

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

**SUJEITO E ESCRITURA:
UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA SOBRE ERRO**

Andréa Nóbrega Juliano

Pelotas 2007

*UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM*

**SUJEITO E ESCRITURA:
UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA SOBRE ERRO**

Andréa Nóbrega Juliano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Católica de Pelotas para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Português.

Dr. Hilário I. Bohn

*Pelotas
2007*

Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?

Michel Foucault

**Dedico este trabalho ao meu pai e a minha mãe,
pela presença constante em minha vida, e ao
meu filho Thiago, minha razão de viver.**

AGRADECIMENTOS

A realização de um curso de Mestrado implica em uma escolha de vida que envolve a dedicação e a ajuda de muitas pessoas. Então, agradeço a todas com as quais pude partilhar minhas idéias, meus desejos e me fizeram compreender que sem elas eu não iria a lugar algum.

Agradeço a Deus que me iluminou e que me permitiu a realização deste sonho, quando me deu sinais de que estava sempre ao meu lado.

O desafio foi meu aliado quando me fazia sentir que para compreender o que buscava seria essencial ter ousadia e não sentir medo do diferente.

Esta dissertação é fruto do conhecimento, do apoio e da amizade de todos aqueles com quem convivi.

Agradeço ao Hilário Bonh, meu especial e competente professor e orientador, pela sua dedicação. Agradeço pela sua humildade e por sua sabedoria para admitir minhas teimosas convicções. Agradeço por acreditar em mim. A cada discussão nossa, o respeito pelas diferenças sempre se fez presente, o que me confortava e, ao mesmo tempo, me instigava.

Agradeço aos professores que contribuíram para minha formação acadêmica.

Agradeço à querida Carmen Matzenauer pela disponibilidade, pelo carinho e pela atenção sempre recebidos.

Em especial, agradeço aos meus amados e amigos pais Leila e Renan, aos meus irmãos Junior, Luciane e Camila que sempre me estimularam ao estudo e à qualificação profissional. E que, acima de tudo, sempre respeitaram minhas escolhas.

Aos meus pais, agradeço pela vida, pela formação recebida e pelo apoio constante.

Agradeço a minha querida família. Agradeço a quem já não está mais aqui neste plano, para partilhar tamanha alegria. Sinto que, mesmo que distante, todos estamos muito próximos.

Ao meu amado filho Thiago, agradeço pela paciência e pelo amor revelados em nosso convívio. Quando eu apresentava sentimentos de ansiedade e de desânimo ele sempre estava pronto para me fazer rir, me fazer relaxar e me fazer compreender que sempre valeria a pena, que mesmo parecendo impossível caberia a mim tornar realidade. Ao meu filho companheiro e amigo a quem dedico minha incessante busca...

Ao meu companheiro Eduardo pela compreensão e pelo incentivo.

Aos que me estimularam e que me transmitiram a paz e a energia que me fizeram e me fazem prosseguir em busca do saber, meus profundos e mais sinceros agradecimentos.

A CAPES e a UCPEL, agradeço a bolsa de estudo que viabilizou a realização desta pesquisa.

Agradeço, novamente a Deus, que me deu saúde, confiança e determinação para realizar este trabalho.

A todos meu eterno carinho...

SUMÁRIO

RESUMO	I
ABSTRACT	II
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Justificativa	6
1.2 Contextualizando a Pesquisa	10
1.3 Foco da Pesquisa	11
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE NORTEIAM A ANÁLISE	12
2.1 No Terreno da Análise do Discurso	16
2.2. Destacando Algumas Noções Discursivas	32
2.3. Escrita e Leitura em Diferentes Perspectivas	34
2.4. Escola – Produção Textual – Inadequação Lingüística	39
3 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	46
3.1. Proposta de uma Prática Discursiva: “Projeto Pequenos-Autores”	48
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54
4.1 Memória Discursiva sobre Erro	54
4.2 Um Viés pela Prática Discursiva	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	94

ANEXOS

Anexo A - Questionários Aplicados aos Alunos e às Professoras (em 4.1)

Anexo B – Produções Textuais das Crianças (em 4.2)

Anexo C – Textos Trabalhados na Sala de Aula, anterior à Produção do Texto Autobiográfico

RESUMO

SUJEITO E ESCRITURA: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA SOBRE ERRO

Andréa JULIANO

Supervisor: Hilário I. Bohn Ph.D.

