor, no séc. XVII, passa a ser associada à publicação impressa, fator que contribui para a sua profissionalização.

relação do aluno com a escrita passa pela imagem que ele tem de si como autor e pela forma de como ele quer se representar para seu leitor, já no momento em que se compromete com o modo de apresentação de seu texto. Não coincidentemente, alunos com maior dificuldade com a escrita, pouco envolvidos com o ato de escrever e mais distantes da experiência de leitura de livros apresentaram textos de modo displicente, “rascunhado”, na verdade apenas esboço de um trabalho inacabado.

Uma outra consideração sobre a organização textual, efetuada no suporte livro, é que ela pode apontar para os modos de ler destes alunos. É novamente Chartier (1996) que fornece subsídios para esta hipótese, ainda que sua análise esteja centrada em outros períodos históricos. Analisando as transformações ocorridas entre os séculos XV e XVIII, época revolucionária na impressão e divulgação de textos, Chartier destaca que “os mesmos textos podem ser diversamente apreendidos, manejados e compreendidos” (p.16), dependendo não somente se o ato de ler é feito de forma oralizada ou silenciosa, como também do modo de como o texto se inscreve em um formato a partir da representação do leitor.

No momento em que o aluno formata seu texto de um determinado modo, ele está resgatando a sua experiência como leitor em contato com certos materiais e suportes e, ao mesmo tempo, construindo uma representação de si e de seus leitores, isto é, ele se baseia em um conjunto de elementos que contribuíram para sua constituição como leitor, para transformar estes elementos em recursos que poderiam legitimá-lo na posição de autoria, junto aos seus leitores. Esta parece ser uma das manifestações concretas, materiais, visuais do princípio dialógico da linguagem, tratado no capítulo I.

O destaque dado aos títulos, à divisão dos capítulos, às sinopses das contracapa, ora resumindo a história, ora fazendo um chamamento à leitura, como pode-se ver a seguir, já mostram que os livros da indústria cultural estavam servindo como parâmetro para a formatação dos livrinhos, sendo assim um dos elementos retomados dentro de uma compreensão de narrativa em livro:

Numa noite fria e assombrada, Estéfanni é sequestrada por um maníaco.

Agora você vai saber o que Estéfani vai passar em suas mãos

Estéfanni estava ...

Para saber o que lhe vai acontecer é preciso ler este livro:

Na mira de um maníaco

(Na mira de um maníaco)

Lãzinha era uma jovem de 16 anos, seu pai deixou quando ela era bem pequena, para fugir com uma menina que poderia ser sua filha, desde então, a mãe começou a trabalhar para sustentar a família e pagar faculdade para a filha, pois ganharia para isso, depois de muito planejar o futuro, o vento veio e soprou todos os seus planos, desde então, depois de conhecer Marcelo, sua vida virou de pernas pro ar, Muitas pessoas morreram, muitas foram presas, tudo isso pela força de um amor !!!

Um romance de lágrimas e perigos, que 2 jovens sofre para conseguir ser feliz.

Autora: (assinatura da aluna)

(Nome datilografado da aluna)⁶

(Força do Amor)

No entanto, para além da maneira de como a narrativa se materializou no suporte livro, até que ponto estes modelos, bem como outros não perceptíveis apenas na apresentação dos livros, estavam sendo compreendidos e rearticulados na escrita do aluno? Além do livro dirigido à criança e ao jovem, haveria outros modelos que fizeram parte da experiência destes alunos que estariam sendo agenciados em seus textos? De modo isto estaria sendo feito?

Estas reflexões foram originadas das impressões iniciais provocadas pelo contato com os textos produzidos, isto é, a preferência por narrativa em livro, o seu modo de organização gráfico/visual e o fato de os alunos se colocarem como autores. A partir

⁶ Notar que a assinatura e o nome subscrito também indica uma certa compreensão de livro ligada a uma idéia de documento.

destes elementos, resolvi analisar mais detidamente os aspectos que pudessem esclarecer melhor a relação entre a história de leitura do aluno e a sua escrita, em que há todo um jogo de imagens - imagens de escrita, de gênero narrativo e de interlocutores - interferindo na constituição dos sujeitos como autores e leitores.

IV - SUJEITOS LEITORES, SUJEITOS AUTORES

No capítulo anterior foi apresentada uma visão geral da produção dos livros mostrando que, na escolha da opção, do suporte e no modo como se inscreveram nos textos, havia uma busca em se posicionar como autores, podendo apontar também para certos modos de como os alunos vivenciaram a posição de leitor e de interlocutor.

Uma aproximação maior sobre alguns destes livros, detendo-se em detalhes ou em alguns elementos mais salientes que revelem o modo de articulação dos textos, pode permitir a construção de hipóteses sobre a relação desses sujeitos com algumas de suas experiências com a linguagem.

Por isto foi feita a seleção de três livros de acordo com alguns critérios. Como ponto de partida adotou-se o critério temático, já que há uma preocupação comum dos seus autores em entender, retratar ou explicar a pobreza no Brasil, através do percurso de cada umas das personagens principais dos livros. São trazidos os seus sonhos, modos de vida, sofrimentos e destinos.

Outro motivo para a escolha destas produções foi o fato de cada uma delas, dentro de uma avaliação escolar de produção textual, com base no discurso escrito, estarem em três faixas distintas de “qualidade”: o primeiro texto seria considerado de boa qualidade; o segundo, mediano, e também o mais freqüente dentro universo escolar, e o último seria aquele que provavelmente receberia o rótulo de texto “problemático”.

Por fim, um último critério se fez presente: é mais sutil, mas mais saliente e mais importante para este trabalho, já que a abordagem não pretende ser nem sociológica, nem escolar, mas lingüística, nos seus aspectos gramaticais e textuais, dentro de uma visão discursiva da língua. Trata-se de analisar os modos diferenciados de articulação dos gêneros do discurso, principalmente, a narrativa e as diferentes configurações textuais que perpassam este gênero.

Para tanto o caminho adotado foi o da análise qualitativa dos textos com base no *Paradigma Indiciário* (Ginzburg, 1986) por ser um procedimento que valoriza o detalhe, o elemento aparentemente residual. Este enfoque pode contribuir para construção de hipóteses de como as experiências dos alunos com a linguagem são articuladas nas produções textuais e quais e por que alguns elementos são mais salientes para a construção de seus textos.

4.1. O paradigma indiciário

O paradigma indiciário é defendido por Carlo Ginzburg (1986) como um procedimento epistemológico viável para a Ciências Humanas em que ganham relevância os dados singulares, episódicos e residuais, porque, através deles, pode-se chegar ao que não é aparente, ao que não é evidente: “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la” (Ginzburg, 1986:177). O autor busca as bases históricas para esta forma de construção de conhecimento, desde o período longínquo das sociedades de caçadores, mas afirma que somente no século XIX começou a se firmar o paradigma indiciário nas Ciências Humanas.

Como argumento de como este procedimento pode ser o mais adequado, Ginzburg discute o trabalho do médico e também historiador de arte, Giovanni Morelli, que fazia atribuições de autoria aos quadros a partir de pormenores aparentemente insignificantes como lóbulos das orelhas, formas dos dedos e das mãos. Defendia que se poderia notar a individualidade do artista nos detalhes, por serem os menos influenciados pelas características das escolas de arte a que pertencia o artista, sendo assim reveladores de traços individuais que escapavam da tradição cultural. Com base em catalogações destes tipos de detalhes em diferentes pintores, Morelli propôs novas atribuições de autoria para vários quadros em museus da Europa.

Um fato interessante, levantado por Ginzburg, foi a provável influência dos estudos de Morelli sobre Freud. Este afirma ter lido sobre o historiador da arte e vê em seu método uma relação com a técnica de psicanálise médica, por serem procedimentos

que buscam o oculto, o desconhecido, a partir de elementos, indícios ou sintomas emergentes, mas discretos.

O procedimento indiciário foi também comparado com o trabalho do detetive Sherlock Holmes, personagem das histórias do médico Conan Doyle. Nas suas investigações, Holmes também se detinha nos indícios imperceptíveis para a maioria das pessoas. No exemplo, citado por Ginzburg, Holmes ancorou-se em estudos sobre variações de formatos de orelha para estabelecer relações com um crime investigado em que justamente uma orelha havia sido decepada.

O que une estas três perspectivas é o fato de todos se basearem em elementos discretos, episódicos para construir hipóteses ou conhecerem algo (atribuição de autoria a quadros, conhecimentos de processo inconscientes de um paciente ou desvendamento de um crime). Mas é importante notar que nestes três casos, o detalhe, o singular só têm relevância a partir de “teorias” ou catalogações anteriores. O indício apenas se constitui como um dado à luz de hipóteses iniciais e um olhar ingênuo, sem pré concepções, é impossível e, se possível, não veria nada ou veria tudo. Por outro lado, um detalhe só se torna um indício significativo com base em uma quebra de expectativas gerais não realizadas. Assim o paradigma indiciário implica um movimento dinâmico entre hipóteses e dados, na construção de hipóteses explicativas para os fenômenos observados. Esse tipo de procedimento, em uma perspectiva epistemológica, é chamado *abdução*⁷.

Na lingüística há hoje projetos (cf. Abaurre, 1992), com base neste paradigma, que buscam dar valor teórico aos dados lingüísticos assistemáticos para a formulação de um conjunto de hipóteses sobre o processo de aquisição da escrita. Para Abaurre, há uma tendência em ver os dados da criança como manifestações imperfeitas, tendo como ponto de vista a gramática adulta. Contrariamente, o projeto de aquisição da escrita procura olhar os dados, geralmente considerados residuais, como elementos episódicos que indiciam a relação do sujeito com a linguagem. Isto significa que não se está pressupondo um sujeito universal, saussuriano ou chomskiano, mas se considera o sujeito individual

⁷ Para uma discussão mais aprofundada do paradigma indiciário e dos procedimentos abduativos, remeto à Duarte (1998).

que vai se constituindo na e pela linguagem, que também não é considerada pronta, acabada. Nesta interação, ganha relevância o papel do Outro (outros discursos, os interlocutores), já que este intermedia a relação sujeito com a linguagem. Os dados episódicos podem, nesta perspectiva teórica, vir a mostrar formas heterogêneas de relação sujeito/linguagem. (Abaurre, 1992)

A preocupação com as possíveis formas heterogêneas de aquisição da escrita, exposta acima, pode ser estendida para a questão sobre formação do sujeito como leitor e sua importância no processo de constituição do sujeito-autor.

A concepção de leitura como um processo de construção de sentidos, no qual o leitor tem uma participação ativa, descarta a visão de que caberia ao leitor apenas a decodificação das palavras inscritas em um texto, como se os sentidos fossem imanentes ou transparentes. Parece ser consensual que, se o texto é produzido a partir de determinadas condições, o leitor o atualiza a partir de outras. Neste intervalo, o próprio texto perde seu caráter de total autonomia, o que torna a leitura um processo de interlocução entre autor e leitor, nas suas diferentes condições de produção, através da materialidade do texto. Para Possenti (1990), a questão é como contrabalancear os diferentes elementos que atuam na leitura: o papel do autor, do texto e do leitor.

No entanto, a grande dificuldade em trabalhar com a leitura é o fato de ela ser um processo interno, muitas vezes associativo, de difícil acesso para o pesquisador. O método indiciário, através da atenção aos dados singulares, pode contribuir para a compreensão das relações leitor/texto, autor/texto e leitura/autoria, isto é, a rede de significações construídas a partir da experiência de leitura até o momento em que leitor também se torna autor. Neste sentido, os elementos singulares, analisados com base na produção textual do aluno, podem indiciar processos heterogêneos de leitura e de escrita e modos distintos de relação do sujeito com a linguagem a partir dos fatores que condicionam estes processos.

O método indiciário pode ainda fornecer uma dupla contribuição: a primeira é a de possibilitar a avaliação do próprio trabalho do leitor durante a leitura, já que por vezes ele se assemelha a um detetive, que a partir de pistas e saliências do texto, constrói hipóteses

sobre o(s) sentido(s) possível (eis) do texto. A segunda contribuição, central neste trabalho, é a possibilidade de fornecer dados ao pesquisador, através de pistas deixadas pelo leitor/autor na sua escrita. Por elas talvez seja possível avaliar a contribuição de diferentes fatores na construção de sentidos: as condições de produção da leitura e da escrita; a influência das configurações textuais e dos recursos expressivos e imagens do que seja um texto dirigido ao interlocutor, em um dado contexto.

Esta posição teórica e metodológica possibilitou a análise de elementos discretos nas produções de textos e contribuiu para perceber uma tensão entre o “projeto de dizer”, os sistemas de referências e a imagens de narrativa, provocando diferentes formas de articulação dos textos. Entre o querer dizer, calcado no senso comum, e a escrita há um atravessamento de imagens de leituras que passam pela leitura escolarizada, pela não escolarizada, como também por outras experiências com a linguagem, que vão se amalgamando nos livros produzidos e que podem ser reconstruídas a partir das marcas deixadas neles.

