

LANÇAMENTOS DA EDIPUCRS
sem co-edição

- ANAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO MARIISTA. Os valores da Educação Marista. Faculdade de Educação da PUCRS. 1992, 128p.
- CEGALLA, Ir. José. *María: A Mulher da Libertação*. 1989, 119p.
- CENTRO DE PESQUISAS LITERÁRIAS. *Da Abolição à República*. 1989, 122p.
- DIEHL, Astor Antônio. *Círculos Operários no Rio Grande do Sul: um projeto social-político*. 1990, 136p.
- EMPINOTTI, Prof. Ir. Moacyr. *Os Valores a Serviço da Pessoa Humana*. 1990, 127p. Um verdadeiro manual para educadores e para os que buscam séria e corajosamente encontrar bases sólidas de sustentação existencial.
- FONSECA, Jussara Teresa Vieira da. *Quiroterapia: Guia de Assistência Prática ao Paciente*. 1991, 68p.
- MARTINS, Prof. Ir. Adelino da Costa. *Contexto Histórico e Social da Obra Educativa de Champagnat*. 1990, 96p.
- OLIVEIRA, Marília Gerhardt de. *Manual de Anatomia da Cabeça e do Pescoço para Estudantes de Odontologia*. 1990, 109p.
- PAVIANI, Jayme. *A Racionalidade Estética*. 1991, 137p. Trata-se de aspectos da racionalidade estética na Literatura, com aplicações à arte em geral, mas restrita aos fenômenos da percepção, da imaginação, da emoção e do inconsciente.
- PEREIRA, Leda Coelho Ribeiro. *A Influência de Emmanuel Mounier na Escola de Serviço Social*. 1992, 54p.
- SILVEIRA, Helder Gordim da. *A Integração Latino-Americana: Projetos e Realidades*. 1992, 88p. O trabalho é um estudo sério sobre tema de extrema atualidade e se destina a apresentar e oferecer uma visão de conjunto sobre as diversas propostas e tentativas de integração ocorridas na América.
- SOUZA, Valdemarina Bidone de Azevedo e; et al. *Utilização do Computador em Sala de Aula*. 1992, 48p. Cadernos EDIPUCRS n. 2.
- STREHL, Afonso e FANTIN, Nelson Danilo. *Formação de Professores para o Ensino Profissionalizante*. 1990, 168p. Um trabalho sério é o que realizaram com coragem e competência. Significa uma contribuição valiosa para servir de parâmetro aos administradores e técnicos educacionais na procura de novos rumos para o sistema de educação vigente.
- ZABLUK, Helena Pontremoli, et al. *Paciente Cirúrgico*. 1992, 160p. Técnicas e procedimentos básicos de assistência integral. A obra apresenta os cuidados que deverão ser prestados ao paciente cirúrgico no período pré e pós-operatório e preparo para alta, quando ele será encaminhado à sua família e à sua comunidade.
- ZILLES, Urbano. *A Significação dos Símbolos Cristãos*. 1990, 72p.
- ZILLES, Urbano. *A Significação dos Símbolos Cristãos*. 2. edição, 1991, 72p.
- ZILLES, Urbano. *O Racional e o Místico em Wittgenstein*. O autor apresenta um estudo com o objetivo de introduzir o leitor não especializado em Lógica e Matemática nas duas grandes obras de Wittgenstein; parte do pressuposto de que as duas ordens do conhecimento de Blaise Pascal - a razão e a do coração - podem auxiliar na compreensão da obra desse pensador. 1991, 70p.

PEDIDOS DIRETAMENTE À:
EDIPUCRS

Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 33
Caixa Postal 1429
90001-970 - PORTO ALEGRE - RS
Fone (051) 339.13.08

ENUNCIÇÃO E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS NA ESCOLA DE SEGUNDO GRAU

Terezinha Marlene Lopes Teixeira
PUCRS

Introdução

Este trabalho busca discutir, à luz da Análise do Discurso, os problemas relativos à produção da escrita escolar, principalmente no que se refere à falta de mobilização dos alunos para redigir, traduzida em textos que normalmente circulam em torno das mesmas informações, num tom indiferenciado e monótono, incapaz de atingir o desejo da leitura.

Antes é preciso salientar que a expressão Análise do Discurso designa múltiplas tendências, todas elas não estando isentas de longas controvérsias. A corrente norte-americana, por exemplo, entende genericamente por Análise do Discurso uma disciplina filiada a correntes interacionistas e etnometodológicas que toma por objeto essencial de estudo a conversação ordinária. Já a chamada escola francesa de Análise do Discurso, pela qual o presente estudo procura orientar-se, aparece fundamentalmente como o discurso lingüístico das condições de produção do discurso, condições essas que comportam, por si só, relações de diversas naturezas e de múltiplas facetas. Em razão disso, a escola francesa de Análise do Discurso vem, ela própria, abrigando uma proliferação de pontos de vista, nem sempre conformes, decorrentes do modo como se concebem as relações entre a língua, o meio social organizado e a situação de interlocução mais imediata.

A linha em que se inscreve a pesquisa recusa a idéia de que a linguagem é um simples instrumento de transmissão da informação, aproximando-se da Pragmática ao reconhecer o fato de que um enunciado supõe um enunciador, um destinatário e uma situação de enunciação e separando-se dela, no que diz respeito à questão da subjetividade enunciativa. Se, para a Pragmática, o ato de fala repousa sobre as "intenções" de um sujeito individual, havendo uma relação de exterioridade entre o par locutor-receptor e os espaços institucionais onde ocorre sua fala, para a Análise do Discurso, na orientação aqui adotada, os sujeitos da linguagem alcançam sua identidade em lugares sociais que os ultrapassam, não sendo possível definir "nenhuma exterioridade entre os sujeitos e seus discursos" (Maingueneau, 1989, p. 33).