Universidade Católica de Pelotas, RS, Brasil

Esta dissertação analisa o discurso do aluno, na 5ª série, do Ensino Fundamental, sobre erro.

A primeira parte da pesquisa estabelece o referencial teórico que fundamenta a análise. Diante de uma relação desafiadora entre escola, professor, aluno e produção textual discutirei, neste momento, noções que permeiam a Análise do Discurso, a Lingüística Aplicada, a Lingüística Textual e a Educação.

A segunda parte apresenta os procedimentos metodológicos que sustentam a subsequente análise do corpus discursivo que se organiza em dois momentos. Em um primeiro momento analiso o que o aluno considera erro, ou seja, relaciono seu dizer à memória discursiva. E, em um segundo momento, busco compreender como o aluno, na prática de revisão textual, percebe o erro.

A presente análise possibilita a constatação de que o funcionamento da memória discursiva do aluno está fortemente afetado pela noção de erro que a escola tradicional tem perpetuado ao longo das últimas décadas. Interessa-nos, também, que o aluno apresenta condições para assumir uma posição ativa no processo de leitura e de avaliação de texto, contribuindo, assim, para não mais reproduzir, mas para transformar uma prática.

A pesquisa permite compreender sobre a importância de o aluno participar da prática de avaliação textual, pois apresenta condições para tal. A criança revela uma noção de erro pertinente à norma vigente e, ao mesmo tempo, demonstra ter condições para perceber as inadequações lingüísticas e para negociar os sentidos, no momento em que lê e avalia o texto, pelo viés da prática de revisão textual.

A conclusão procura entrelaçar as noções desenvolvidas, sintetizando nossos achados.

Palavras-Chave: Ensino Fundamental – Discurso – Erro

ABSTRACT

WRITER AND WRITING: A DISCOURSE PERSPECTIVE OF THE ERROR

Andréa JULIANO

Supervisor: Hilário I. Bohn Ph.D.

Universidade Católica de Pelotas, RS, Brasil

This thesis analyses the discourse of 5th year elementary school children about the error.

The first part of the research establishes the theoretical foundations of the analysis. In confrontation with such a challenging relation between school, teacher, learner and text production, I discuss the theoretical principles that underlie the notions of Discourse Analysis, Applied Linguistics, Text Linguistics and Education.

The second part presents the methodological procedures that sustain the subsequent analysis of the discourse corpus which is organized in two sections: In the first one I analyze what the learner considers an error, that is, I relate the learner's language to the discourse memory. And, in a second moment, I seek to comprehend how the learner does the text revision, and how he perceives the error.

The analysis allows us to conclude that the learner's discourse memory is strongly affected by the notion of error that the traditional school has held the last decades. It must also been stated that the learner has the ability to assume an active role in the reading and text evaluation, thus, contributing not to simply reproduce school practices, but to introduce transformation in the practice.

The analysis allows to comprehend the importance of the learner to participate in the text evaluation, because he shows the competencies to do this. The children show having a clear notion of the error, according to the rules and norms established, and, at the same time show the ability to notice the linguistic inadequacies, and to negotiate the meanings while involved in the practice of text evaluation.

Of course, we have not made an exhaustive analysis, further investigations can be suggested.

The analysis of the different areas here performed has produced the displacement of notions. The places where the dialogues have been performed, have produced new meanings.

The conclusion tries to interweave the notions developed, synthesizing our findings.