4.2. Vingança com Fogo - Articulação como criação

4.2.1. O suporte Livro⁸

Vingança com Fogo é um dos livros, construídos no suporte Livro, com apresentação de vários dos seus elementos formais. Há uma capa azul plastificada (feita com papel cartão) com desenho de um garoto e a inscrição do título e do nome da autora. Na parte interna da capa está colada a notícia usada como fonte e abaixo dela, a seguinte informação:

Romance (X) aventura () suspense ()

⁸ Ver Anexo I

Este pequeno elemento já é um indício dos modelos que foram utilizados para a montagem do livro e que podem também ter sido incorporados na construção da história. Este tipo de classificação de gênero é muito comum nos catálogos de livros e nos próprios exemplares da chamada literatura juvenil, que circulam na escola e que estavam presentes na biblioteca de classe. Sua função parece ser de otimizar a própria escolha do leitor tendo em vista seus interesses e motivações. Sem que se necessite ler ou mesmo folhear o livro, o leitor já se defronta com uma classificação facilitadora para que efetue sua escolha⁹.

Na páginas internas e numeradas do livro, há inicialmente uma epígrafe e uma dedicatória, já não tão comuns em livros juvenis, mas sim em livros da cultura literária culta:

*Um lugar que você sabe, este fato aconteceu; as pessoas que
descrevo, talvez você já conheceu.*

*As amigas L., J., e a professora de
português B.
24-05-95*

A narrativa é dividida em capítulos com títulos em cada um e, curiosamente, com datas, tal como um diário, embora seja narrada no tempo passado e não no presente da enunciação. Estas datas acabam tendo a função de indicar a temporalidade de cada episódio, reforçando mais ainda o caráter dramático da vida da personagem principal e o seu “calvário” que termina com sua prisão¹⁰. Ainda em relação à edição, constam

⁹ Lajolo (1993) faz uma instigante análise dos catálogos de livros paradidáticos e literários das grandes editoras, dirigidos a professores. Na quase obsessiva organização por temas, gêneros, coleções, faixa etária, estes catálogos representam as imagens que têm de seus divulgadores mais imediatos - os professores - e de seus consumidores finais - o público infanto-juvenil na sua posição de alunos.

¹⁰ A data inicial da história é 1 de janeiro de 1986 e a final, 9 de maio de 1995, época em que foi coletada a notícia (não consta data) e feito o livro.

desenhos recortados de livros (provavelmente livros didáticos) e colados à página com a assinatura da aluna. Se a assinatura pode ter algum caráter de autoria, pelo menos em relação à auto imagem de quem assinou, esta autoria não está ligada à produção de uma ilustração, mas ao processo de seleção, recorte e colagem de um desenho, feito por outro, mas encaixado nas páginas e na história construída pela autora.

Após o término da narrativa, há uma folha colada na capa interna do livro onde constam os títulos Autor(a) e obra, Oferecimentos e Agradecimentos, acompanhados de pequenos textos. Por fim na contracapa, há o nome do livro e pequeno resumo da história, que será comentado adiante.

Todos estes elementos são comuns nos livros literários e alguns deles presentes também nos de literatura juvenil. Comparando com os outros livros produzidos pelos alunos, este é o que apresenta de forma mais acabada e mais “segura” estes elementos gráficos e formais de um livro, o que parece indicar uma relação mais familiarizada com suporte e, ao mesmo tempo, uma posição mais claramente definida da aluna em se colocar como autora, já no momento de “configuração” e “formatação” do livro.

Tal como leitores curiosos atraídos pelo visual do livro, convém neste momento iniciar sua leitura...

4.2.2. A narrativa

A narrativa **Vingança com fogo** apresenta articulação composicional e utilização de recursos expressivos que a aproximam de um texto narrativo literário. Esta literariedade é efeito do uso de metáforas, da estruturação frasal, da construção da personagem, mas principalmente da forma de como o narrador se relaciona com a personagem principal, através da onisciência do foco narrativo.

A história tem como base uma notícia de jornal (Anexo), que relata a prisão de quatro jovens sob a acusação de terem matado um homem e incendiado duas casas, por vingança. Estas informações são articuladas no auge da complicação da narrativa da

aluna. Na resolução, os jovens, já presos, prestam depoimentos em que tentam explicar ao juiz o porquê da ação criminosa, contando brevemente todos os seus traumas e frustrações, originados pelo abandono, desajuste familiar e desafeto. Na contracapa a aluna resume assim sua história para seus leitores:

Neste romance nos conta a história de um menino que foi negociado pelo seu pai no Ceará, Foi daí que sua vida se transformou em sofrimento, veio para S. Paulo morar com mais 3 companheiros de menor na favela. Enfim a história triste de Romance se transforma em um livro policial, vamos lá! viaje junto nesta emoção !!!

A autora

Nesta sinopse, a autora procura situar o seu texto dentro do gênero narrativo, em algumas configurações textuais mais legitimadas pela indústria cultural - romance e história policial - de forte apelo junto ao leitor juvenil. O drama pessoal de um garoto transforma-se em denúncia social, mas articulado dentro de formas canônicas da literatura.

Se, de um lado, há um projeto de denúncia, delineado na construção do enredo e na onisciência do narrador, e depois, explicitado nos depoimentos dos garotos já presos, a articulação deste projeto tem como base configurações textuais que garantam o interesse de seu leitor representado. A fim de promover o livro é usado o chamamento *Vamos lá! Viaje nesta emoção!*, como se a história só fosse validada no momento em que o leitor se transportasse através do livro, movido pela emoção. Neste apelo à leitura, há uma imagem de literatura que vale pela emoção provocada no leitor diante dos fatos narrados e do drama pessoal, o que mostra também uma percepção dos apelos que circulam na indústria cultural.

A história inicia-se com uma orientação, situando a família da personagem Julinho, contrapondo a figura boa da mãe em oposição à rudeza do pai. Já neste momento há elementos avaliativos do narrador, marcados pelas expressões e pela pontuação exclamativa:

Ela [a mãe] era descendente de escravos, casara com um espanhol, altíssimo com 1,99 metros de altura, um “Brucutu”! Magro de tanta ruindade no coração mau humorado, ficava o dia inteiro comendo as deliciosas tortas que Dona Maria fazia, aquele homem era conhecido como “carrasco” na cidadezinha do Ceará, a casa era sustentada pela mulher; ele tinha seus negócios mas o dinheiro era todo dele não dividia nada com a família, guardava seu dinheirinho em rolinho de papel dentro de garrações, para não lucrar o banco.

Neste trecho já é possível perceber o estilo da autora: frases curtas ou nominais, assimilação de vozes das personagens ou do ambiente na construção de personagens: *um “Brucutu”! , magro de tanta ruindade, guardava seu dinheirinho.*

Em outros momentos, o narrador emite seu juízo sobre os sofrimentos do garoto Julinho. O primeiro trecho refere-se ao episódio em que o menino, após ser vendido pelo pai, vivia como escravo. O segundo faz parte do episódio de sua vida na favela, anos mais tarde, quando fugira para São Paulo:

Estavam em uma construção de um hotel em Piauí (xique-xique). Julinho trabalhava de fazer massa, assentar tijolos, às vezes trabalhava até mais que gente grande; dormia em cima de sacos, comia o que lhe davam acostumado com as comidas deliciosas de sua mãe; comia uma comida que dava mau digestão e passava mal reclamava... reclamava...mas nada adiantava, dizia que era comida de animal, mas afinal essa era a sua vida que Deus lhes escolhera para ele.

Passar passava fome e sede, e ainda as vezes apanhava sem saber porque. Era como um passatempo das pessoas adultas, batiam sem dó, por gosto..

Maníacos!!! Julinho começou a entender tudo quando lhe contaram que ele fora negociado por seu próprio pai. um horror. Julinho quando soube, teve reações, até dor de cabeça.

Pobrezinho!...

(...)

Julinho estava com quinze anos, em plena adolescência parecia um velho neurótico com sessenta anos; as vezes falava sozinho, perturbava meio mundo para este caso só pode ser a palavra “fome” que tinha deixado ele daquele jeito (...)

A história vai sendo estruturada como um romance de tese: o narrador ancora-se em Julinho e tenta explicar a violência final como consequência dos maus tratos na infância. Isto parece estar dentro do projeto da autora que faz o seguinte oferecimento:

A todos jovem da escola, para que conheçam e participam da pobreza e da vida do Brasil.

Este livro tem um acabamento mais explicitamente consistente e delineado, seja pela coerência na construção das personagens e do enredo, seja pelo agenciamento de recursos expressivos e coesivos, próprio dos gêneros narrativos literários, permitindo vislumbrar uma maior vivacidade da narrativa. Além disto, diferentemente de outros livros produzidos a notícia de base foi inserida e articulada de forma mais coesa e coerente na história construída.

Isto não significa que tenha havido apenas um trabalho de criação ou que seja apenas um talento “natural” da autora. Há indícios, tanto neste livro como em outras produções da aluna, de que as leituras que fez marcaram fortemente a produção de seus textos. Basta comparar o trecho do presente livro com de um texto lido em sala de aula:

*- Julinho vem banhar!
Escutou a voz berrante da mãe soar em seus ouvidos
como ele estivesse no Rio de Janeiro e ela em São Paulo.
(Vingança com fogo)*

- Para que esse saquinho aí? - foi a pergunta que fez, num tom de voz que parecia que ela estava no Rio e eu em São Paulo

(Stanislaw Ponte Preta, A estranha passageira)

Outro dado de intertextualidade são os títulos de alguns capítulos, **Sozinho no mundo** e **Marca de uma lágrima**, também títulos de livros de literatura juvenil¹¹.

Merece ainda ser citado um trecho em que os garotos tentam entrar na casa de cujo dono pretendem se vingar, em que ecoam fortemente os diálogos de contos como “Branca de Neve” e “O lobo e o sete cabritinhos”, em uma retomada interdiscursiva dos antagonismos das personagens e maniqueísmos destas histórias:

-Alô! Quem fala?

- Nós estamos em quatro, senhora; queríamos repouso, se fosse possível ficaríamos agradecidos.

- mas nesta hora? Não sei se posso.

- Senhora a noite está fria e gelada deixa-nos entrarmos que contamos tudo.

A voz dos meninos era tão meiga e suave que a mulher deixou eles entrar.

Entraram, quando derrepente...

- Mãos pro alto! disse Julinho, com voz alta, indicando uma ordem.

Por fim, um dado contextual: em um conversa sobre seu livro, quando indagada sobre “suas inspirações” em relação à venda do garoto, a aluna afirmou que havia ouvido uma história parecida na rádio, em um programa do Gil Gomes.

Estes elementos intertextuais e interdiscursivos, assim como as diferentes interações que o aluno teve, permitiram a construção de um autor que, ao mesmo tempo que incorpora elementos pré-dados, transforma-os em busca da concretização de um projeto, tal como é expresso na auto-apresentação, sob o título autor(a) e obra:

¹¹ Conferir Rey, Marcos. *Sozinha no mundo*, SP, Ática. e Bandeira, Pedro. *A marca de uma lágrima*, SP, Editora Moderna.

(...) Escrevi toda a história, a A. organizou o trabalho, não ia escrever o livro, “mas tenho lido livros tão idiotas, mas tão idiotas, que se não fosse eles eu não escreveria este livro”

O trecho é ambíguo, já que pode dar margem tanto à idéia de que a autora considerou que diante de tantas coisas “idiotas”, ela seria capaz de produzir um texto melhor, como também a idéia de que os “livros idiotas” a inspiraram a escrever o livro. Como estamos diante de uma autora que mostra saber manipular as leituras que fez, mesmo esta ambigüidade parece ser produtiva, isto é, ainda que “idiotas”, estas leituras talvez pudessem ter também servido como configurações a serem (re)trabalhadas.

De qualquer forma, este trecho indica também uma postura mais crítica em relação a algumas experiências de leitura que fez e o seu texto seria uma resposta à trivialização da literatura, não apenas por integrar assuntos tão complexos da sociedade brasileira - violência, menor abandonado, família -, como pela articulação de recursos lingüísticos e pela estruturação narrativa, ainda que tenha também incorporado elementos explorados por esta mesma literatura.

Tanto o modo de como o livro foi editado no suporte livro, como o modo de como foi construída a narrativa mostram que a autoria foi constituída dentro de um processo dialógico de retomada de enunciados (e formas) anteriores. Retomo Bakhtin (1979) e as considerações sobre os gêneros do discurso e a sua importância no processo de interação verbal, já que “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso” (p.301). Parece-me claro que a autora, em um processo de transformação da “palavra alheia” em “palavra própria” , trabalhou sobre o discurso do Outro, conformando-o ao seu projeto de dizer:

*(...) a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanentemente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de *assimilação*, mais ou menos criativo, das *palavras do outro* (e não das *palavras da**

língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (Bakhtin, 1979: 313,314)

O livro *Vingança com fogo* apresentou de forma bem marcada, e por vezes explícita, este processo de assimilação das palavras e também das formas do outro, outro este materializado principalmente pelas obras literárias ou de literatura juvenil paradidática. Nesta incorporação não deixou de reestruturá-las, modificá-las ou adaptá-las ao seu projeto de dizer.

Esta retomada e esta reestruturação não são, é lógico, específicas de algumas obras, mas perpassam toda a experiência verbal do locutor. No entanto, outros modos de dialogar, compreender, assimilar e incorporar os enunciados, adequando-os mais, ou menos, ao querer dizer do locutor, permitem perceber diferentes articulações e possivelmente diferentes relações com o outro - o enunciado e o outro - o interlocutor.