Essa perspectiva é responsável por um deslocamento conceptual importante nas investigações lingüísticas, que consiste precisamente em assumir como objeto de estudo científico as condições de produção do discurso. A língua passa a ser vista no fluxo da comunicação verbal concreta, seu sentido sendo engendrado dentro do jogo de intersubjetividade que se estabelece no momento mesmo de sua enunciação.

Quando se observa, sob esse enfoque, o ensino de Língua Portuguesa que, em geral, vem sendo desenvolvido na escola pública de segundo grau, percebe-se que a enunciação dessa disciplina, desconhecadora de seu destinatário real, tratando a língua viva como algo acabado, obscurecendo a natureza ideológica das relações entre seus participantes, parece convidar o aluno a ali ocupar um lugar nulo.

A pesquisa parte então da hipótese de que há questões relacionadas à enunciação escolar assim como se apresenta que podem interferir negativamente na produção da escrita, levando o aluno a desempenhar no texto o papel de mero escrevente, pronto a cumprir um ritual escolar em troca de nota.

O princípio teórico básico que norteia o trabalho vê a enunciação não como causa exterior do ato de linguagem, mas, sim, como um constituinte necessário a sua significação (Bakhtin, 1981). Conseqüentemente, o processo de tomada da palavra deixa de ser encarado como uma simples operação de codificação-decodificação de um suposto sentido literal que transparece na mensagem. Os sentidos do discurso são os efeitos de sua própria enunciação, cuja estrutura é determinada pela situação social imediata que supõe a presença dos sujeitos da linguagem, socioideologicamente instituídos.

Acredita-se ainda que o processo enunciativo ocorre num jogo intersubjetivo, onde não aparecem seres reais, mas "informações imaginárias" (Pêcheux, 1978, p. 48) que designam os lugares que os interlocutores atribuem cada um a si mesmo e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

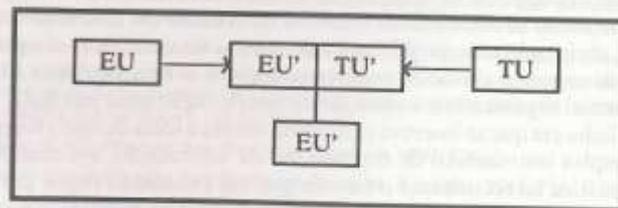


Figura 1 - Processo Enunciativo

Ao enunciar, o sujeito-locutor (EU) concede-se um certo lugar (EU') pela atribuição ao outro (TU) de um lugar complementar (TU'), com o objetivo de manter o TU como um TU' e de ver-se reconhecido como um EU'.

Sob essa perspectiva, as condições em que o texto se realiza não são simples complementos da seqüência verbal, mas constituem efetivamente o seu sentido. O texto deixa de ser uma mera construção formal sintático-semântica, passando a ser visto como um espaço atravessado por várias posições do sujeito, lugar onde aparecem inúmeros discursos.

Desse modo, a transparência dos sentidos que brotam de um texto é aparente. É preciso conhecer os mecanismos que aí jogam (Orlandi, 1988, p. 102). Os sentidos são construídos "em confronto de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários" (id. ibid., p. 103).

Admitir as instâncias enunciativas como fazendo parte da instauração do sentido implica alterar o modo como o sistema escolar vem, em geral, tratando a produção textual do aluno, avaliando-a pelo padrão lingüístico do professor, que se coloca como um leitor capaz de, a partir do que transparece na escrita, chegar às múltiplas determinações de sentido que compõem o texto. Pensa-se que o jogo intersubjetivo que se estabelece na sala de aula, no ato mesmo da escrita, necessita ser analisado para que se compreenda a posição que o sujeito-aluno assume no texto que produz.

O objetivo principal da pesquisa é precisamente procurar examinar a relação professor/aluno/produção textual narrativa no âmbito da enunciação escolar. A produção de textos narrativos é um dos itens do programa da primeira série do segundo grau na disciplina de Língua Portuguesa, razão que justifica a opção pelo seu estudo.

Tendo em vista a existência - tanto no campo da Lingüística como no da Teoria Literária - de inúmeras abordagens sobre os elementos que constituem a narrativa, é preciso explicitar quais os que orientam este trabalho.

A perspectiva discursiva não acredita que os tipos textuais sejam delimitáveis "à maneira de um terreno" (Maingueneau, op. cit., p. 34), pois o texto resulta de um processo enunciativo complexo, que extrapola o domínio estritamente lingüístico, incluindo determinações de natureza histórica, social e ideológica. Maingueneau afirma que um mesmo texto "encontra-se freqüentemente na intersecção de múltiplos gêneros", que se encaixam uns nos outros (op. cit. p. 35).

Se, por um lado, é preciso escapar de uma concepção de que o gênero textual se define por um conjunto de características formais e estruturais específicas, é utópico considerar que possa haver um texto livre de qualquer possibilidade de coerção. Falar em texto narrativo implica admitir que sua unidade é passível de ser delimitada, não no sentido de encontrar-se nele um conjunto de traços exclusivos, mas, sim, um predomínio de elementos que lhe constituem a essência.

Contar parece ser um comportamento humano típico, uma vez que os indivíduos, pelo menos das culturas a que se tem acesso, ouvem e contam histórias desde pequenos. Autores como Labov e Waletzky (1967), Isenberg (apud Adam, 1978) e Kintsch e Van Dijk (1975) chegam a admitir uma espécie de competência narrativa inerente aos sujeitos falantes, embora reco-

neçam que os esquemas narrativos variam de uma cultura para outra, relacionados que estão a um determinado tipo de inteligibilidade do mundo.

Para Kintsch e Van Dijk (op. cit., p. 112), a organização de um texto narrativo é justamente o reflexo direto da macroestrutura que os sujeitos têm armazenada na memória a partir de sua inserção numa dada cultura. Nessa perspectiva, um dos modelos de macroestrutura narrativa mais conhecidos, na literatura lingüística, é aquele proposto por Labov e Waletzky (1967). A partir de narrativas orais de aventuras realizadas por falantes tidos como "pouco cultos", os autores descrevem cinco elementos constitutivos da estrutura narrativa: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda.