Key words: elementary education, discourse, error

1 INTRODUÇÃO

Os anos 60 vão testemunhar um fato importante em relação aos estudos sobre a linguagem que é a ultrapassagem do limite da frase, solidificado pela lingüística estrutural. O interesse pelo texto, demonstrado tanto pela Lingüística Textual quanto pela Teoria da Análise do Discurso, vai possibilitar a instauração de novos objetos de análise: o texto para a primeira e o discurso para a segunda. Tais deslocamentos permitem compreender que um texto não é uma mera soma de frases, como pensava a lingüística tradicional.

Se a mudança de objeto operada pela Lingüística Textual é tranqüila, propondo-se trabalhar como uma extensão da Lingüística de Frase, apenas mudando o nível de análise, a mudança de objeto praticada pela Análise do Discurso instaura a tensão interior do corpo teórico da Lingüística, pois questiona o corte epistemológico saussuriano¹, propondo o deslocamento da relação língua/fala para língua/discurso.

Na última década, os avanços da Lingüística, em suas diferentes formas de abordagem - Lingüística Textual, Pragmática, Teoria do Discurso, Semântica, etc. -, contribuiram para que o enfoque tradicional de língua da gramática normativa, centrado na questão certo/errado fosse parcialmente superado, pelo menos no âmbito acadêmico.

A escola tradicional transformou, ao longo dos tempos, a aula de Língua Portuguesa em aula de Gramática, num infundável exercício metalingüístico. A escola não se preocupava em trabalhar a produção de sentidos, em propor discussões, em dar espaço para que o aluno

¹ A dicotomia saussuriana língua/fala produziu um objeto teórico do qual ficam excluídos o sujeito, suas marcas espaço-temporais e o sentido, que são relegados ao domínio residual da fala. Fica, pois, evidente que as exclusões operadas pelo corte saussuriano recaem sobre o sujeito falante: sua atividade, ligada ao exercício da linguagem, é assimilada ao individual, remetendo para uma “liberdade” que escapa às sistematizações próprias à língua. E Saussure (1974) salienta mesmo que “não só pode a ciência da língua prescindir de outros elementos da linguagem como só se torna possível quando tais elementos não estão misturados”. Ou seja: a língua, tal como concebida por Saussure, é um objeto asséptico, de onde todo e qualquer elemento que não seja interno, próprio ao sistema lingüístico, nela não encontra lugar e dela deve ser excluído.

discuta com o grupo e valorize o que produziu. O aluno redigia um texto sem noção do que escrevia, para quem escrevia e com que finalidade escrevia. Se perguntado responderia, "para tirar nota". E não estava completamente errado, já que as redações² escolares serviam principalmente para avaliar conhecimentos gramaticais e ortográficos.

Nos anos 90, uma grande conquista: os textos invadiram as aulas de Língua Portuguesa. Um avanço significativo: as frases que serviam de exemplo agora estavam contextualizadas, integravam textos com começo, meio e fim (visão estruturalista da linguagem). Mas na base desse avanço, um ligeiro equívoco: os textos passaram a servir de pretexto para ensinar gramática.

E o resultado da situação de ensino, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é que no Ensino Fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar de alguns alunos, tem sido a questão da leitura e da escrita. Essas evidências, dentre outras, de fracasso escolar apontam a necessidade pela reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita. Será que existe fracasso escolar? Não deveria ser visto como um desempenho não satisfatório? Como a escola trabalha efetivamente a leitura e a escrita? A proposta dos PCN realmente é viável para o ensino de língua portuguesa? Essas são apenas algumas questões reflexivas.

Penso que a produção de texto deva ser significativa, como tudo na relação ensino-aprendizagem. O aluno tem que saber o que está escrevendo, por que está escrevendo, em que situação está escrevendo e para quem está escrevendo. Essa é a prática do meu trabalho diário em sala de aula, logo, se faz pertinente na presente pesquisa.

² Habitados aos exercícios de redação, os professores foram bombardeados durante os anos 80 com a expressão 'Produção de Textos'. É óbvio que não se tratava de mero gosto por novas terminologias. Por trás da troca de termos, outras concepções estão envolvidas.