4.3. As mil e uma barreiras da vida - um percurso entre tensões e episódios

4.3.1. O suporte Livro¹²

As mil e uma barreiras da vida é editado com capa de sulfite, em que constam o título, feito em computador, os nomes dos alunos-autores, a série, o ano e a indicação 1ª edição, todos estes manuscritos. Na contracapa há uma sinopse da história e

¹² Ver Anexo II

comentários dos autores. A narrativa inicia-se na primeira página interna do texto, onde consta também uma foto de jornal, que serviu de base para a produção do texto datilografado. As páginas são numeradas e a história dividida em capítulos.

Assim estão presentes alguns dos elementos básicos do suporte livro, mas em um grau menor de detalhes gráficos em relação ao primeiro livro analisado. A questão que se coloca diante desta edição é saber se a sua apresentação “correta”, mas econômica, tem alguma relação com a narrativa propriamente dita ou com o modo de se relacionar com a literatura. Parto do princípio de que se a presença de determinados elementos pode indiciar algum aspecto relevante, a ausência, a falta também tem também esta possibilidade.

4.3.2. A narrativa

Na análise a seguir, parto da discussão de Machado (1980) sobre o estudo de narrativas orais, feito por Labov e Waletzky, que estabelecem uma estrutura da narrativa oral de relato pessoal a partir dos seguintes elementos formais e funcionais: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda.

Segundo Machado, Labov e Waletzky consideram a complicação e resolução como elementos essenciais da narrativa, enquanto a orientação, a avaliação e a coda seriam acessórios. A partir desta separação, Machado faz um discussão interessante, com base em análises de narrativas orais por ela coletadas e conclui que embora não essenciais estes três últimos elementos têm uma função fundamental: são eles que organizam o discurso do locutor tendo em vista as relações interlocutivas: a situação, o interlocutor e os conhecimentos partilhados.

As mil e uma barreiras da vida, escrita a partir de uma foto de uma jovem estudante em uma sala de aula, é uma narrativa ficcional em terceira pessoa, que mostra a

trajetória de Carolina, desde os onze anos, época em que vivia com a família até os 25 anos, quando casa.

Na orientação é posta em cena a família de Carolina, que morava na roça em uma cidade no interior de São Paulo. Através da descrição são mostradas as condições sócio-econômicas da família e é levantado o elemento desencadeador da narrativa: o sonho de Carolina em trabalhar em um centro urbano, onde encontraria melhores condições salariais:

...O pai de Carolina ganhava muito pouco, trabalhando na roça, (mal dava para sustentar a família). A mãe de Carolina lavava roupa para as outras famílias. (e como o pai de Carolina a mãe também ganhava pouco) Para Carolina conseguir o material escolar ela tinha que trabalhar de graça para as pessoas. Carolina tinha dois irmãozinhos que ficavam, o dia inteiro na casa da vizinha, (pois a família toda trabalhava) O sonho de Carolina era terminar os estudos, e ir trabalhar na cidade onde ela pensava que o salário era melhor.

Neste orientação deve ser destacado o uso de parênteses entremeando a descrição do trabalho da família. Em uma análise estritamente textual, tendo como base a modalidade escrita, as informações contidas nos parênteses poderiam ser consideradas redundantes e avaliadas como um distração do autor ou como reflexo da falta de habilidade na articulação de recursos expressivos na modalidade escrita.

Embora tal análise não deva ser invalidada, as inserções podem ser vistas como elementos residuais da textualização na escrita. Neste sentido, as informações nos parênteses podem ser estratégias orais de reiteração, para reforçar as dificuldades da família para obter compartilhamento e cumplicidade junto ao interlocutor .

Não descartando esta hipótese de interferência do oral no escrito, é importante considerar, acima de tudo, que os parênteses podem ser indícios de uma determinada posição do autor em relação também à escrita e aos interlocutores representados.

Machado (1980) faz uma longa análise da orientação, avaliação e coda nas narrativas orais, elementos considerados por Labov e Waletzky como não essenciais na estruturação narrativa. Ela afirma, porém, que estes elementos acabam criando “verdadeiras redes de significação” que formam o texto narrativo:

Sendo de natureza não intrinsecamente narrativa, as cláusulas não essencialmente narrativas variam muito não só na sua composição mas na sua frequência no texto e por exemplo elas dependem muito das próprias condições das situações de fala em que o texto é produzido, pelas relações entre narrador e ouvinte e pelas impressões e conhecimentos que os interlocutores têm um em relação ao outro, pelo conhecimento que ele tem do objeto da fala - o acontecimento narrado (Machado,1980;99)

Mesmo as repetições e insistências sobre um dado são considerados, segundo a autora, formas de avaliar o narrado, justificando ou realçando a sua importância. Em sua análise, através de critérios semântico- interpretativos e não formais, ela nota em muitas situações uma sobreposição das funções de orientação e avaliação. Neste sentido, mesmo as repetições aparentemente desnecessárias têm funções que vão além do nível de organização textual, abarcando aspectos discursivos, como a relação de interlocução e as imagens que orientam o próprio narrar.

No presente caso, as informações parentéticas parecem cumprir esta função de avaliação, tendo em vista o leitor projetado pelo autor. Mas é interessante a solução do autor em introduzi-la usando um recurso da escrita: os parênteses. O enunciado da primeira inserção parentética poderia até vir no corpo do texto, mas ao ser destacada acaba funcionando, simultaneamente, como uma avaliação do narrador sobre o fato narrado e como uma indicação dos caminhos de interpretação para o leitor (*O pai de Carolina ganhava muito pouco, trabalhando na roça, (mal dava para sustentar a família)*).

Para melhor entender esta representação do leitor, um interlocutor não presente no momento da enunciação, como ocorre no diálogo face a face, mas sim representado imaginariamente, convém remeter a Umberto Eco, que analisa a constituição de um

Leitor-modelo, já no momento de produção. Considerando como uma das propriedades do texto o fato de ele ser entremeado de “não-ditos,” a inferência do leitor é condição para que haja atualização na leitura:

(...) à medida que passa da função didática para a função estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa (...) Todo o texto quer que alguém o ajude a funcionar(...) preverá um Leitor-modelo capaz de cooperar para a atualização textual(...) Portanto, prever o próprio Leitor-modelo não significa somente “esperar” que exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo (Eco,1979: 36-40)

Exatamente porque “um texto postula o próprio destinatário” (p.37) é que a constituição do Leitor-modelo faz parte das estratégias textuais.

Com base nestas considerações, se tomarmos o segundo parênteses (*A mãe de Carolina lavava roupa para as outras famílias (e como o pai de Carolina a mãe também ganhava pouco)*), é possível admitir que há uma imagem de um leitor que precisa de explicações minuciosas, incapaz de fazer inferências a partir de um universo discursivo. Por isso a inserção parentética parece ser utilizada como uma reiteração didática do narrador, com a função de enfatizar as idéias de pobreza e do esforço familiar para a sobrevivência. O autor postula, portanto, um leitor-modelo, paradoxalmente, pouco cooperativo. A mesma imagem parece ter acionado o último parênteses do trecho:

Carolina tinha dois irmãozinhos que ficavam o dia inteiro na casa da vizinha, (pois a família toda trabalhava)

O enunciado sublinhado, se lido de forma descontextualizada, isto é, sem levar em conta tanto o contexto textual, como o universo sócio-econômico em que se insere a descrição, poderia até dar margem a uma interpretação de displicência da família ao abandonar as crianças pela vizinhança. Neste sentido, a inserção, embora repetitiva, prevê um leitor pouco cooperativo, incapaz de preencher os não ditos, ou mais, incapaz de

recuperar as informações textuais. Mais ainda, esta mesma inserção, introduzida pela conjunção *pois*, tem a função de justificar o enunciado e de circunscrever os sentidos, não permitindo nenhuma leitura “desqualificadora” e desqualificada.

Estas três situações de uso de parênteses mostram uma preocupação extremada de estar delimitando os sentidos do texto, mas tendo sempre como horizonte leitores pouco cooperativos. Considerando que os livros seriam lidos tanto pelo professor como pelos colegas da classe, duas hipóteses são possíveis para estas reiteraões marcadas. Em primeiro lugar, parece haver, como já disse, a imagem de um leitor incapaz de fazer inferências, de preencher o texto, sendo utilizada por isto uma estratégia didática de máximo preenchimento de lacunas textuais. A segunda hipótese diz respeito à necessidade de atender a uma exigência comum nas correções de redações de dar mais detalhes ou explicações complementares com o objetivo de garantir maior clareza ao texto ou de enriquecê-lo¹³. Em ambas as possibilidades parece haver um deslocamento do fio condutor do projeto de dizer para um dizer reiteradamente em função do interlocutor, o que faz o texto se segmentar. Isto fica explicitado pelos uso dos parênteses, talvez devido à dificuldade de manipular os recursos lingüísticos. No entanto, é bem provável que em um processo de reestruturação estes fatores continuassem a atuar sobre a escrita, ainda que diluídos ou encobertos por outros recursos.

Como se trata de uma narrativa ficcional e não de um relato pessoal poderíamos pensar também que há a construção de uma tríade autor-narrador-leitor. Neste sentido, os parênteses marcariam a intervenção da voz do autor preocupado em justificar e sustentar a sua história, como se o narrador não desse conta de explicitar todo o contexto de pobreza da família. Sendo assim, além de construir a representação de um leitor “preguiçoso”, haveria ainda um autor avaliando o próprio processo narrativo. O parênteses parece assim materializar graficamente uma tensão entre o projeto de dizer de seu autor e as imagens de escrita clara, explicativa, desambigüizada, bem como as imagens de leitor pouco cooperativo.

Na complicação da narrativa esta tensão parece ser diluída. Seu início é marcado pela forma canônica de histórias infantis (*Certo dia*), introduzindo uma outra personagem que virá com a proposta de emprego:

Certo dia, chegou a cidade, um comerciante que propos um emprego a Carolina na cidade grande

Carolina perguntou:

- Esse emprego fica dentro do estado de São Paulo?

O comerciante respondeu:

- Não! Ele fica fora do estado!

O comerciante perguntou:

- Mas porque voce esta me perguntando isso ?

- Porque eu vou ficar muito longe da minha família, e eu tenho que ajudalos. - respondeu Carolina.

Então "ela não aceitou". O comerciante foi embora deixando-a para trás.

Carolina ficou feliz, por não aceitar aquele emprego tão longe!

Se por um lado não há mais os parênteses entrecortando a narrativa, ganha destaque neste trecho a preocupação com a utilização das normas da escrita culta, no estabelecimento de diálogo entre as personagens. Apesar das repetições, que marcam pouca habilidade com a coesão, o autor, por um outro caminho, busca uma linguagem culta, como na regência verbal, ao optar por *chegou a cidade*, ao invés de *chegou na cidade e propos um emprego a Carolina* e não *para a Carolina*, que seriam as formas mais coloquiais e próximas da linguagem utilizada pelo aluno na oralidade.

No diálogo, há um esforço para se adequar à forma padrão do discurso direto, embora ainda de forma bastante escolarizada, utilizando repetidamente frases com verbos dicendi (perguntou, respondeu) para introduzir as falas das personagens. A operação de lexicalização (Geraldí, 1991) de atitudes dos locutores (perguntar, gritar, reclamar etc) é

¹³ Não quero dizer que este tipo de solicitação não seja válido ou até mesmo necessário. Apenas afirmo que as reiterações do presente texto podem significar uma certa compreensão deste tipo de orientação, dada pelo professor.

comum na escrita como um dos recursos da língua para compensar a ausência de “fônemos suprasegmentais da oralidade (prosódia, tons, entonações, silabações, etc)” (p.211). No entanto, no trecho destacado acima, os verbos *dicendi* poderiam ser dispensados, já que outros recursos da escrita como travessão, paragrafação permitiriam a compreensão dos turnos do diálogo entre as personagens e seus atos de fala. A lexicalização reiterada acaba por mostrar, mais uma vez, uma imagem de leitor que, diante de uma pergunta marcada graficamente por sinais (travessão, ponto de interrogação) ainda assim necessita que o item lexical *perguntar* seja explicitado, como se o dizer se desse apenas pelo léxico, sendo a estrutura frasal insuficiente para especificar o ato de fala praticado pela personagem.

Ao retornar ao relato, em *Então “ela não aceitou”*, o autor ainda busca outros modos de dizer, embora mostre pouca habilidade em lidar com as estruturas do discurso direto e indireto, levando-o a optar por um saída intermediária, através do uso de aspas.

A mesma preocupação com a norma escrita culta está presente no registro das diferentes formas pronominais, usos nem sempre bem sucedidos. Em *ajudalos*, a forma oblíqua teria como referente a palavra *família*, mas acaba retomando um elemento não mencionado no contexto lingüístico (provavelmente refira-se ao país e irmãos). Há, por outro lado, em *deixando-a*, o uso adequado, tanto no registro ortográfico como na referenciação anafórica, de acordo com a modalidade escrita culta.