Rosa Helena B. Machado, em dissertação de mestrado apresentada na Universidade Estadual de Campinas (1980), mostra que as funções de orientar, avaliar e finalizar, características da orientação, da avaliação e da coda, podem ser cumpridas em outros textos não caracterizados como narrativos. Para ela, o que constitui a narrativa propriamente dita é a complicação e a resolução.

Em Jean-Michel Adam (1987, p. 61), a idéia de transformação ocorrendo em uma dimensão temporal parece inerente ao ato de narrar. A simples cronologia de acontecimentos configura um caso limite que o autor chama "grau zero do relato". A tensão que se estabelece entre o conhecido e o desconhecido, pela presença de um elemento transformador, cria o clima propício ao envolvimento do destinatário, permitindo que ele identifique af uma história.

Para definir texto narrativo, no âmbito deste estudo, procurou-se relacionar os elementos teóricos acima referidos ao esquema narrativo que aparece na maioria dos textos produzidos pelos alunos-autores¹, realizando-se um levantamento prévio das características que lhes são comuns. A partir daí, pode-se dizer que na macroestrutura narrativa das produções textuais desses alunos compõem:

- a) uma situação inicial de equilíbrio, sob a forma de orientação ou resumo, que procura situar o leitor na realidade em que se vai inseri-lo.
- b) uma complicação, decorrente da presença de um elemento transformador, capaz de estabelecer uma tensão entre uma situação conhecida e o que está por suceder.
- c) um desfecho, resultante dos efeitos de transformação
- d) uma moral explícita ou a deduzir.

Define-se texto narrativo então como aquele em que predominam enunciados ordenados temporalmente, capazes de refletir um processo dinâmico intermediário entre dois pontos, o que permite identificar uma relação de anterioridade e de posterioridade entre os fatos expostos.

1 O texto do aluno-autor é aquele resultante de um trabalho em projeto proposto a partir de uma prática pedagógica que buscou criar condições propícias a que o aluno resgatasse a sua identidade de autor, ou seja, a partir de sua inserção na cultura e no contexto histórico-social.

A Pesquisa

A população da pesquisa constou de 115 alunos de três turmas da primeira série do segundo grau. Os alunos que constituíram a amostra foram sorteados entre os que se incluíam nos seguintes critérios:

- proveniência de escola da rede pública
- proveniência de família pertencente à classe trabalhadora
- residência em bairro periférico da cidade de Porto Alegre, cuja população fosse predominantemente de trabalhadores.

Tentou-se adotar a concepção metodológica dialética, que procura ter a prática social como ponto de partida, investigando, antes de mais nada, as representações que os sujeitos da amostra fazem tanto de sua experiência escolar anterior quanto do meio sociocultural de onde provém.

Partiu-se, assim, de uma realidade aparentemente caótica para ali ir encontrando sua própria estrutura e o modo como se desenvolve, num processo de teorização constante e ordenado, que teve por finalidade orientar a ação prática, não no sentido de formular um "modelo" de interpretação da realidade, "mas sim ir, permanentemente, encontrando, nas novas práticas, uma fonte inesgotável de conhecimentos teóricos" (Jara, 1985, p. 15), em função das reflexões que se ia compreendendo.

Em primeiro lugar, procurou-se investigar a representação que os alunos fazem de sua experiência em Língua Portuguesa no primeiro grau. Os instrumentos aplicados para esse fim revelam que o aluno encontrou, no primeiro grau, um ensino centrado na gramática normativa (67,5%) que se caracterizava por:

- ideologizar o objeto de conhecimento (a língua culta), tratando a diferença lingüística como deficiência.
- desconsiderar a realidade sociocultural do aluno.
- utilizar práticas pedagógicas estereotipadas, que se repetem ano a ano, indiferentes às especificidades do grupo a que se dirigem.
- fixar os papéis dos participantes da enunciação escolar (professor: detentor do saber "legítimo" que deve ser transmitido a um aluno que não dispõe de nenhum saber anterior).
- fazer crer que o ensino da metalingua possa refletir-se no uso efetivo que se faz da língua em situações concretas de comunicação.

Para verificar as conseqüências, nos textos dos alunos, de uma situação escolar assim configurada - sem alterar a situação a que eles demonstraram estar habituados - solicitou-se a redação de dois textos narrativos a partir do que foi mais comum em sua experiência no primeiro grau: a redação a

partir de título e a redação a partir de texto². Na primeira situação, propôs-se o que vem a seguir:

Escreva uma história com o seguinte título: "Aconteceu nas Férias de Verão..."

A solicitação da segunda redação, baseada em leitura e interpretação de texto, seguiu todos os passos apresentados na primeira unidade (p. 8 - 20) do manual "Língua, literatura e redação", volume 1, de João Domingues Maia, publicado pela editora Ática de São Paulo no ano de 1989.

As duas redações foram feitas nas três primeiras semanas de aula, período que a escola reserva para a sondagem dos conhecimentos e habilidades dos alunos, ou seja, dentro de uma situação reconhecível pelo grupo como tipicamente escolar. A partir desse material, procurou-se verificar em que medida a enunciação escolar, assim como em geral se apresenta, contribui para promover o surgimento do aluno-escrevente e quais as conseqüências desse fato no que diz respeito à produção textual.

Como todo ato de linguagem, a redação escolar não ocorre no vazio, mas em uma situação enunciativa que deve ser considerada para que se possa avaliá-la. O lugar (nulo) que o aluno é levado a ocupar na enunciação escolar, em função da antecipação que faz da imagem do professor investido do papel coercitivo que a instituição lhe reserva interfere na produção do texto. Sabendo que sua realidade lingüística e sociocultural é recusada pela escola (muitas vezes ele próprio a recusa), o aluno não a assume na sua relação com o texto, ocultando as marcas tanto da variedade lingüística que lhe é própria quanto do lugar social de onde provém, o que pode explicar o aparecimento de uma escrita indiferenciada. Sabendo que o destino de sua escrita é o de ser corrigida pelo professor, o aluno se descompromete da tarefa de procurar instaurar um clima de envolvimento em relação ao que está narrando, decorrendo daí o tom monótono que caracteriza esses textos.