Para Geraldi (1997), antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao ensino de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual o propósito em escrever um texto que será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto)?

Diante do exposto, objetivo direcionar o trabalho de escrita em sala de aula como uma prática interativa, social e histórica, ou seja, a sala de aula como espaço para prática discursiva. Procuro assumir uma nova postura em relação à língua, eliminando, em minha prática, a noção de erro³ e inserindo a noção de inadequação lingüística, por estabelecerem, diferentes efeitos de sentidos.

O erro tem uma história de resistência à análise e de submissão ao preconceito. No momento em que se começou a suspeitar do moralismo implícito no tratamento ao erro de linguagem, a literatura acadêmica recorreu a eufemismos como desvio (da norma), distorções, inadequações, falhas, imperfeições, e outras.

Não desejo apenas substituir a nomenclatura, vai muito além disso, pois vai ao encontro de uma prática discursiva que vislumbra a linguagem em seu funcionamento e que considera o erro como natural ao processo, como um deslize, que foge ao controle do sujeito.

Considerando que os alunos são parceiros do professor no processo ensino-aprendizagem e que são sujeitos⁴ históricos capazes de construir sua própria história, é que julgo fundamental envolvê-los efetivamente na avaliação dos textos produzidos por eles.

³ Apesar de fazer uso na prática de sala de aula do termo *inadequação lingüística*, evitando a utilização do termo *erro*, na presente pesquisa faço uso predominantemente deste em função do objeto em foco na análise: o que o aluno considera *erro*.

⁴ O sujeito a que nos referimos se insere na perspectiva da Análise do Discurso, como veremos mais adiante.

Então, busco compreender um pouco mais a relação texto-autor, desejo pedagogicamente que o aluno seja, cada vez mais, sujeito-autor ativo, capaz de criar, de escrever, de reler, de avaliar e de qualificar os textos produzidos para seus leitores.

No desejo de percorrer novos caminhos, cada vez mais eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento das habilidades relacionadas com a produção textual, e objetivando compreender a capacidade que os alunos revelam ao avaliar os textos produzidos, proponho uma pesquisa cujo foco é analisar o que o aluno considera **erro**⁵. Ou seja, meu trabalho de pesquisa se coloca como ponto de reflexão sobre o processo de produção escrita, especificamente sobre a memória discursiva⁶ do aluno sobre inadequação lingüística.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa se fundamentam na prática de sala de aula. Concebemos, assim, a linguagem como lugar onde o sujeito se constitui. Então, o aluno, diante de uma proposta interativa, passa de uma posição passiva, como normalmente a escola o vê, para assumir uma posição ativa⁷. Tal prática é viabilizada pela estratégia de revisão textual colaborativa, que possibilita situações interativas e proporciona espaço para que o aluno assuma a posição de sujeito crítico diante das produções textuais, ou seja, a revisão textual colaborativa é uma prática que possibilita espaço de dizer para as crianças.

⁵ Tema esse sobre o qual tenho estudado há alguns anos e apresentei trabalhos, no V Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (UFRGS) “Erro: contribuição ou desgaste?”, no Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino (UCPEL) “Dizeres de sujeitos-autores”.

⁶ Possibilidades de dizeres que se atualizam no momento da enunciação, como o efeito de um esquecimento correspondente a um processo de deslocamento da memória como virtualidade de significações. A memória discursiva faz parte de um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos (Mariani, 1996). Courtine & Aroche (1994) afirmam que a linguagem é o tecido da memória. Há uma memória inerente à linguagem e os processos discursivos são responsáveis por fazer emergir o que, em uma memória coletiva, é característico de um determinado processo histórico. Orlandi (1993) diz que o sujeito toma como suas palavras de uma voz anônima que se produz no interdiscurso, apropriando-se da memória que se manifestará de diferentes formas em discursos distintos.