Esta oscilação entre os diferentes registros de formas pronominais, um recurso da língua para evitar redundâncias e dar mais coesão ao texto, ao lado das repetições constantes do sintagmas nominais *Carolina* e *empresário*, e dos verbos *dicendi* aponta, por outro lado, para uma incorporação, em andamento, das formas cultas da modalidade escrita.

Ainda neste trecho, ao atentarmos para a pontuação, mais especificamente para o ponto de exclamação, podemos perceber também um autor tentando adequar as convenções da escrita ao seu objetivos. Em *-Não! Ele fica fora do estado!*, a exclamação parece não adequar-se ao contexto lingüístico do enunciado. Também em *Carolina ficou feliz, por não aceitar aquele emprego tão longe!* a exclamação parece sair dos padrões

esperados, ainda que seja uma tentativa de usar o discurso indireto livre, mas que traz marcas da oralidade já que a exclamação após a expressão *tão longe* tem por escopo apenas esta seqüência e não todo o enunciado. O que está em jogo é a tensão entre oralidade e a busca de formas convencionais na escrita que imprimam ênfase e dramaticidade aos fatos narrados e às angústias da personagem que não quer deixar a família.

Nestas quatro situações elencadas, o aluno está trabalhando sobre a linguagem a partir de uma imagem padrão de escrita. O texto é o tempo todo uma oscilação entre utilização de formas mais ou menos normativas da modalidade escrita, mas ainda persistindo marcas de oralidade, construindo assim um texto permeado por uma formalismo aparente (Brito, 1994). O autor “luta com as palavras”, mas não apenas com elas: há uma briga entre as imagens do que seja um texto escrito, com todas suas convenções, e a necessidade de pôr em execução um dizer, no caso, expor o conflito da personagem entre buscar melhores condições de vida e estar junto à família. O projeto de dizer está sempre esbarrando na necessidade de incorporar uma escrita culta legitimada não apenas pela escola, representada pelo professor, seu interlocutor mais imediato, conforme coloca Brito, mas legitimada também pela própria sociedade letrada.

Na seqüência da narrativa, o pai fica desempregado e a personagem, sem outra saída, vai para a “cidade grande”. Ao narrar a dificuldade de encontrar emprego, há uma aderência maior do narrador à personagem, criando uma relação de cumplicidade:

A pensão aonde ela ia dormir cobrou a metade do seu dinheiro que lhe restava.

Carolina passou só uma noite. Pois se ela gastasse aquele pouco de dinheiro na pensão como ela iria comer?...

Ela andou pela cidade inteira e não achou nada. Quando anoiteceu não achando um lugar para dormir, ela teve que dormir numa favela da periferia. Carolina não aguentava mais a vida na cidade grande, ela estava pensando em volta para sua terra (onde pelo menos ela tinha um lugar para morar). E lá em sua cidade não tinha tanta agitação como a cidade grande.

Dentro do conjunto do livro, este trecho é o momento de máxima proximidade do narrador em relação à personagem, marcada pela questão avaliativa (*Pois se ela gastasse aquele pouco dinheiro na pensão como ela iria comer?...*) e pela relativa onisciência, construída através dos verbos *agüentar e pensar*. Há também uma pequena diminuição da repetição do nome da personagem, como se ela já tivesse se estabilizado no mundo textual. O texto flui com a distensão do narrador em favor da personagem, com diminuição da pressão do interlocutor e das convenções da escrita. Na seqüência, Carolina consegue se fixar em um emprego como garçonne:

Nesse serviço ela já ganhava o dobro que ela ganhava no emprego anterior.

Sendo assim ela mandava todo mês uma quantia para a sua família .

No capítulo seguinte introduzido por *Um dia*, um novo episódio é narrado, introduzindo uma outra complicação na narrativa: ela é raptada por ladrões que queriam saber onde o patrão guardava o dinheiro. A necessidade de prosseguir o enredo a partir de determinadas imagens de história força este narrador a se distanciar da personagem criando fatos “interessantes” e construindo um clímax “cinematográfico”, como a sua fuga do cativo e a morte de seus seqüestradores por policiais.

Na verdade, a história poderia ter acabado no momento em que a personagem encontra o esperado emprego, que lhe permitiria sobreviver e ajudar a família. Comparando com o início da história seria este o final “feliz”, adiado pelo agenciamento de mais um episódio. Mas o que teria feito o autor prosseguir criando novos episódios?

Desde o início de sua narrativa, o autor caminhava, a duras penas, na construção de sua personagem, sua vida e anseios, lutando com a representação de leitores pouco cooperativos e com imagens de escrita. No momento do seqüestro, a personagem parece ser abandonada em favor de um enredo mais legitimado pela literatura juvenil. Para isto, surgem na narrativa personagens que irão representar seus antagonistas, a quem a personagem irá se contrapor. É sintomática a fala de Carolina a seus seqüestradores,

quando estes lhe exigem dinheiro: “*Eu sou como vocês, (pobre) mas não é desse jeito que uma pessoa pode arranjar dinheiro!*” em que o autor volta a intervir, pelos parênteses, delimitando os sentidos, para marcar a identidade e as diferenças entre os interlocutores. O que os identifica é a pobreza e o que os separa são os modos de “subir na vida”. E como a personagem consegue subir na vida? Em um passe de mágica, após fugir do cativo, volta para sua terra e uma sucessão de fatos ocorrem:

A família de Carolina ficou feliz em tela de volta. A família estava prestes a subir na vida. Mas para isso acontecer era preciso que a família mudasse de cidade. Eles mudaram para um cidade melhor.

Carolina arranhou emprego de secretária na prefeitura da cidade. E seu pai se tornou prefeito da cidade.

Carolina depois de muito tempo sem estudar, voltou aos estudos.

Certo dia ela conheceu um rapaz numa festa e eles começaram a namorar. Hoje Carolina tem 25 anos de idade, é casada.

Carolina mora com sua família e com seu marido Juca. Ela está esperando um filho.

Carolina se sente hoje realizada, (porque após sofrer a vida inteira, ela conseguiu realizar seu sonho).

É interessante notar como as repetições voltam a ocorrer até com maior frequência, assim como as frases se tornam mais entrecortadas, como se o discurso deixasse de fluir, tomando o seu lugar um conjunto convencional de frases narrativas estereotipadas, construídas com base em um final imaginariamente legitimado pela literatura. Em nome desta imagem, o autor abre mão da verossimilhança e da coerência, perseguidas inicialmente, através de inserções parentéticas. Sua última justificativa torna-se uma lição moral: o sofrimento compensa! O destino da personagem, voltando para casa, casando e tendo filhos, acaba por legitimar um determinado sistema social, no qual a felicidade da mulher está intrinsecamente associada a sua proximidade em relação à família, bem como ao matrimônio e à maternidade.

Se a personagem parecia estar em busca de melhores condições de vida, que destino o autor poderia lhe dar?¹⁴ Pelo desfecho, o autor parece ter cedido às imagens de uma “literatura conforme” (Magnani, 1989), sem transformações nem rupturas, já que o realismo inicial poderia levá-lo a representar um cotidiano sem grandes feitos, à luz de determinada tradição de narrativa moral.

A tensão presente entre um trabalho sobre um projeto de texto e a necessidade de se movimentar em um gênero imaginariamente legitimado é corroborada pela forma econômica de agenciamento dos elementos do suporte livro, no qual foi apresentado o texto. Parece que a autoria é representada pelo aluno mais como adequação às convenções e formalidades da escrita e do gênero e menos ligada ao próprio dizer.

Através de marcas, de indícios na produção desta narrativa, é possível perceber alguns elementos que se fixaram na história de leitura deste sujeito leitor. A atenção, nem sempre bem sucedida, à modalidade padrão de escrita sugere uma imagem de escrita em que as convenções têm papel importante para a legitimação do texto. As inserções parentéticas mostram também a imagem de um leitor a quem tudo deve ser dito, exceto os “passes de mágica”, característica da literatura paradidática em que a facilitação e o didatismo são essenciais para o sucesso escolar da literatura “conforme”. Esta mesma literatura parece ter construído a imagem de livro como um conjunto justaposto de episódios, que tem como único elo condutor as personagens centrais.

4.4. Brasil! - Um mosaico indiciando um processo de aprendizagem

4.4.1. O suporte Livro¹⁵

O livro **Brasil!** foi provavelmente produzido a partir de uma junção da primeira proposta, em que se pedia a construção de um perfil de personagem a partir de fotos, e da

¹⁴ A leitura desta narrativa me remete a outra, *A hora da Estrela*, de Clarice Lispector, na qual a imigrante Macabéa vive, e morre, anonimamente, na metrópole, sem nenhum passe de mágica.

¹⁵ Ver Anexo III

segunda proposta, por se tratar de uma narrativa, apresentada em livro. Esta rearticulação das propostas feitas pelo professor significa uma certa compreensão das instruções dadas tendo em vista um outro projeto de texto ou pode ser um modo de driblar as coerções escolares, buscando em outras experiências elementos que possam se adequar parcialmente às propostas.

Para melhor empreender a análise, convém descrever inicialmente o modo de organização do livro. Na primeira página são colocados o título, os autores e a informação de que a narrativa baseava-se em dois outros textos : o poema “O bicho “, de Manuel Bandeira e um texto informativo “O que é fome”, presentes na apostila do curso e analisados em sala de aula. Ambos os textos foram colados na contracapa do livro sob o título *Baseado*. Ainda na primeira página inicia-se a narrativa propriamente dita.

Após o término da narrativa, um novo título - *Álbum de família* - introduz, nas páginas seguintes, uma seqüência de fotos de jornais, revistas e cartões de jovens atores, bem como um conjunto de desenhos recortados de histórias em quadrinhos. Na parte de cima de cada página inscrevem-se os nomes das personagens e ao lado das imagens, há uma pequena descrição ou um comentário de cada uma das personagens que apareceram na narrativa, dando alguns detalhes que não haviam sido incorporados no texto narrativo. Na penúltima página, há um agradecimento e, na última, sob o título de *Apresentação*, o texto:

Está lendo isso agora e saiba que é uma estória que acontece em várias famílias brasileiras.

Mais adiante, estes elementos gráficos serão analisados em conjunto com o texto. Antes será transcrita a parte principal do livro.

4.4.2. A narrativa

(...)Kris, Kelly e Sabrina e Helena viviam como uma família normal.

Depois de crescidas e casadas foram morar numa favela e a comida virou algo difícil de conseguir, frutas algo raro de comer.

A favela onde moravam era um crime em grupo,

Kris se formou pediatra e precisou trabalhar como vendedora, Kelly além de atriz virou cantora de "boate" e Sabrina, garota de programa.

Um dia a filha de Leninha precisou comer frutas que sobraram de feiras,

Como animais as crianças da favela viviam.

Na casa delas quando crianças no domingo havia macarronada, hoje arroz e feijão é raro.

Drogas é umas das dívidas da família que fogem da realidade com ela.

*"Droga é a fuga da vida
Fome é uma ferida da vida
Vida, não sei, é a vida
Traíçoeira, pois se a gente
não a aproveita
Ela se aproveita de você."*

Um dia um rapaz perguntou a Kelly:

- Você prefere o frio ou o calor?

- O calor e você.

- O frio, pois a gente fica debaixo das coberta e pronto!

O frio é bom prá quem tem agasalho, eu não.

"Para que? para que devemos viver?" Era esse o pensamento de toda essa família...

Hoje Kelly é falecida, morreu de fome, Kris tem 62 anos e Sabrina está num asilo, Helena morreu com uma bala perdida e as crianças hoje adultos usam drogas.

Esse é o nosso

BRASIL!!!

De acordo com alguns critérios de textualidade¹⁶, o texto apresenta alguns problemas, tendo como base o discurso escrito. Na relação coesiva, não está claro se Leninha tem o mesmo referente que Helena, o que se caracterizaria por um problema de substituição como um dos mecanismos lexicais de coesão; nem há concordância verbal e nominal em *Drogas é uma das dívidas da família que fogem da realidade com ela*.

Em relação à coerência, o texto parece ficar prejudicado pela falta de continuidade¹⁷ narrativa, que pode ser vista, por exemplo, na inserção de um diálogo introduzido por *Um dia um rapaz perguntou a Kelly:* e que na seqüência não tem nenhum desenvolvimento. A articulação¹⁸ do texto fica também prejudicada pela fragmentação textual e pela falta de explicitação de determinadas causas e conseqüências:

Kris, Kelly e Sabrina e Helena viviam como uma família normal

Depois de crescidas e casadas foram mora numa favela(...)

Não é possível determinar, dentro de um contexto local, o que seria uma “família normal” e qual seria a causa da mudança drástica, que o texto parece impor enquanto significação global, da passagem de uma normalidade familiar para a vida em uma favela (implicitamente, uma anormalidade). É no conjunto do texto e na remissão à interdiscursividade que se pode supor que a normalidade estaria associada a não viver na favela, a ter condições de comprar comida (inclusive macarronada...), a não recorrer às drogas para atenuar os sofrimentos físico e moral, a não estar imerso em um mundo de violência.

¹⁶ A textualidade refere-se “ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não um seqüência de frases”(Val,1991:5).

¹⁷ A partir de Charolles, Val (1991) define a continuidade como um dos requisitos para que um texto seja coerente e coeso. Através dela é possível ver o texto como uma unidade, já que estaria garantida a retomada de alguns elementos no decorrer do texto.