A análise dos dois conjuntos de redações buscou justamente mostrar que os traços do destinatário que a enunciação da sala de aula permite inscrever no texto escolar podem dificultar o aparecimento de narrativas bem sucedidas. Uma série de problemas, especialmente ligados à unidade e clareza da escrita, ao que parece, podem ser relacionados às condições de interlocução em que esses textos foram produzidos, tais como:

- mistura indiscriminada dos registros culto/popular e escrito/oral num mesmo contexto
- tendência à hipercorreção lingüística
- comprometimento da progressão temática
- ausência de macroestrutura narrativa
- violação de princípios de integração textual

2 As duas redações foram solicitadas numa situação de opacidade quanto aos papéis dos interlocutores, de desconhecimento do quadro ideológico onde ambos se instituem, de esvaziamento da dimensão comunicacional do ato de produção textual. Propositamente, não se criou uma atmosfera favorável ao comprometimento do aluno com seu texto.

- ausência de estratégias discursivas capazes de instaurar o desejo da leitura
- presença de contradições que dificultam a instalação de um universo de referência textual coerente
- ausência de marcas da instância produtora (escrita despersonalizada).

Sob a ótica da Análise do Discurso, "o sujeito inscreve-se de maneira indissociável em processos de organização social e textual" (Maingueneau, op. cit. p. 60). Excluídos da categoria de destinatários a que a fala pedagógica se dirige, os alunos parecem não encontrar outra posição no texto escolar a não ser a de meros escreventes, pouco comprometidos com a qualidade de sua produção.

É necessário acrescentar ainda que a produção textual escolar ocorre geralmente num jogo escuso para o aluno do qual o próprio professor não tem uma percepção clara. Facilitando sua inscrição como leitor virtual do texto do aluno, o professor, no momento da correção, aparece no papel de um leitor do mundo, exatamente aquele a quem o aluno não está se dirigindo. Alguns problemas atribuídos muitas vezes à incapacidade lingüístico-cognitiva do aluno decorrem daí, como por exemplo a omissão no texto narrativo de detalhes significativos considerados pelo aluno como desnecessários por pertencerem à experiência comum das duas instâncias (produção e recepção) presentes na situação em que surge o texto.

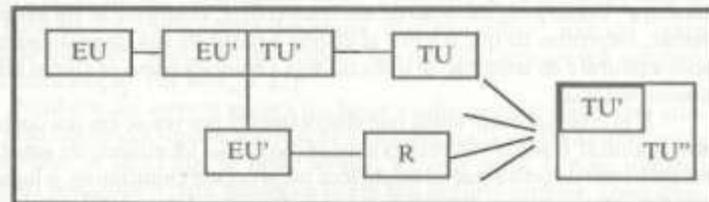


Figura 2 - Fluxo Enunciativo da Produção Textual do Aluno-Escrevente

O sujeito-aluno (EU) atribui-se um certo lugar (EU' = aluno-escrevente) pela concessão ao professor (TU) de um lugar complementar (TU' = aquele que está presente na situação em que o texto se produz com o poder de emitir um julgamento de valor por pertencer a uma realidade lingüístico-cultural "legítima"). Quem lê a redação (R) do aluno é esse sujeito investido de autoridade, que se coloca, no momento da leitura, como alguém que não estava presente na situação de comunicação em que o texto foi produzido (TU''), ali estando para cobrar a unidade, a clareza, a correção, ou seja, a responsabilidade de autor.

O estudo das redações permite concluir que a primeira questão levantada pela pesquisa confirma-se, pelo menos para esse universo, ou seja, há traços do leitor virtual inscrito no texto produzido pelo aluno-escrevente, em situação escolar típica, que dificultam o aparecimento de narrativas bem sucedidas.

A segunda questão colocada pela pesquisa é a de que, via ação escolar, existe a possibilidade de transformar o aluno de escrevente em autor.

A noção de AUTOR que se adota decorre da retomada feita por Eni Orlandi (1988) do princípio de autoria de Foucault (1971). Embora reconhecendo que o sujeito não é a fonte de seu dizer, ele próprio e o sentido de sua fala sendo sócio-historicamente determinados, na origem de todo texto deve comparecer um sujeito investido de sua identidade de autor, através da qual se represente responsável pelo que diz.

Como o processo em que se dá a assunção pelo sujeito de seu papel de autor implica uma inserção deste no contexto sócio-histórico, é necessário partir do conhecimento da realidade do aluno assim como é expressa por ele mesmo para compreender com ele seu conjunto de experiências e seu ambiente sociocultural. Antes de mais nada, fez-se uma investigação do universo sociocultural dos alunos.

Os instrumentos utilizados para esse fim revelam que os alunos da amostra recebem o estímulo expressivo de um veículo de comunicação de massa: a televisão (72,5%), onde assistem, principalmente, a novelas e filmes norte-americanos (os chamados "enlatados"); vão pouco ao cinema, nunca foram ao teatro, não freqüentam cursos além da escola regular; gostam de ler revistas, especialmente fotonovelas e aquelas sobre os bastidores da tv.

Observe-se que os modelos de narrativa a que estão expostos constituem o que, normalmente, é considerado pelo padrão escolar como "subliteratura". Como a organização de um texto reflete, conforme se viu anteriormente, esquemas de que o leitor já dispõe a partir de sua inserção no meio sociocultural é de imaginar-se que essa seja a maneira como os alunos sabem contar histórias.