⁷ Isso me faz pensar no “processo de robotização” da escola referido por Moraes (1990), que implica a passividade ao invés da participação ativa na sala de aula. A autora salienta que o professor, ou melhor, o educador é aquele que organiza o trabalho das crianças e provoca a reflexão. Por isso, espera-se que ele seja um observador-interlocutor atento da criança. Em vez de ser a pessoa que ensina ou dá respostas, é a que aprende com as crianças a fazer perguntas. Faundez (1988) diz que a observação é o ponto de partida indispensável para a pedagogia do conhecimento. Nisto ele confirma Holt (1983) quando recomenda que se deve olhar para a criança e observar o que o educando está fazendo.

Com o desejo de compreender e de analisar os dizeres produzidos pelos alunos no momento de produção de textos, trago para apoiar minhas reflexões noções sobre sujeito, discurso, ensino, texto, erro e avaliação discutidas pela Linguística Aplicada, pela Linguística Textual, pela Análise do Discurso e pela Educação. Ao deslocar cada noção teórica, estarei movimentando o funcionamento da resignificação.

Parto do princípio que essa interface possibilitará pensar a prática pedagógica aliada à história dos sujeitos, que são seus protagonistas, e à construção de seu conhecimento lingüístico.

A crescente importância atribuída ao desenvolvimento de atividades de produção textual na escola tem sido responsável por inúmeros trabalhos propondo explicações para os fracassos dos alunos na linguagem escrita e metodologias mais apropriadas para o tratamento da escritura.

Na posição de pesquisadora⁸ e de professora, todo o processo de produção me interessa, embora o enfoque da pesquisa, como já exposto, para fins de análise, seja observar o que os alunos pensam que seja erro, partindo da materialidade lingüística, isto é, com base em seu dizer, em seu discurso⁹.

Não irei me deter a examinar o corpus como se tivesse sido produzido por um determinado indivíduo¹⁰, mas focalizarei o corpus coletado como uma posição sócio-histórica, onde seus enunciados representam vozes, perspectivas enunciativas, por isso apresento e discuto, em seqüências discursivas.

⁸ É importante destacar o que diz. Lagazzi (1988) sobre a impossibilidade de existência do cientista neutro. Acreditar na neutralidade do pesquisador seria o mesmo que colocar o sujeito fora do alcance da ideologia. Isso não implica, porém, que toda tentativa de análise do sujeito seja invalidada por seu caráter subjetivo. O que a autora propõe é que se evite incorrer no extremo da pura subjetividade, sem procedimentos concretos que possam solidificar uma análise. Do mesmo modo, é indispensável que não se caia em modelos prontos, definidos anteriormente a seus objetos, que podem levar a uma análise que apenas comprove uma conclusão pré-estabelecida. A autora acredita que a Análise do Discurso oferece essa dupla possibilidade, pois, embora utilize uma metodologia lingüística, nunca deixa de considerar as condições de produção inscritas no objeto de análise.

⁹ Não se trata aqui de 'transmissão de informação' entre A e B, mas de 'efeito de sentidos'.

Com esta dissertação pretendo oferecer subsídios de relevância teórico-prática que possibilitem a construção de um espaço prazeroso e produtivo em sala de aula para a prática de produção textual. Por isso, os momentos de interação¹¹, na sala de aula, são presença constante a fim de que os alunos possam expressar suas idéias de forma livre e espontânea, proporcionando, assim, a prática do pensar na/pela linguagem em funcionamento.

Durante a análise procuro sentidos não exclusivamente a partir da materialidade lingüística, mas busco conhecer e compreender o processo na constituição do sentido para, assim, compreender o que os alunos consideram ser erro.

A análise está organizada em dois momentos: o primeiro momento consiste na **análise dos dizeres** dos alunos sobre o que é erro na linguagem, e o segundo momento consiste na **análise da prática**, ou seja, os alunos terão espaço para ler, reler, apreciar, e qualificar seus textos e os textos produzidos pelos colegas, no momento da revisão textual, assim me permitindo estabelecer, mesmo que brevemente, uma relação entre discurso e prática.