¹⁸ A articulação diz respeito à organização interna do texto, quanto “a presença e a pertinência das relações entre os fatos e conceitos apresentados”(Val, 1991:28)

A partir da forma como a narrativa foi construída, parece não haver um projeto de texto claramente definido a não ser pelo tema que a permeia: a miséria familiar no Brasil, reforçada pelo título e pela apresentação.

Apesar da aparente falta de um projeto de texto, é possível ver o livro como um conjunto de tentativas de cercar o tema, trazendo paulatinamente e sucintamente, diferentes aspectos relacionados a ele: a favelização, a falta de perspectivas profissionais e pessoais, a fome e as drogas. São questões tratadas atualmente em toda imprensa escrita e falada, recorrentes quando se pretende tratar da situação sócio-econômica brasileira, principalmente nas áreas metropolitanas. O texto procura trazer nestas referências toda a carga informacional a que estamos expostos, principalmente pela ação da mídia.

Nesta tentativa de abranger o tema, por seus diferentes aspectos, justapõem-se diferentes configurações textuais: pequena descrição, uma narrativa sintética, que busca acompanhar o destino das personagens, trecho em versos, relacionando fome e drogas, um diálogo sobre a relação calor / afeto e uma resolução (trágica), trazida ao presente da enunciação, acompanhada por uma coda: “Esse é o nosso Brasil!”.

Assim, este texto, não desconsiderando todos os problemas textuais elencados acima, parece, na verdade, constituir-se de uma montagem de pré-projetos, que acabam se realizando como um mosaico de gêneros e formas. Esta montagem é reforçada, inclusive, pela anexação de fotos de atores de televisão, personagens de história em quadrinhos e de um antigo seriado norte-americano (Kris, Kelly e Sabrina do seriado “As panteras”), sob o título “Álbum de família”, apresentados após o texto.

Por trás deste mosaico, ainda há a remissão aos textos de base, “O bicho”, de Manuel Bandeira, e o texto informativo, buscados espontaneamente na apostila do curso e afixados na contracapa do livro:

Vi ontem um bicho
na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
não examinava nem cheirava:

engolia com voracidade.

(...)

(do poema "O bicho", de Manuel Bandeira)

*Um dia a filha de Leninha precisou comer frutas que
sobraram de feiras.*

Como animais as crianças da favela viviam.

(**Brasil !**)

Do poema de Bandeira, é resgatada a cena de uma pessoa comendo restos de comida e o comentário *Como animais as crianças da favela viviam*. Há uma relação interdiscursiva estabelecida na retomada do tema, como também há uma relação intertextual na inversão sintática dos termos da frase, característica de textos em versos, dando indícios de uma imagem de poesia tida pelos alunos. Do texto informativo, parece haver o acréscimo de exemplificação com nomes de alimentos (macarronada, arroz e feijão, frutas) que representariam as fontes de vitaminas mencionadas no artigo. A retomada destes elementos intertextuais e interdiscursivos estabeleceu uma relação contratual com os textos fonte a fim de legitimar o texto elaborado, principalmente levando em conta que estes textos tinham sido discutidos em sala de aula.

Apoiando-se nas reflexões de Lemos (1988), uma hipótese que poderia ser levantada sobre a forma de articulação deste texto, através do agenciamento de temas e gêneros, é de que estaria em ação uma estratégia de preenchimento, já que vários arcabouços formais como narrativa, poema, diálogo estariam sendo manuseados, talvez com o objetivo de agradar a seu interlocutor por excelência: o professor. De acordo com Lemos (1988), diante da necessidade de se inserir dentro de um discurso escrito, tendo como representação uma determinada imagem de escrita e de interlocutores-corretores (o professor), o aluno se apóia em uma estratégia reparatória com preenchimento aleatório de esquemas ou arcabouços com posições vazias, mas valorizados pelo Outro. Resulta desta estratégia um texto desorganizado, mas produzido a partir de um estereótipo de um discurso escrito esperado.

Antes de concluir em favor desta hipótese, é preciso, levar em conta os vários elementos discretos, mas perceptíveis nos livros. Outras hipóteses podem ser consideradas ao relacionar estes elementos a fatores ligados não apenas às experiências de leitura e de escrita destes alunos, mas também a outras experiências com a linguagem na modalidade oral e com outros meios semióticos.

Em primeiro lugar, estes alunos estão em um processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua; e assim, o livro, embora apresentado formalmente como um produto acabado, faz parte deste processo. Ainda que no processo de escolarização sejam oferecidos textos narrativos integrantes de uma certa tradição literária, esta experiência pode não ser suficientemente significativa para que os alunos a internalizem e a rearticulem na produção textual¹⁹. Concorrendo com a cultura letrada incipiente com a qual se tem contato na escola, há todo um conjunto de outras experiências advindas de diversas instâncias sócio-culturais que talvez estejam muito mais presentes no cotidiano do aluno.

Pelo próprio mosaico apresentado, o livro **Brasil!**, mais do que ter se utilizado de um arcabouço a ser preenchido, parece ter sido um espaço em que ocorreu um exercício, talvez lúdico, talvez displicente, de uso de diferentes gêneros do discurso, escritos ou orais. Usando os termos de Bakhtin (1979), há um querer-dizer (falar da pobreza do país) em busca de modos de dizer, que acabam se realizando em mosaicos, por falta ainda de domínio de gêneros escritos da cultura letrada ou até mesmo em oposição a estes gêneros consagrados. Experiências com outros gêneros do discurso, materializados em outros meios semióticos, podem ter sido agenciados nesta produção:

As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se na nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar

¹⁹ É interessante considerar que talvez estes mesmos textos transformam-se em parâmetros para análise ou correção de narrativas escolares, ignorando outros modos de narrar que não sejam os canônicos ou os consagrados pela tradição literária. Disto resulta muitas vezes a conclusão de que o aluno não sabe sequer narrar, atitude lingüística que exercita desde o início da aquisição da linguagem.

enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas) (p.302)

Esta incorporação de enunciados, como processo de constituição da própria experiência com diversas formas da língua e da comunicação permite interpretar a fragmentação do texto menos como estratégia de preenchimento e mais como internalização em processo de gêneros que pudessem melhor se adequar ao querer-dizer do locutor. A forma livro, dirigido a um público mais amplo (professores e colegas), diferentemente de uma simples proposta de redação e com interlocutor definido (o professor), parece ter promovido uma ruptura nos moldes de escrita escolarizada, fazendo com que outros “gêneros” fossem buscados como modos de dizer. A questão é saber que outras formas e que outros gêneros teriam sido experimentados neste livro.

A releitura do livro, considerando tanto a linguagem como a organização no suporte livro e também considerando outras experiências possíveis no universo destes alunos, permite levantar a hipótese de que houve uma *colagem*²⁰ de textos orais como o *Rap*, apresentado usualmente dentro de um suporte musical, bem como a incorporação da rapidez e fragmentação comuns em vídeo-clip, propagandas e noticiários televisivos, que têm um importante apoio da imagem e do som. Aliás, dizer apoio é dizer pouco sobre as novas formas de constituição dos gêneros nos meios de comunicação de massa, em que a imagem deixou de ser apenas um elemento ilustrativo, acessório à linguagem para ser a própria forma de comunicação, em concorrência ou até em substituição à linguagem verbal.

Almeida (1994) faz uma aproximação da oralidade, em oposição à escrita, com a cultura de massas baseada nas imagens e nos sons, propondo que o modo de inserção das pessoas na cultura de massa se faz através da imagem e do som, constituindo-se uma “nova oralidade”:

²⁰ Perroni (1992) descreve a *colagem*, durante a aquisição da linguagem, como a “incorporação sem cerimônia, de fragmentos de ‘estórias’ conhecidas. Em outros termos, trata-se da adaptação ou ajuste de construções sintáticas/semânticas da ‘estória’ tradicional na narrativa da criança”(p.108). No livro **Brasil!** considero que a colagem não resulta de estórias tradicionais, mas de formas em circulação no universo discursivo.

E é principalmente dessas pessoas [aquelas que estão longe da leitura e da escrita como práticas cotidianas] que se faz atualmente a sociedade de massas, para a qual é produzida uma cultura transmitida em imagens e sons, formando assim uma nova oralidade (...) Se anteriormente à massificação do cinema e da televisão poderíamos pensar em uma comunidade de pessoas, hoje é forçoso pensar em uma comunidade de espectadores, de consumidores de imagens e de sons, pessoas que formam sua intelegibilidade do mundo a partir de informações dos meios de comunicação de massa, das informações que lhes vêm, por imagens e sons, dessa nova oralidade. (Almeida, 1994: 45)

Relendo e “vendo” o texto **Brasil !**, percebem-se acumulação e justaposição de uma série de gêneros, tal como fragmentos de um vídeo-clip ou de um noticiário de TV, com a apresentação de imagens em série e de forma associativa. A organização formal do livro como um todo apresenta também um conjunto de imagens anexadas ao texto; pode-se, assim, considerar que o modelo deixa de ser um livro, pelo menos aqueles produzidos a partir de uma cultura letrada. Parece mais plausível considerar que o suporte imaginariamente construído fosse antes uma revista ou um almanaque, em que as imagens vão se sobrepondo umas às outras e em que há uma inversão: o texto escrito torna-se uma ilustração, uma complementação da imagem.

A recorrência à imagens, a incorporação de textos orais, à margem da cultura letrada, e a transmutação da imagem e do som, representada pela escrita e pelas fotos e desenhos no livro não impediram que algumas formas de enunciados mais comuns de textos já escolarizados emergissem, como ancoradouros nos quais o texto tivesse de se apoiar, como a remissão ao poema de Manuel Bandeira e ao texto informativo. Mas as inserções de poemas, de diálogos soltos e de um final trágico justapostos acabam por se sobrepor a este discurso “escolarizado”. É neste ponto que o texto acaba apoiando-se na interdiscursividade e na intertextualidade, buscando em fontes de outras instâncias culturais formas de dizer.

Nesta provável experimentação, há a tentativa de articular diversos discursos relacionados a fome, miséria e drogas. A partir de informações e imagens veiculadas pela mídia, busca-se traçar um retrato de um Brasil miserável, mas sem que haja uma articulação coerente com base no discurso escrito. As lacunas no texto, os problemas de textualidade (continuidade, articulação) são evidentes tendo como parâmetro textos produzidos dentro da modalidade escrita e parecem refletir também uma compreensão fragmentada da própria realidade. No entanto, é preciso frisar que a diversidade de gêneros agenciados, vindos de outros universos discursivos como os da mídia, está relacionada também ao modo de veiculação destas informações, também fragmentárias. É interessante retomar o enunciado de apresentação do livro, que aparece estranhamente no final do mesmo, tal como uma “vinheta” televisiva falada após uma seqüência de imagens e enunciados²¹, com o verbo auxiliar expresso no presente do indicativo, trazendo a leitura para o momento da enunciação:

Está lendo isso agora e saiba que é uma estória que acontece em várias famílias brasileiras

De acordo com Almeida(1994), na nova oralidade o espectador tem uma relação com as imagens e sons da TV e do cinema que faz com que aquilo que se vê torne-se aquilo que é. No texto narrativo, os enunciados finais parecem ser também ecos de manchetes e frases de documentários televisivos e reportagens impressas, trazidos para dentro do texto como fechamento de uma realidade inescapável:

Hoje Kelly é falecida, morreu de fome, Kris tem 62 anos e Sabrina está num asilo, Helena morreu com uma bala perdida e as crianças hoje adultos usam drogas.

²¹ A associação que estou tentando estabelecer tem como referência as chamadas para novelas, documentários e outros programas de TV, feitas por um locutor, cuja voz aparece em “off”.

Assim, este livro apresenta de forma bem marcada um processo dialógico em que se dá a retomada de uma cadeia de enunciados relativos ao que poderia se resumir como “a miséria do país”, enunciados estes advindos de diferentes lugares discursivos e incorporados de forma justaposta, sem a articulação textual do discurso escrito, mas dentro de uma configuração multifacetada mais própria de outros gêneros e de outros suportes, o que causa estranhamento se tomarmos como base o gênero narrativo dentro de uma certa tradição escrita.

Este estranhamento está relacionado também ao fato de a escola ter a tendência de dirigir a produção textual dos alunos a partir de temas previamente especificados ou de configurações textuais dadas como modelares. A partir do momento em que foi concedido aos alunos o direito à palavra a partir de propostas um pouco mais abertas (sem um tema predeterminado e com opções de configurações textuais), estes acabaram por querer dizer tudo o que sabiam, talvez presos à expectativa de que deveriam mostrar que sabem, exigência sempre posta pela escola.

Diante desta cobrança de que o tratamento exaustivo de um tema seria mostrar um leque de saber, o autor iniciante acaba por incorporar enunciados advindos não apenas de suas experiências de leitura escolarizada mas também de outras experiências vivenciadas em suas práticas cotidianas não escolarizadas. Como consequência acabou emergindo uma produção, que a partir de discurso escrito culto, parece ter um “projeto de dizer” pouco delineado na sua articulação composicional e que tem como resultado uma configuração textual em que o único elemento unificador é o tema. A textualidade assim pode ser recuperada se forem levadas em consideração outros universos discursivos, materializados em configurações e suportes não previstos pela escola.