É preciso salientar ainda que simplesmente por ver-se em seu contexto sociocultural, o aluno não realiza a assunção de sua identidade de autor. Na relação intersubjetiva que se estabelece no processo enunciativo, o lugar de um dos interlocutores determina o lugar do outro. Desse modo, o deslizamento do sujeito-aluno de escrevente em autor implica o deslocamento do professor do lugar a partir do qual exerce com exclusividade a cátedra.

Reconhecendo, de um lado, a impossibilidade de qualquer discurso livrar-se da suspeita ideológica e, por outro lado, constatando o caráter solidamente estruturado das formações imaginárias que jogam na enunciação escolar, cumpre perguntar de que modo se pode tentar promover a passagem do aluno de escrevente a autor.

A possibilidade de manobra, em relação aos efeitos do discurso pedagógico, pode ser vislumbrada a partir de Michel Foucault (1986), Roland Barthes (1978) e Marilena Chauí (1984).

Quando procura examinar como aparecem as "coisas ditas", Foucault recomenda que se ponha em questão, constantemente,

essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início; (1986, p. 24).

Segundo o autor, não se trata de recusar definitivamente as "coisas ditas", mas

sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises, algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas (id, *ibid.*, p. 29).

Roland Barthes refere-se à língua como o lugar privilegiado onde se inscreve o poder. Desse modo, "o que pode ser opressivo no ensino" não é "o saber e a cultura que ele veicula", mas "as formas discursivas através das quais ele é proposto" (1978, p. 43). O autor acredita que a ideologia só pode ser combatida no interior do discurso por gestos de deslocamento. Trata-se então de desaprender o que se sabe, desinventar o discurso pedagógico, lutar contra seus estereótipos, lugar de onde, sob a capa da naturalidade, a ideologia insiste. Marginalizar o discurso institucionalizado da escola, submetendo-o a breves, mas constantes abalos, eis a proposta de Barthes.

Marilena Chauí salienta que "uma atitude teórica realmente dialética" precisa encontrar "uma via pela qual a contradição interna do discurso ideológico o faça explodir", destruindo, assim, a construção imaginária (1984, p. 22). Essa via é o que a autora denomina "discurso crítico", não um "outro discurso qualquer oposto ao ideológico, mas o antidiscurso, o seu negativo, a sua contradição" (id. *ibid.*, p. 22).

Nenhum dos autores aponta um lugar a salvo, uma verdade a ser atingida pelo discurso. O que os aproxima é a luta obstinada contra a estereotipia e seu reino. A saída que se pode propor, a partir deles, é, pois, tomar o discurso pedagógico para desdobrá-lo em seu próprio interior, combatendo-lhe as escleroses e resistindo a seus acomodamentos. Isso exige que o professor se autodestitua da cátedra, passando a ouvir o aluno ali mesmo de onde ele fala e fazendo-o ali se ouvir.

O trabalho desenvolvido durante o ano letivo buscou desvelar o movimento que torna a ideologia eficaz, justamente aquele que, na sala de aula, trata o saber que habita a experiência como um não-saber, neutralizando assim a história, abolindo as diferenças, ocultando as contradições e desarmando toda a tentativa de interrogação. Procurou-se apagar a noção de saber como reconhecimento de resultados já formulados, pela instituição de uma prática onde o saber aparece como produto da reflexão que aceita o risco da indeterminação que o faz nascer. Ao realizá-lo, a pesquisadora preocupou-se basicamente em:

- procurar ela própria desviar-se do lugar de "professora" em que a esperava o grupo.
- propor como objeto de ensino uma "miragem", algo a desconstruir.
- ouvir o aluno lá de onde ele se imagina existir.

– proporcionar que o aluno assuma uma posição a partir do lugar social onde se representa estar inscrito, falando exatamente dali.

Para tanto, foi preciso abalar os fundamentos em que se assenta a fala professoral, legitimada exatamente pelo que sonega a seu auditório. As questões colocadas ao desvelamento relacionam-se à legitimidade tanto do que é ensinado em aula como dos papéis a partir dos quais professor e aluno interagem. Não se sonegou ao aluno o conhecimento institucionalizado a que ele, afinal, tem direito, embora se tenha procurado enfatizar, em todos os momentos, a relatividade desse conhecimento, a necessidade de mantê-lo sob suspeita, estabelecendo-se com ele uma relação crítica.

A fim de verificar os efeitos da prática pedagógica que buscou a emergência do sujeito-autor, no último bimestre do ano letivo, elaborou-se com os alunos uma proposta de produção de texto narrativo através de um trabalho em projeto, procurando-se uma situação mais real para a escrita escolar. A idéia de "real", naturalmente, passa pela noção de intuição, ou seja, a realidade da situação criada para a produção escolar não é a realidade em si, mas aquela que é possível para uma instituição (Orlandi, 1988, p. 81).

O trabalho seguiu as seguintes etapas:

1) Introdução

Durante a introdução, os alunos discutiram, sob a coordenação da professora, as linhas básicas do trabalho de produção textual, chegando à conclusão de que ele deveria reunir três condições básicas:

- a) tratar de assunto de interesse do grupo
- b) fazer parte de uma obra coletiva
- c) ser elaborado num período de, no mínimo, 15 dias.

2) Elaboração do projeto de texto

Antes de começar a escrever, cada aluno organizou um pequeno projeto de texto, respondendo as questões: quem escreve, o quê, a quem, de que lugar, com que objetivos.

3) Discussão do projeto individual em pequeno grupo

Nessa etapa, os alunos reuniram-se em pequenos grupos para ler e discutir os projetos individuais.

4) Planejamento do trabalho

Nessa fase, feita em grande grupo, os alunos decidiram sobre a duração do trabalho, os limites do produto a realizar, o tipo de publicação a que se destina o produto final e a avaliação a ser feita.

5) Execução do projeto

Os alunos organizaram seu texto em sessões de trabalho individual, alternadas com sessões em pequenos grupos para comparar a realização do trabalho com o planejamento feito, modificando-o quando fosse necessário.

6) Avaliação

A avaliação foi feita sob a forma de discussão, com todos os participantes, incluindo-se não só o produto, mas o processo e a própria avaliação.