1.1 Justificativa

Esta pesquisa teve sua origem na própria sala de aula, no desafio das relações que se estabelecem nesse contexto e nas discussões com profissionais da área sobre estudos da linguagem.

Após um período de 16 anos atuando como professora¹² de Língua Portuguesa, posso afirmar que a prática de construção, de correção, de avaliação de textos é efetuada, na maioria das vezes, somente pelo professor. Parece existir, por outro lado, um consenso entre os

¹⁰ Em uma visão discursiva leva-se em consideração o lugar de onde o sujeito fala, ou seja, sua posição. Não nos interessa um ser empírico, considerado como indivíduo, mas, sim, um sujeito interpelado ideologicamente.

¹¹ Interação como uma prática social discursiva envolve sujeitos interpelados ideologicamente. Quando pensamos em interação, em mediação, não estamos colocando a linguagem como instrumento, mas pensamos, antes, a mediação pela/na linguagem como uma relação constitutiva, como ação que modifica, que transforma.

professores em relação à idéia de que a correção, uma tarefa cansativa que requer bastante tempo, não tem propiciado situações de aprendizado, pois a maior parte dos estudantes nem sequer lê as anotações ou correções feitas pelo professor (COHEN & CAVALCANTI, 1990).

Tendo em vista que somente o professor desempenha a função de avaliador, que não há um espaço em sala de aula para questionamento e para discussão sobre desvios lingüísticos – que não são só os erros de acordo com a Gramática Tradicional, mas também de acordo com: gênero discursivo, adequação social, posição-leitor... - cometidos pelos alunos e que a cultura escolar não busca possíveis significados para tais desvios, os alunos produzem seus textos, com muita frequência, somente para o professor, ficando na expectativa apenas de saber a "nota" que tiraram, esquecendo de questionar, de observar, de pensar sobre os efeitos de sentido que o texto está produzindo, a fim de produzir textos cada vez mais qualificados.

Acredito ser relevante o fato de que os erros de linguagem, que parecem estar associados à prática textual vigente em grande escala nas escolas, são de origens e significações diferentes, por isso mesmo, de grande valia, se observados e trabalhados com adequação.

O interesse em descobrir uma maneira prática de trabalhar a avaliação textual em sala de aula surgiu pelo meu desejo de que o aluno participe como sujeito autor ativo, capaz de produzir texto, de ler, de reler, de re-significar e de apreciar os textos produzidos na escola e não para a escola..

Ao considerar que o texto do aluno é fonte inesgotável de questionamentos sobre como se processa a linguagem enquanto efeito discursivo, não tenho a pretensão de esgotar o assunto em questão, mas de contribuir, de certa forma, para que o texto não seja apenas resultado, produto de uma exigência institucional.

¹² Ensino Fundamental, Médio e Universitário.

Vale ressaltar que meu desejo em fundamentar a presente pesquisa em noções provenientes de diferentes áreas como a Lingüística Aplicada, a Análise do Discurso e a Educação reflete minha história pessoal, como professora e como pesquisadora, que sente a necessidade de analisar a linguagem em sob uma perspectiva em movimento.

Acredito que vivenciar a/sala de aula implique em compreender sobre a heterogeneidade constitutiva da linguagem e, assim, respeitar as diferenças que nela coexistem.

Para Coracini (1997), postular a alteridade¹³ no discurso significa considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo. Significa considerar o sujeito psicanalítico, inconsciente, cindido, disperso, cujo dizer resvala sentidos indesejados, incontrolados, em oposição ao sujeito cartesiano, uno, racional (indiviso), no qual se baseia a cultura ocidental.

A autora considera a heterogeneidade como constitutiva da linguagem e de todo sujeito bem como de todas as relações sociais incluindo-se aí as maneiras e os modos de relação intersubjetiva, levaria à inclusão e à compreensão de situações tidas como desvios, falhas, contradições.