V - CONSTRUÇÃO DE HIPÓTESES MAIS GERAIS

A escolha e a análise dos três livros foram feitas tendo como procedimento o paradigma indiciário. Isto permitiu um olhar para o detalhe, para o episódico ou para fatos aparentemente óbvios ou aparentemente específicos dos textos analisados. Este procedimento fez com que muitos outros fatos que estavam diluídos, esparsos em outras produções de livros se tornassem dados do mesmo fenômeno. Tomando esta direção, é possível então um encaminhamento para a construção de hipóteses mais amplas sobre as relações entre o processo de produção escrita e histórias de leitura e de outras experiências com a linguagem.

A análise dos três livros sugere modos diferentes de se relacionar com a linguagem, nas modalidades escrita culta e oral; com o gênero narrativo, em suas diferentes configurações e suportes e com os discursos correntes sobre os problemas sociais do país, veiculados pela mídia. Embora estes aspectos estejam intrinsecamente ligados entre si no processo de produção escrita, é conveniente destacá-los, atravessando horizontalmente os livros produzidos para uma melhor compreensão do processo como um todo.

Em relação às modalidades escrita e oral da linguagem, notou-se que os alunos estão em um processo de incorporação da escrita culta, legitimada pela sociedade letrada e pela instituição escolar. O fato de estarem escrevendo um livro para um público mais amplo fez com que os alunos dessem maior atenção às convenções da escrita. Para alguns deles estas convenções estavam sendo incorporadas sem que isto significasse um prejuízo ao projeto de texto, como parece ser *Vingança com fogo* e de alguns dos outros livros. No entanto, em várias outras produções, tal como ocorreu em *As mil e uma barreiras da vida*, a preocupação em estar inserido dentro do discurso escrito acabou por submeter o próprio dizer a estas convenções, ainda que fosse recorrente a utilização de estratégias

orais, criando uma tensão na execução do projeto de texto, a partir de imagens da escrita e do interlocutor. Estas imagens já foram amplamente estudadas e as causas para isto estão intimamente ligadas ao modo de como a escola tem encaminhado o ensino da língua em que há a supremacia do ensino gramatical normativo em detrimento de um trabalho em que a linguagem seja vista como um espaço de relação intersubjetiva.

Outro aspecto a ser destacado neste momento é a produção do texto dentro do gênero narrativo, principalmente pensando nos modos de compreensão deste gênero. Não quero dizer com isto que a escrita seja um reflexo direto das leituras; são dois processos distintos de relação com a linguagem escrita. Na leitura, o leitor busca construir sentidos a partir de pistas textuais deixadas na materialidade do texto por um outro, o autor. Na escrita, o processo inverte-se: o leitor se transforma em autor: é ele quem vai construir seu texto, a partir de diversos fatores: o que quer dizer sobre um assunto (seu projeto de texto), o interlocutor, a situação discursiva e o gênero adequado a estes fatores.

No entanto, se partimos de Bakhtin, dentro da concepção dialógica da linguagem, um discurso é um elo na cadeia verbal de comunicação e, sendo assim, um discurso implica sempre uma resposta a outros enunciados em circulação, como também aponta para enunciados futuros. Dentro desta cadeia, considero então que as diferentes experiências do sujeito com a linguagem (escrita ou oral, culta ou informal) e a sua escrita são também relacionáveis. Na produção escrita, ainda que não haja uma relação direta, mecânica entre o que se lê e o que se escreve, é plausível supor que os modos de ler, que o processo de como se dá a compreensão é um dos constituintes do processo de escrita

No primeiro livro, houve uma manipulação dos recursos expressivos da língua e um encadeamento narrativo que privilegiaram a personagem em seu mundo interior e a voz de um narrador onisciente. Estes elementos mostram uma certa compreensão de narrativa a partir de gêneros narrativos de uma tradição literária.

Mas foi possível apreender também outros modos de compreensão do que seja um texto narrativo, que parece sofrer um processo similar ao do ensino da modalidade culta, como se o gênero tivesse também um normatividade estrita, cristalizada, estanque, a ser seguida. Em vários textos produzidos, tal como analisado em *As mil e uma*

barreiras da vida, a necessidade de inserir diálogos entre personagens, dar explicações, justapor episódios e dar um “final feliz” foi uma constante e parecem ser consideradas, pelos alunos, como regras de construção narrativa.

A hipótese que levanto é de que no processo de escolarização as experiências de leitura de textos narrativos provocaram a construção de determinadas normas “narrativas” constatáveis na produção dos textos. Parte do que foi analisado na produção escrita parece estar relacionado às experiências de leitura feitas na escola.

No processo de leitura escolarizada, reforçada por estudos de textos em livros didáticos, há uma tendência de se ler apenas fragmentos de textos ou de se ler de forma fragmentária os textos narrativos, havendo um direcionamento da análise textual para extração de convenções não só gramaticais, mas também textuais. O texto narrativo é dissecado em seus aspectos formais: a forma de construção de discurso direto e indireto, a caracterização das personagens (“física e psicológica”), a apresentação de cenários e segmentação dos episódios, em unidades. Este tratamento dado ao texto tem o prejuízo de não ser articulado ao um possível projeto de texto como um todo, como se não houvesse organicidade.

Este modo de trabalhar a leitura de textos narrativos, segmentando-o e formalizando-o em aspectos convencionais parece ser uma das causas da inserção formal dos diálogos e da justaposição dos episódios, analisadas em **As mil e uma barreiras da vida**, uma articulação comum em vários livros produzidos.

Em relação especificamente à justaposição de episódios, existe ainda o fato de que, em novelas de TV, filmes e livros da indústria cultural, ser um expediente a inserção de novos episódios, como forma de garantir a atenção do público, inclusive com a sobreposição de episódios de diferentes “estilos”, como suspense, romance, drama. Aliás, a propaganda da indústria cultural se atém a esta “abertura” também para tentar atender aos diversos interesses e gostos de seu público alvo.

Reforçando ainda a questão sobre o tratamento dado na tradição escolar aos textos narrativos e principalmente aos textos literários, convém fazer uma remissão às discussões de Larrosa (1996) sobre a relação entre discurso pedagógico e a literatura.

Mais do que estabelecer uma oposição entre romances com função pedagógica, e aqui remeto aos livros ditos paradidáticos, e a literatura não pedagógica, o autor prefere questionar o conceito de “logos pedagógico”, na leitura de qualquer texto ficcional, já que:

El discurso pedagógico da a leer, establece el modo de lectura, la tutela y la evalúa. O dicho de outra forma, selecciona el texto, determina la relación legítima com el texto, controla esa relación y determina jerárquicamente el valor de cada una de las realizaciones concretas de la lectura. (Larrosa, 1996: 410)

Assim, se o direcionamento dado à leitura é inevitável, dado o próprio compromisso da escola em seu ensino, é necessário pensar, antes de tudo, na concepção de “logos pedagógico” que fundamenta o trabalho escolar. Larrosa propõe que este seja capaz de incluir a tensão e a contradição constitutiva da literatura, mantendo a sua função intrínseca de problematização do real e da linguagem. Para isto, sugere que se privilegiem enfoques que permitam a abertura de sentidos, a plurissignificação, as contraposições.

No entanto, parece que predomina na tradição escolar uma outra concepção de “logos pedagógico”, que estaria filiada ao que Larrosa chama de “pedagogia dogmática” por ser aquela que considera a literatura como capaz de transmitir verdades, de portar ensinamentos e de veicular “um mundo já pensado”:

El discurso pedagógico dogmático, el que se apropia del texto para la demostración de una regla de acción, debe asegurar la univocidad del sentido y, para ello, debe ‘programar’ de algun modo la actividad del lector, Para conseguir eso la pedagogia tiene dos recursos: o bien se asegura de que el texto contenga, de forma más o menos evidente, su propia interpretación de manera que se imponga por sí mesma, o bien el profesor tutela la lectura tomando para sí, la tarea de la imposición y el control del sentido ‘correcto’ (Larrosa, 1996: 411)

Neste sentido, dentro de um “pedagogia dogmática”, tanto através da “literatura conforme” (Magnani,1988), que constrói um mundo sem transformações, como através do modo de ler escolarizado de qualquer texto literário, há um projeto de construção de sentido unívoco com a pretensão de doutrinação moral. Após um trabalho de segmentação formal, promovido por estudos de texto, seriam restituídas a unidade e o acabamento do texto, via extração de uma mensagem, de um ensinamento ou de uma norma de comportamento a ser seguida.

É possível que a fragmentação formal, cristalizada, de um lado, e o acabamento moral, de outro, impostos como modos de ler um texto, tenham contribuído para a promoção de uma representação de texto narrativo ficcional que se manifestou na produção de vários livros.

Para além desta leitura escolarizada, pôde-se perceber também na configuração de alguns textos a rearticulação tanto de leituras produzidas na prática cotidiana, como revistas, histórias em quadrinhos, como de experiências com a linguagem em outros suportes. Este eco de outras experiências com a linguagem pôde ser notada de forma discreta e diluída em vários livros produzidos e apareceu de forma bem marcada em **Brasil!**. Dentro do mesmo processo dialógico, nota-se que, na história construída fora da escola, o aluno vai assimilando outros gêneros em suas diversas configurações e outros modos de dizer, o que provoca um estranhamento se tomarmos como parâmetro apenas o discurso escrito culto.

Em relação à compreensão dos diversos discursos correntes sobre os problemas do país, a proposta de trabalhar a partir de fatos veiculados pelo jornal, construindo histórias apresentadas em livro, promoveu algumas rupturas que se refletiram no próprio processo de escrita.

Por um lado, a instituição escolar tende a trabalhar com discursos edificantes ancorados em noções vagas como patriotismo, caridade, abnegação, paz, conscientização, colocando o sujeito em um universo orgânico e coeso, como aponta Osakabe (1988: 151):

(...) a educação escolar, no percurso que vai desde o 1º livro, sempre se caracteriza por situar o educando em um universo fechado, via de regra, universo que se sobrepõe ao próprio real, neutralizando as contradições mais palpáveis deste mesmo real.

Neste universo, o mundo se fecha em soluções salvacionistas ou se ancoram em noções do dever (Pécora, 1983). Estes discursos são materializados em narrativas lineares, com oposições maniqueístas entre o bem ou o mal, inserções moralizantes do narrador e como coroamento, um final apaziguador das tensões, dentro do que foi discutido acima em relação à leitura de textos literários.

Por outro lado, a *mídia* tende a focar tragédias, mortes, misérias da vida, criminalidade, dentro de uma avalanche de informações fragmentadas, fazendo “crer que o real é visível” (Certeau, 1994) e dando a impressão de que estar em contato com os fatos e números estatísticos, por si só basta para ter uma melhor compreensão do real. Em oposição aos discursos pedagógicos dogmáticos, aqui a realidade se apresenta multifacetada.

O embate entre estes discursos e estas construções de mundo refletiu-se nas histórias dos alunos. A necessidade de articular notícias ou fatos jornalísticos dentro de um gênero narrativo trouxeram à tona, na própria organização textual as contradições existentes entre estes dois universos discursivos: o mundo com soluções mágicas ou o mundo sem soluções. Nas narrativas havia uma oscilação entre “retratar” a realidade, denunciar os problemas sociais, de um lado, e dar um desfecho que aplacasse as contradições, lutas e tensões das personagens, do outro.

Os modos distintos de se relacionar com o texto, nos processos de leitura e de escrita, indicam as brechas e os becos encontrados pelos sujeitos autores e leitores diante da linguagem e do mundo, embora essas relações estejam fortemente marcadas pela instituição escolar. Nessa intermediação, a palavra do aluno pode diluir-se e transformar-

se em ruído, ao tentar adequar-se à diversidade de regras e convenções gramaticais e textuais. Isto não quer dizer que se crê no exercício plenamente livre do dizer, já que inerentemente, ele já vem marcado pelos valores sociais estabilizados nos enunciados e nos gêneros dos discursos. No entanto, na relação do sujeito com a linguagem é possível encontrar e até promover o equilíbrio entre o dizer e as construções impostas sobre o uso da linguagem. Parece que aí está o pleno exercício da “criatividade”: saber articular os já-ditos ao dizer presente.

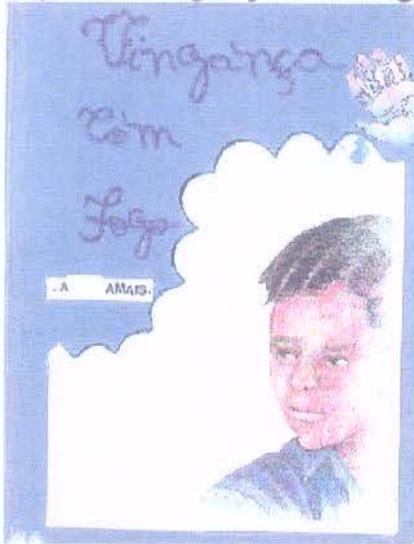
A proposta de livro feita aos alunos foi uma das formas de escapar do isolamento no qual se encerrou a escola. Parte do resultado foi aqui apresentado. É possível vislumbrar respostas positivas, como a construção de uma auto-imagem de autoria, na medida em que se comprometiam com o seu dizer e se assumiam como tal, o processo de incorporação do discurso escrito, as suas articulações entre temáticas e gêneros discursivos. Mas é necessário ver também o muito do que já está sedimentado, não só pela escola, mas também pela própria sociedade e pelas formas fragmentadas de acesso à cultura letrada.