A situação de interlocução criada para a produção desses textos, envolvendo todos os elementos num trabalho comum, dentro de sua área de interesse, com vistas à participação em uma obra coletiva, parece ter levado os alunos a um comprometimento maior na realização da tarefa, favorecendo as motivações e capacidades individuais, a responsabilidade e a cooperação. O próprio ato de organizar o projeto, assim como a perspectiva de divulgação do produto final e as discussões de acompanhamento do processo de escrita foram fatores que contribuíram para que os alunos se representassem numa situação concreta de comunicação. Além disso, todo o trabalho pedagógico do ano orientou-se no sentido de que o aluno encontrasse um espaço para sua existência enquanto sujeito de algum lugar, de onde pudesse comparecer no texto investido de sua dimensão de autor.

Abordando a questão da leitura, Eni Orlandi (1988, p. 117) diz que a compreensão "supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem". Sob esse enfoque, compreender não é "atribuir um sentido mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação" (id. ibid., p. 117). Ao tomar contato com essas produções, a investigadora realizou um movimento diverso daquele compreendido no momento da avaliação das duas redações anteriores. Abandonou o lugar da coerção de onde os professores geralmente estabelecem relação com o texto escolar para assumir a representação do sujeito produtor exatamente por acreditar que os sentidos dos atos verbais são historicamente produzidos, sendo difícil alcançá-los através da mera interpretação das seqüências visíveis na página.

Desse lugar, pode-se organizar um modo de leitura capaz de dar conta, não mais de uma unidade finita e fechada, mas das múltiplas relações que o texto estabelece com seu autor, com outros textos, com aquilo de que fala, com aqueles a quem se dirige.

Quem escreve e quem lê se determinam mutuamente. Em vista disso, a análise desse terceiro conjunto de textos apresenta um duplo desdobramento. Ao mesmo tempo em que se vai constatando o obscurecimento dos traços essenciais do leitor virtual que o aluno inscreve em seu texto em razão da enunciação escolar tal como se configura, vão aparecendo sinais do comparecimento do aluno-autor.

É necessário entretanto esclarecer um aspecto. Por tratar-se ainda de uma situação escolar, não é de se esperar nesses textos o desaparecimento das figuras institucionais do professor (que ensina) e do aluno (que aprende), razão da própria existência da escola. O que se buscou foi o obscurecimento da representação do professor enquanto censor para que o sujeito-aluno se tornasse visível enquanto autor de um texto que se configure como tendo um papel claro a cumprir.

O estudo feito mostrou que, nesse terceiro conjunto, nenhum texto apresenta o tom de "lenga-lenga" tão próprio às redações anteriormente ana-

lisadas que, temendo o vazio, acabavam repetindo indefinidamente seu próprio assunto. Pelo menos 92,5% dos textos produzidos em projeto apresentam um equilíbrio entre a taxa de contribuição informativa e a taxa de repetição, de modo a garantir a continuidade temática. Além disso, não há praticamente casos de cortes significativos no fio condutor da narrativa, sendo fornecidos ao leitor os elementos indispensáveis à percepção da seqüência do relato. As poucas ocorrências de omissões, violação de princípios de integração textual e contradições enunciativas não chegam a comprometer a inteligibilidade do texto, uma vez que a maioria delas pode ser resolvida a partir de inferências ligadas ao próprio texto ou remetendo-se ao conhecimento de mundo.

A mistura dos registros culto e popular ainda se faz presente nesses textos, se bem que em menor proporção. A representação da língua culta ocupando o lugar da realidade lingüística talvez seja o traço mais forte que a enunciação escolar inscreve no texto do aluno, dificilmente eliminado, tendo em vista a ressonância que essa representação encontra na sociedade como um todo.

Apesar disso, o terceiro grupo de textos, muito mais do que as redações, consegue dar pistas a respeito do idioma próprio à geração e ao espaço social dos alunos da mostra. A fala que em geral aí se configura parece anunciar a entrada do aluno em cena num lugar diferente daquele que ocupou nas situações antes examinadas.

Mais um dado atesta o deslocamento do aluno no sentido da superação de sua condição de escrevente: 80% dos textos produzidos constituem-se em narrativas bem sucedidas; 17,5% apresentam uma estrutura tênue por não conseguirem solucionar adequadamente as situações criadas; somente 2,5% enquadra-se na condição de "grau zero do relato" (Adam, 1987, p. 61).

Dentre as narrativas bem sucedidas, 70% apresentam a mesma configuração macroestrutural, a partir da qual se chegou à formulação teórica expressa na introdução. O tipo de narrativa a que a maioria dos alunos mostra estar exposta (fotonovelas, seriados e novelas de tv) constitui-se em modelo para a escrita desses 70% de textos, ou seja, a configuração macroestrutural e temática que eles apresentam trazem marcas da intertextualidade de seus autores.

Pelo menos 90% dos textos apresentam traços do lugar social de onde provêm os alunos da mostra, em termos da ambientação física das histórias e da criação de situações próprias ao seu meio sociocultural.

A ruptura com as práticas dominantes na produção da redação pode ser observada também pelo comparecimento, nesses textos, de uma pluralidade de discursos, isto é, de um entrecruzamento de vozes, nem sempre conformes, que se manifestam sobre valores morais, espirituais, estéticos, etc, o que parece atestar que o sujeito inserido numa situação de interlocução clara mobiliza-se mais para emitir juízos apreciativos. O narrador dificilmente se mantém impassível, interferindo no relato sob formas diversas, muitas vezes, constituindo o que Bouacha e Bertrand chamam de "polifonia apreciativa" (In: Coste et alii, 1988, p. 153).

Através dessa rede de discursos, é possível visualizar o sistema de crenças e valores, os domínios de experiência e de conhecimento que os alunos da amostra já deixavam entrever pelas respostas dadas ao instrumento de investigação de seu universo sociocultural. Uma visão geral sobre as situações e personagens criados permite concluir que os alunos mostram uma perspectiva de vida realista muito mais do que apelam para o sonho e a fantasia. Em vários textos, comparece um final trágico, onde são punidos a desobediência aos pais, a prostituição, o consumo de drogas, o namoro de empregada com patrão. A idéia de que o amor verdadeiro sobrevive a todo e qualquer contratempo, até mesmo à distância ou à morte, convive, nesses textos, com o ponto de vista de que problemas físicos e diferenças sociais criam empecilhos à felicidade amorosa, aparecendo também o mito de que a violência é um privilégio dos bairros mais pobres das grandes cidades.

À exceção de quatro informantes cujos textos trazem traços de uma formação dentro de padrões considerados literários, em linhas gerais, os alunos demonstram, via produção textual, uma experiência pouco marcada pelos parâmetros da cultura cruíta, advinda fundamentalmente do contato com a literatura folhetinesca, novelas e filmes de televisão a que eles adicionam ingredientes de sua vivência individual e social. Conseqüentemente, quase não existem contradições de representação do mundo ou dos mundos de referência que esses textos instalam.

A utilização de recursos lingüístico-narrativos destinados a criar interesse no leitor é mais um dado que atesta ter havido um deslocamento nos eixos das instâncias produtiva e interpretativa dos textos em projeto, em relação aos anteriores. Quase todos os inícios de textos, por caminhos diversos, são suscitadores de interesse pela leitura (tomando a forma de resumo, trazendo elementos de localização imediata do leitor no texto ou partindo de uma situação de generalidade cuja recuperação vai ocorrendo à medida que o texto avança).

Em geral, o interesse gerado na situação inicial consegue ser mantido e até mesmo renovado no desenvolvimento dos textos, o que parece atestar que efetivamente contar é um comportamento típico dos seres humanos que, quando inseridos numa situação clara de comunicação, desenvolvem estratégias discursivas compatíveis ao ato de narrar sem necessidade de um treino especial para isso.

A inclusão de elementos descritivos na narração, muito encontrada nos textos estudados, é também um indicador de preocupação com o leitor. Segundo Hamon (In: Rossun-Guyon et alii, s.d., p. 73-5), a descrição não é somente o lugar onde a narrativa se interrompe, mas igualmente o espaço indispensável em que personagens e cenários são precisados e revelados através de um feixe de traços significativos ao desenvolvimento da ação. As passagens descritivas colaboram para a produção da ilusão de realidade necessária à legibilidade de toda a narrativa.

Para completar o exame das maneiras como os alunos se engajaram nos textos em estudo, verificou-se também como eles ali se colocam. Na grande maioria dos textos analisados (70%), a narrativa é feita em terceira pessoa, o narrador aparecendo numa atitude de observação e/ou de onis-

ciência para relatar casos ocorridos com outras pessoas; em 22,5% dos textos, predomina a narrativa em primeira pessoa, o aluno colocando-se, ao mesmo tempo, como narrador e personagem. Nos demais casos, os alunos iniciam o relato enunciando-se como personagens observadores para, em seguida, modificar a perspectiva narrativa da primeira para a terceira pessoa. É interessante notar que em 100% dos textos os alunos ocupam uma posição clara na narrativa, mantendo-se coerentes, durante todo o percurso, com o ponto de vista adotado de modo a facilitar a instalação do universo de referência textual.

A análise feita permite vislumbrar, no ponto de partida da produção de 80% desses textos, a presença de um sujeito particular que tem um projeto de dizer, assumindo a partir daí a responsabilidade pela clareza e unidade do que escreve. Quando se reconhece a existência de uma intenção localizada na instância produtora, naturalmente, não se está querendo dizer que o aluno seja a origem dos discursos que o texto veicula. Ele apenas ali se enuncia como uma figura de sujeito, ligada a outras figuras de sujeito que com ele participam de experiências socioculturais comuns, capaz de viver a "ilusão da autoria" (Orlandi, 1988) diante da instituição escolar, o que lhe permite controlar e delimitar o processo de construção do texto.

Observe-se, no quadro abaixo, os deslocamentos ocorridos nos eixos da produção e da recepção do texto escolar no sentido do comparecimento do aluno-autor.

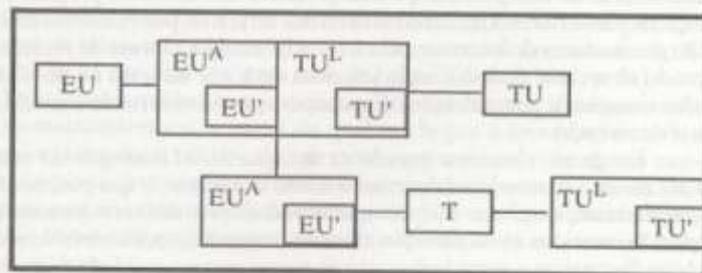


Figura. 3 - Fluxo Enunciativo da Produção Textual do Aluno-Autor

O sujeito-aluno (EU) obscurece a sua representação de escrevente, atribuindo-se um certo lugar (EU^A EU'), porque visualiza como seu destinatário (TU) um sujeito-leitor (TU^L) que, sem deixar sua própria representação institucional (TU'), experimentando o próprio lugar da produção, é capaz de ouvir nos textos produzidos as diferentes representações dos sujeitos que aí comparecem.

Foi dito em momento anterior que o comparecimento do aluno-autor no texto escolar só é possível a partir da inserção do sujeito-aluno em seu contexto sócio-histórico. Nos textos escritos em projeto, como se viu, compareceram traços da identidade cultural dos alunos, conforme eles próprios

a representam, tanto nos temas quanto nos modelos lingüísticos e estruturais de sua escrita. A escola, porque se orienta por um outro padrão tido como legítimo, certamente condenaria essas produções à inferioridade estética. Há uma história de produção textual instituída, pela qual a escola se pauta, à revelia das classes populares, resultando daí, quem sabe, o grau de inferioridade com que essas classes enfrentam as situações de escrita escolar. Pensa-se que o resgate pelo aluno de sua identidade de autor é condição prévia para que se estabeleçam programas e procedimentos pedagógicos capazes de habilitá-lo a um processo de recriação permanentemente aberto, onde, ao redigir, o sujeito instaure sua própria forma, sem ser determinado por uma necessidade que lhe prescreva os modos definitivos de organização da escrita.