Entender as relações com a linguagem e suas maneiras de compreensão e de assimilação deve ser apenas etapa inicial para o desenvolvimento de um trabalho significativo do professor junto aos alunos. A partir da compreensão do professor de que o aluno tem experiências diversas com a linguagem, inclusive em outros suportes, que vão sendo incorporadas, reestruturadas, rearticuladas na produção textual, aumenta ainda mais o seu desafio de promover formas alternativas de compreensão e de interlocução em diferentes instâncias sociais com gêneros específicos.

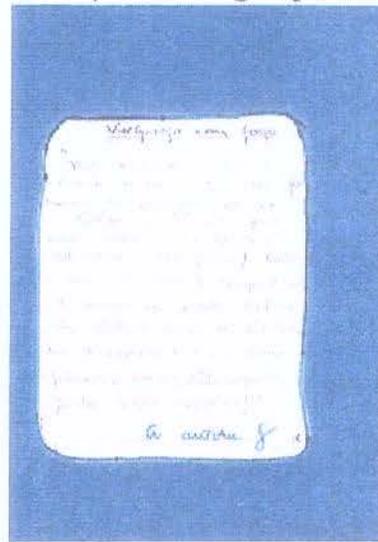
Ignorar ou deslegitimar as experiências não escolarizadas, bem como impor apenas um modo de compreensão a partir de um saber legitimado têm sido um dos grandes problemas do ensino. Criar condições para transformações, rupturas, reflexões e oferecer opções e alternativas parece ser o caminho a percorrer.

ANEXO I

capa de Vingança com fogo



contracapa de Vingança com fogo



Neste romance nos conta a história de um menino que foi negociado pelo seu pai no Ceará, Foi daí que sua vida se transformou em sofrimento, veio para S.Paulo morar com mais 3 companheiros de menor na favela, Enfim a história triste de Romance se transforma em um livro policial, vamos lá! Viaje junto nesta emoção ?!!!

capa interna



Menores incendiam residência

A polícia Civil pegou, ontem, em flagrante os quatro garotos acusados de terem matado um homem e colocado fogo em duas casas do bairro S. M., em C., durante a tarde. A testemunha W. S. O., irmão do menor J.S.O, um dos acusados, disse que os garotos queriam vingar-se da vítima. Eles acreditavam que O.

teria denunciado o grupo de prática de roubo de veículos. Os acusados teriam entrado na casa de um dos moradores do bairro, conhecido como Z., de aproximadamente 40 anos, mataram a facadas todos os animais que ficavam no quintal e puseram fogo na

casa, Z. morreu queimado no interior da residência. Depois, os garotos teriam entrado na casa de O., espancado E. S., de 27 anos, Ameaçaram a mãe de J.S.O, M.G.S.O. e seus cinco filhos, que também moravam na casa

página 4 - início da narrativa de **Vingança com Fogo**

Epíteto:

Sobre a lua num velho cortiço
abandonado.

1 de janeiro de 1986.

Dona Maria, era a maior cozinheira da cidade, fazia bolos para casamento aniversários e alimentava o pessoal todo; todo mundo adorava aquela mulher, baixinha mas de coração tão grande! Ela era descendente de escravos, casara com um espanhol, altíssimo com 1,99 metros de altura, um "Brucutu"! Magro de tanta ruindade no coração, mau humorado, ficava o dia inteiro comendo as deliciosas tortas que Dona Maria fazia, aquele homem era conhecido como "carrasco" na cidadezinha do Ceará, a casa era sustentada pela mulher; ele tinha seus negócios mas o dinheiro era todo dele.

Capítulo 1

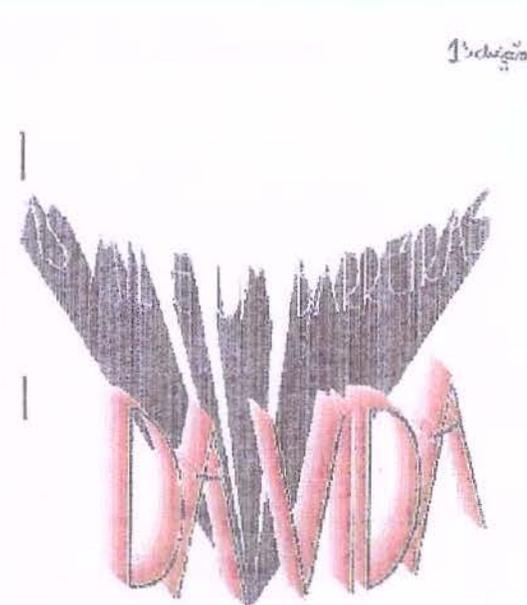
Sobre a lua num velho cortiço abandonado

1 de janeiro de 1986

Dona Maria, era a maior cozinheira da cidade, fazia bolos para casamento aniversários e alimentava o pessoal todo; todo mundo adorava aquela mulher, baixinha mas de coração tão grande! Ela era descendente de escravos, casara com um espanhol, altíssimo com 1,99 metros de altura, um "Brucutu"! Magro de tanta ruindade no coração, mau humorado, ficava o dia inteiro comendo as deliciosas tortas que Dona Maria fazia, aquele homem era conhecido como "carrasco" na cidadezinha do Ceará, a casa era sustentada pela mulher; ele tinha seus negócios mas o dinheiro era todo dele (...)

ANEXO II

capa de As mil e uma barreiras da vida



contracapa

Esta história fala de uma
menina que queria subir na vida
mas não conseguia. Ela teve que
enfrentar muitas dificuldades e
viveu um mundo muito difícil.
Mas ela não desistiu e conseguiu
conquistar a vida.

Comentários dos autores
Esta história foi tirada de uma
fotografia de uma menina que
estava na rua. Nós se baseamos
nesta foto porque antigamente
a vida não era fácil.

Este livro fala de uma menina que queria subir na vida. Mas para isso acontecer, ela teve que sofrer dificuldades nesse mundo à fora.

Comentários dos autores

Esta história foi tirada através de uma foto de jornal do Correio. Nós se baseamos neste tema, porque antigamente a vida não era fácil.

As mil e uma barreiras da vida

I
As mil barreiras da vida

Há alguns anos atrás, numa cidade do interior em São Paulo, a família de uma menina que se chamava Carolina, muito pobre, morava lá. Debaixo do sol quente e ardente trabalhava com seu pai. Ela não ganhava nada. Carolina pesar de trabalhar, a tarde ela tinha que estudar. Naquele tempo não tinha escola, só tinham umas casas aonde os professores davam aula. Neste tempo Carolina tinha onze anos de idade.



p.1 - início da narrativa

I As mil barreiras da vida

Há alguns anos atrás, numa cidade do interior em São Paulo, a família de uma menina que se chamava Carolina, muito pobre, morava lá. Debaixo do sol quente e ardente trabalhava com seu pai. Ela não ganhava nada. Carolina pesar de trabalhar, a tarde ela tinha que estudar. Naquele tempo não tinha escola, só tinham umas casas aonde os professores davam aula. Neste tempo Carolina tinha onze anos de idade.

O pai de Carolina ganhava muito pouco, trabalhando na roça, (mal dava para sustentar a família). A mãe de Carolina lavava roupas para as outras famílias. (e como o pai de Carolina a mãe também ganhava pouco). Para Carolina conseguir o material escolar ela tinha que trabalhar de graça para as pessoas.

Carolina tinha dois irmãozinhos que ficavam, o dia inteiro na casa da vizinha, (pois a família toda trabalhava) O sonho de Carolina era terminar os estudos, e ir trabalhar na cidade onde ela pensava que o salário era melhor.

VIII A volta para casa

Carolina depois do susto, ela largou o emprego, e voltou para a sua terra.

A família de Carolina estava feliz em tela de volta. A família estava preste a subir na vida. Mas para isso acontecer era preciso que a família mudasse de cidade. Eles mudaram para uma cidade melhor.

Carolina arranhou um emprego de secretária na prefeitura da cidade. E seu pai se tornou prefeito da cidade.

Carolina depois de muito tempo sem estudar, voltou aos estudos.

Certo dia ela conheceu um rapaz numa festa, e eles começaram a namora. hoje Carolina tem 25 anos de idade, é casada.

Carolina mora com sua família, e com seu marido Juca. Ela está esperando um filho.

Carolina se sente hoje realizada, (porque após sofrer a vida inteira, ela conseguiu realizar seu sonho).

p. 8 - último capítulo

VIII A volta para casa

Carolina depois do susto, ela largou o emprego, e voltou para a sua terra.

A família de Carolina estava feliz em tela de volta. A família estava preste a subir na vida. Mas para isso acontecer era preciso que a família mudasse de cidade. Eles mudaram para uma cidade melhor.

Carolina arranhou um emprego de secretária na prefeitura da cidade. E seu pai se tornou prefeito da cidade.

Carolina depois de muito tempo sem estudar, voltou aos estudos.

Certo dia ela conheceu um rapaz numa festa, e eles começaram a namora. hoje Carolina tem 25 anos de idade, é casada.

Carolina mora com sua família, e com seu marido Juca. Ela está esperando um filho.

Carolina se sente hoje realizada, (porque após sofrer a vida inteira, ela conseguiu realizar seu sonho)

ANEXO III

primeira página de **Brasil!!!**

✓ **Brasil!**
 autor: **Sabrina Bastiani, Kris**
 baseado em: "O Bicho" de Manoel
 Bandeira e "O que é Fome" de
 Abramovay
 Para quem não sabe o que é fome, não
 sabe que cada dia mais as pessoas
 moram de fome, vivem em favelas,
 usam drogas.
 Kris, Kelly e Sabrina e Helena viviam
 como uma família normal.
 Depois de crescer e casada foram
 morar numa favela e a comida virou
 algo difícil de conseguir, frutas algo raro
 de comer.
 A favela onde moravam (...)

Título: **Brasil !**
 autores: **C. , C., E.**

Baseado em: "O bicho" de Manoel
 Bandeira e "O que é Fome" de
 Abramovay

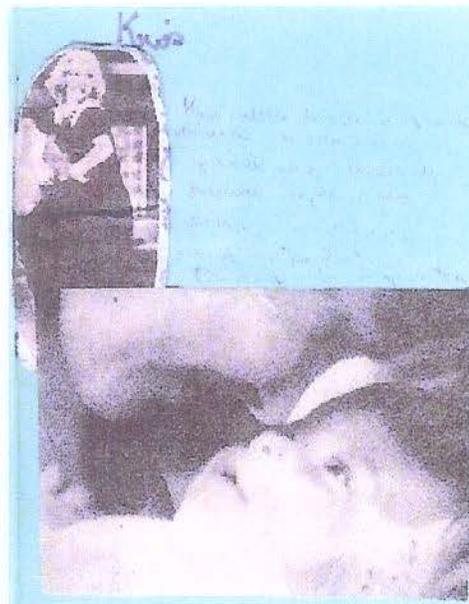
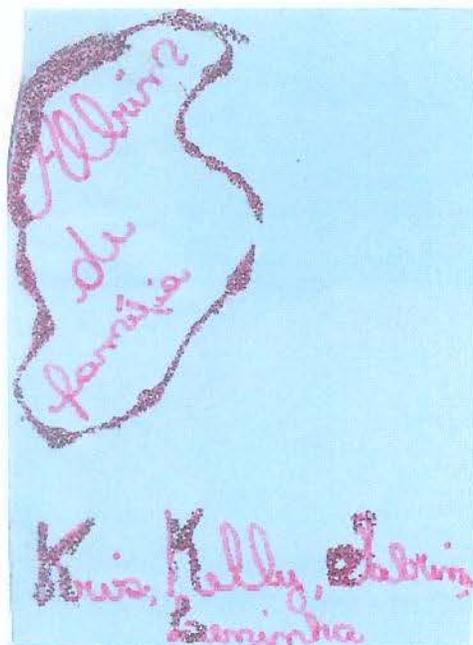
Prá se basear o livro em jornais se
 sabemos que cada vez mais as pessoas
 morrem de fome, moram em favelas
 usam drogas.

Kris, Kelly e Sabrina e Helena viviam
 como uma família normal.

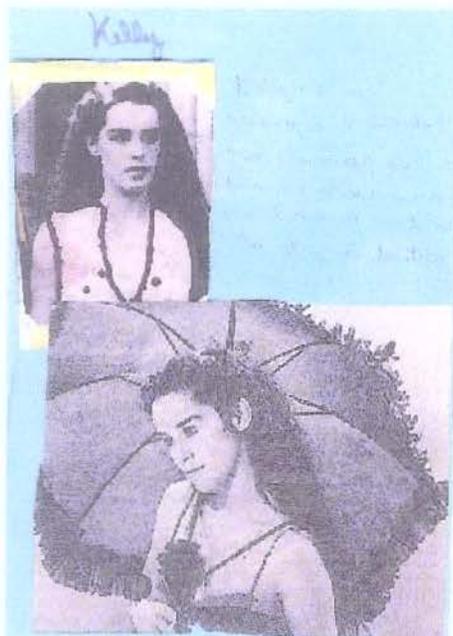
Depois de crescidas e casadas foram
 morar numa favela e a comida virou
 algo difícil de conseguir, frutas algo raro
 de comer.