É nesse quadro que se coloca a atuação do professor, no sentido de ensinar as condições necessárias para que o aluno elabore sua própria história de produção textual através da qual poderá inclusive abrir uma via de acesso aos modelos escolares.

Conclusão

Levando-se em conta os objetivos da pesquisa, pode-se dizer que os resultados apresentados parecem confirmar as expectativas levantadas, pelo menos no que diz respeito ao universo estudado. Certamente não se esgota aqui a discussão dos problemas da escrita escolar. A natureza essencialmente dinâmica da relação texto/situação de produção exige contínua investigação em que não se dispensa uma estreita colaboração interdisciplinar.

O que se quer propor, no entanto, é que as metodologias pedagógicas, sob qualquer enfoque, levem em conta que sociedade e linguagem "se constituem mutuamente" (Orlandi, 1988, p. 17). O estudo dos atos verbais não pode estar separado das instâncias de sua produção. Desse modo, o texto deixa de ser visto como um produto, uma superfície fechada em si mesma, por trás da qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido. É preciso surpreendê-lo no momento mesmo em que ele se faz, trabalhá-lo no entrelaçamento de sua textura, considerando sempre as diversas posições que os sujeitos aí ocupam.

Há ainda um aspecto que a pesquisa traz cujo aprofundamento poderá interessar ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira a nível de segundo grau em escola pública. Trata-se da questão da intertextualidade. Na opinião de Vigner, um texto só é legível, "por um lado, porque funciona segundo leis, esquemas de que já dispõe o leitor" e por outro lado, "porque se dá como reescritura de outros textos" (In: Coste et alii, 1988, p. 34-5). Nesse sentido, o trabalho de fazer emergir os textos que os alunos são levados a esconder em razão da situação escolar, ao que parece, pode abrir perspectivas para a pedagogia não só da escrita, como também da leitura de narra-

tivas. Nos textos onde o aluno aparece investido de seu papel de autor é possível visualizar os modelos de narrativa a que estão expostos, a partir de seu meio sociocultural. Através da história de leitura/produção dos alunos, o professor poderá compreender as dificuldades que eles possivelmente venham a encontrar na leitura de obras do passado ou provenientes de sistemas culturais dos quais não tenham conhecimento. "A experiência textual não é idêntica em todas as culturas e em todas as civilizações" (id. *ibid.*, p. 37), mas ela invariavelmente existe. A escola precisa conhecê-la, torná-la clara para os alunos. Mesmo que a experiência textual deles seja constituída de histórias em quadrinhos, fotonovelas ou novelas de televisão – obras geralmente pouco valorizadas pelo sistema escolar – "existem af esquemas textuais suscetíveis de serem transferidos para outros domínios da leitura, os novos textos sendo sistematicamente ligados a textos anteriormente lido" (id. *ibid.*, p. 37).

Pesquisas sobre o fenômeno da intertextualidade, pouco desenvolvidas no meio escolar, ao que parece, podem trazer contribuição para o enriquecimento das práticas de ensino de língua e literatura a nível de segundo grau.

Convém finalmente lembrar que este trabalho enquanto um produto de linguagem não está fora das linguagens. Como afirma Roland Barthes, "a linguagem vem sempre de algum lugar" (1987, p. 39). Provavelmente uma das qualidades da pesquisa consista no empenho que ela faz no sentido de dizer de onde vem, buscando assim desengendrar a ilusão da neutralidade da investigação científica. No entanto, é preciso mantê-la sob suspeita, perturbando o seu retorno à verdade. Não se tire daí nenhuma lição efetiva. Talvez apenas a afirmação de uma possibilidade.

Referências Bibliográficas

1. ADAM, Jean-Michel. *La cohésion des séquences de propositions dans la macro-structure narrative*. LANGUE FRANÇAISE. Paris: Larousse (38): 101-17.
2. _____. *Types de séquences textuelles élémentaires*. PRATIQUES. Paris (56): 54-79, dec. 1987.
3. BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1981.
4. BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo, Cultrix, 1978.
5. _____. *O prazer do texto*. São Paulo, Perspectiva, 1987.
6. BOUACHA, A. Ali & BERTRAND, D. *Leituras de narrativas*. In: COSTE, Daniel et alii. *O texto leitura e escrita*. Campinas, Pontes, 1988, p. 127-55.
7. CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo, Moderna, 1984.
8. FOUCAULT, Michel. *L'ordre du discours*. Paris, Gallimard, 1971.
9. _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1986.

10. HAMON, Philippe. *O que é uma descrição?* In: ROSSUM-Guyon, Françoise Van et alii. *Categorias da narrativa*. Lisboa, Vega, s.d. p. 55-76.
11. JARA, Oscar. *Concepção dialética da educação popular*. São Paulo, CEPIS, 1985.
12. KINTSCH, Walter & VAN DIJK, Teun. *Comment on se rapelle et on se résume des histoires*. LANGAGES. Paris (40): 98-116, dec. 1975.
13. LABOV, William & WALETZKY, Joshua. *Narrative analysis: oral versions of personal experience*. In: HELM, J. (ed.) *Essays on the verbal and visual arts*. Washington, University of Washington Press, 1967, p. 12-44.
14. MACHADO, Rosa Helena. *Algumas questões sobre a narrativa: elementos essenciais e não essenciais da narrativa*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 1980 (xerox).
15. MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, Pontes, 1989.
16. ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. Campinas, Cortez, 1988.
17. PÉCHEUX, Michel. *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid, Gredos, 1978.