A favela onde moravam (...)

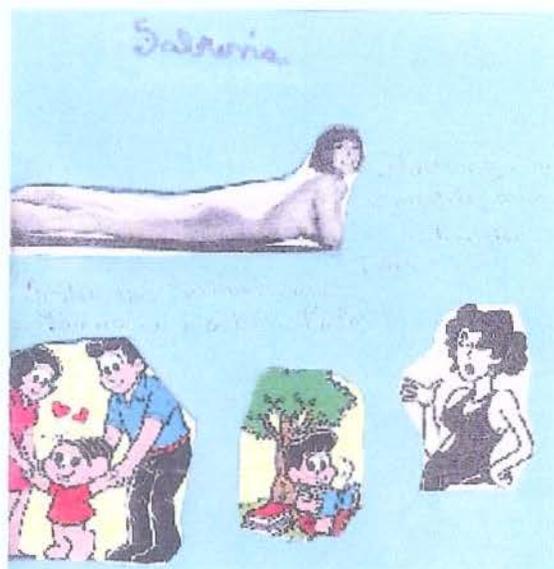
páginas internas após narrativa de **Brasil !**



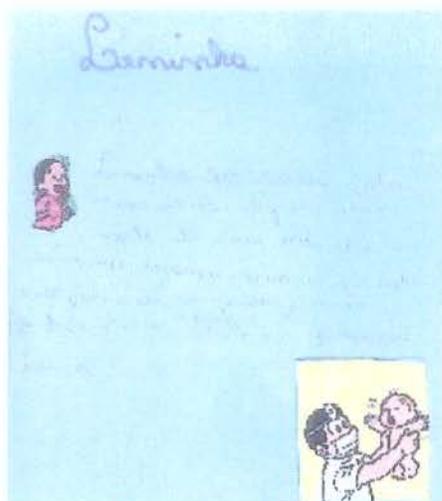
Kris adora dançar e quando criança era sua única
 paixão, mas depois de crescida o seu tesouro mais
 valioso é seu filho, Raphael. Ela se formou em
 pediatria

páginas internas de **Brasil!**

Kelly não abre mão de sua liberdade, não é casada mas tem um ótimo noivo em todos os sentidos. Ela é atriz de teatro.



Sabrina, ela é modelo, casou-se e teve dois filhos. Destes dois filhos, uma é paloma e o outro é Paulo.

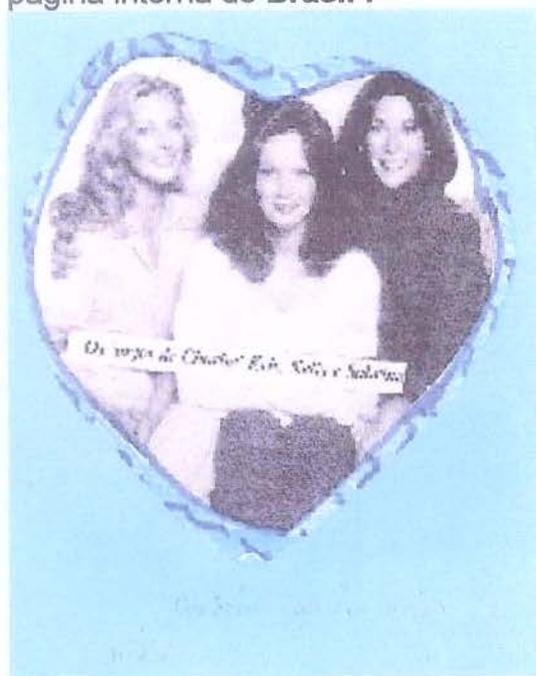


Leninha foi criada pela suas irmãs depois da morte de sua mãe, ainda é uma criança, mas engravidou ano passado ao quatorze anos e já tem seu "BABY", a pequena Laura.



O esposo de Kris

página interna de Brasil !



Os anjos de Charlie, Kris, Kelly e Sabrina
As três irmãs mais velhas.

BaseadoO bicho

Manuel Bandeira

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

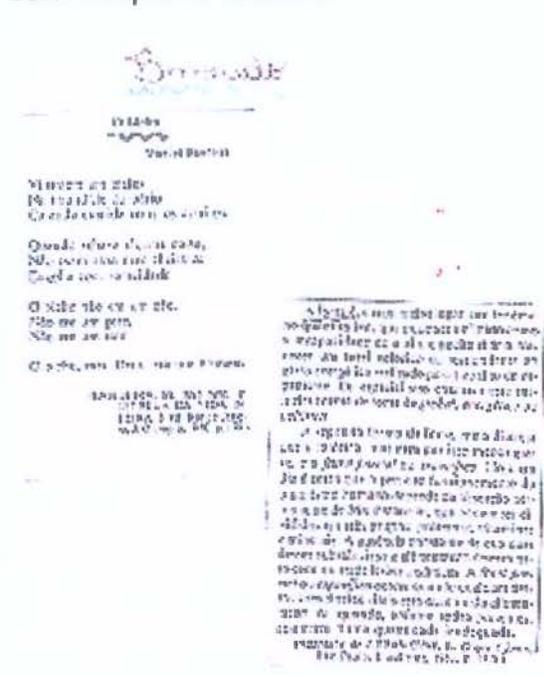
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

(BANDEIRA, M. *Belo belo*. In: ESTRELA DA VIDA INTEIRA. 8ª. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1980, p. 179.)

contracapa de Brasil !



A fome é, em primeiro lugar, um fenômeno quantitativo, que pode ser definido como a incapacidade de a alimentação diário fornecer um total calórico correspondente ao gasto energético realizado pelo trabalho do organismo. Os especialistas chamam esta primeira forma de fome de *global, energética* ou *calórica*.

A segunda forma de fome, mais discreta que a calórica, mas nem por isso menos grave, é a *fome parcial* ou *específica*. Hoje em dia é certo que o perfeito funcionamento do organismo humano depende da absorção permanente de 36 substâncias, que podem ser divididas em três grupos: proteínas, vitaminas e minerais. A ausência constante de qualquer dessas substâncias na alimentação determinará cedo ou tarde lesões orgânicas. A *fome parcial* ou *específica* ocorre quando qualquer dessas substâncias vitais está ausente da alimentação, ou quando, embora todas presentes, aparecem numa quantidade inadequada.

(Adaptado de ABRAMOVAY, R.. *O que é fome*. São Paulo, Brasiliense, 1983, p 13-5)

SUMMARY

The present dissertation is focused on the analysis of narratives produced in school context by students in the seventh grade in Junior High School. In the students' textual production, presented in the shape of books, their possible reading histories, their images of the literate world and the influence of the media upon them are investigated as elements belonging to the students' set of experiences with language. Starting from the bahktinian dialogical conception of language, according to which subject and language are mutually constituted in social interaction, the text is focused as a product which originates historically in its relations with the interlocutors and with other discourses.

The analysis of the intertextual and interdiscursive relations manifested in the production of the texts follows the procedures of the Clue Paradigm. These procedures allow the construction of hypotheses on the relation between the formation of the reader as well as on his experience as author, considering these two functions as part of his constitution as a subject.

The analysis of the books shows different ways of understanding the literate world. It also allows to make hypotheses on how mass culture and the teaching of reading have been part of the construction of narrative images: narrative is at the same time taken as a fragmented set of conventional elements (dialogues, characters and narrative episodes) and as the place of moral instruction and indoctrination. The analysis shows that besides procedures coming from school teaching of reading and writing, some verbal and non-verbal resources used in the media are also assimilated as means of text articulation which are left aside by the cultured literate tradition.

Key-words

- | | |
|-------------|--------------|
| 1 - reading | 3 - teaching |
| 2 - writing | 4 - school |

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. (1992), "Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita". *Anais do II Encontro nacional sobre a aquisição da linguagem*. PUCRS.
- ABAURRE, M. B. M. et alli. (1997), "Em busca de pistas" in *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras / ALB.
- ATHAYDE JR., M.C. (1995), *O discurso político em redações de professores: exercícios de leitura*. Dissertação de mestrado, IEL/ UNICAMP.
- ALMEIDA, M.J. (1994), *Imagens e sons: a nova cultura oral*, São Paulo, Cortez
- AZEVEDO, C. B. e TARDELI, M. C. (1997), "Escrevendo e falando na sala de aula" in CHIAPINI, L. (1997), *Aprender e ensinar com textos*. Volume I, São Paulo, Cortez.
- BAKHTIN, M. (1929), *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira, São Paulo, Hucitec, 1992.
- _____. (1972), *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro, Forense Universitário, 1981.
- _____. (1979), "Os gêneros do discurso" in *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fonte, 1992
- BRITO, L.P.L. (1984), "Em terra de surdos-mudos" in GERALDI, J.W.(1984) *O texto na sala de aula*. Cascavel, PR,Assoeste,1987.
- CALIL, E. (1995), *Autoria.(E)feitos de relações inconclusas*. Tese de doutoramento, IEL/UNICAMP.
- CERTEAU, M. (1990), *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1996.
- CHARTIER, R. (1994), *A ordem dos livros*. Tradução de Mary del Priore, Brasília, Editora Universidade de Brasília.

- DUARTE, C. (1998), *Uma análise de Procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. Dissertação de mestrado, IEL /UNICAMP
- DE LEMOS, C.T.G. (1977), "Redações no vestibular: algumas estratégias". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, dez/1977
- _____. (1988) "Correção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões" in *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para 1º e 2º graus*. São Paulo, SE / CENP, 1988 v.3
- EAGLETON, T. (1986), *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo, Martins Fonte, 1994.
- ECO, H. (1979), "O leitor- modelo" in *Lector in fabula*. São Paulo, Perspectiva
- FIORIN, J.L. e BARROS, D.L.P. (orgs.) (1994), *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo, Editora da USP, 1994.
- FRANCHI, C. (1992), "Linguagem: Atividade constitutiva" in *Cadernos de estudos lingüísticos*, 22: 8-39
- GALLO, S. L. (1995), *Discurso da escrita e leitura*. Campinas, S.P, Editora da Unicamp.
- GERALDI, J. W. (org.).(1984), *O texto na sala de aula. Leitura e produção*. Cascavel, PR, ASSOESTE,1987.
- _____. (1991), *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes,1993
- _____. (1996), *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP, ALB e Mercado de Letras.
- GINZBURG, C. (1986), "Sinais: raízes de um paradigma indiciário" in *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- GRILLO, S. C. (1995), *Escrever se aprende reescrevendo. Um estudo da interação professor/aluno*. Dissertação de mestrado, IEL/UNICAMP..
- KLEIMAN, A. B. (org) .(1995), *Os significados do letramento*. Campinas, SP, Mercado das letras.
- LAJOLO, M. (1993), *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo, Ática.
- LARROSA, J. (1996), *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Editorial Laertes.

- MACHADO, R. H. B. (1980), *Algumas questões sobre narrativa (elementos essenciais e não essenciais)*. Dissertação de mestrado, IEL/UNICAMP.
- MAGNANI, M. R. M. (1989), *Leitura, literatura e escola*. São Paulo, Martins Fontes.
- MARQUES, J.C. (1997), *A redação no vestibular: o uso da coletânea e a intertextualidade*. Dissertação de mestrado, IEL/UNICAMP
- MELLO, C. V. P. (1996), *Tipologias textuais: um estudo, em escola de 1º grau (5ª a 8ª série), sobre formas de aquisição e de estratégias em seu uso*. Dissertação de mestrado, IEL/UNICAMP.
- MENDONÇA, M.C. (1995), *Silenciamentos produzidos em questões de leitura*. Dissertação de mestrado, IEL / UNICAMP
- ORLANDI, E. P. (1988), *Discurso e leitura*. Campinas, SP, Cortez / Editora da Unicamp, 1993.
- _____. (1996), *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas, SP, Ponte, 1996, 4ªed.
- OSAKABE, H. (1882), "Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita", in ZILBERMAN, R. (org.) *A leitura em crise na escola*. Porto Alegre, Mercado Aberto.
- PAVANI, CG.C. (1995), *O jornal como meio auxiliar no ensino-aprendizagem em classes de 1º grau*. Dissertação de mestrado, PUC-Campinas.
- PÉCORA, A (1983), *Problemas de redação*. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
- PERRONI, M.C. (1992) *O desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo, Martins Fontes.
- POSSENTI, S. (1990), "A leitura errada existe" in *Leitura: teoria e prática*. Mercado Aberto, ano IX, junho/90, nº 15.
- SILVA, L.L.M. (1986), *A escolarização do leitor: didática da destruição da leitura*. Porto Alegre, RS, Mercado aberto.
- _____. (1994), *mudar o ensino de língua portuguesa: uma promessa que não vingou nem se cumpriu mas que merece ser interpretada*. Tese de doutorado, FE / UNICAMP.

VAL, M.G.C. (1991), *Redação e textualidade*. São Paulo, Martins Fontes

VIGNER, G. (1988), "Intertextualidade, norma e legibilidade" in GALVES, C. et alii (1988), *O texto: escrita e leitura*. Campinas, SP, Pontes.