Assim, se alguns lingüistas aplicados postulassem a alteridade ou a heterogeneidade, talvez compreendessem melhor as razões pelas quais o sujeito professor não consegue “aplicar” uma metodologia, apesar de ter discutido e compreendido tão bem as aulas teórico-práticas ministradas por um especialista numa situação de curso de "reciclagem" ou de "formação". A pluralidade de vozes, a assimilação alinear e confusa conduz a uma concepção

¹³ Dialogismo, alteridade, heterogeneidade constituem termos que, embora com diferenças de uso entre os autores, questionam a unicidade de todo dizer, apontando para a presença do outro no dizer daquele que aparenta o “um”.

de ensino-aprendizagem onde o conflito, a dissonância, a incoerência é parte constitutiva e não o problema a ser sanado por estratégias de apagamento e de silenciamento.

A relevância da presente pesquisa está em permitir espaço para a participação do aluno em sala de aula, pois por mais que se diga ao contrário, a escola, mesmo hoje, pratica um ensino massificante, na medida em que continua a não distinguir os sujeitos, a considerá-los *tabula rasa*, a não assumir as desigualdades, tratando a todos como ‘iguais’ (as experiências, as expectativas e as idéias de um não são as idéias, as expectativas e as experiências do outro).

Na sala de aula, então, ainda que algumas atividades camuflam essa realidade, o professor continua a ser aquele que detém o poder, o saber e o fazer. Consideramos que a escola de Ensino Fundamental e Médio e, até mesmo, a Universidade ainda adotam a postura na qual o aluno escreve para um único leitor (o professor), tendo em vista apenas um objetivo: a nota.

Para que se desenvolva qualquer ação, entre elas a produção textual, é preciso que haja uma necessidade. Logo, o aluno deve escrever por sentir-se vinculado a uma proposta e por estar inserido em um contexto. Em outras palavras, a prática de escritura deve fazer sentido para ele. Acredito, assim, que a escola pode mudar a imagem autoritária e artificial da produção textual, oportunizando, pois, significativas reflexões práticas acerca dos elementos que constituem esse processo.

Sabemos que, na educação tradicional, os alunos que não conseguem se adaptar aos padrões de clareza exigidos pela escola são punidos com a nota baixa e marcados com o selo da incapacidade. E aí está o desafio a que me proponho, e que implica compromisso, que é permitir que o aluno desempenhe uma função de sujeito ativo dentro da prática escolar.

1.2 Contextualizando a Pesquisa

Os sujeitos¹⁴ envolvidos nesta pesquisa são crianças, na faixa etária de 9 e 10 anos, que cursam a 5ª série do Ensino Fundamental, em uma escola da rede privada, na qual atuei, como professora de Língua Portuguesa.

O trabalho foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2005 e objetiva, como mencionei, investigar o que a criança pensa sobre erro, ou seja, procuro compreender como as crianças envolvidas no processo de produção textual se posicionam discursivamente em relação ao erro.

No transcorrer do ano letivo, proponho atividades de leitura, de compreensão, e de produção textual, pois acredito que não basta saber falar e escrever; é preciso “dominar” a linguagem para participar da vida em sociedade. Pelo funcionamento da linguagem, escolhendo as palavras adequadas para cada tipo de discurso, as pessoas trocam opiniões, têm acesso às informações, protestam e fazem cultura. Em outras palavras, tornam-se cidadãos.

Acredito, então, que a escola seja o espaço ideal para situações de interação e de troca de experiência. Dito de outra forma, a escola merece nosso olhar como um lugar infinito de constituição de saberes.

Admito que tanto a leitura quanto a escrita fazem parte do processo de produção do(s) sentido(s), considerando que o sujeito-autor tem suas especificidades e sua história, reconheço que tanto os sentidos quanto os sujeitos são determinados histórica e ideologicamente.

Apoio-me na perspectiva de Coracini (1995) que afirma: “não pode ser o texto o receptáculo fiel do sentido, que este não pode ser controlado a não ser pelos sujeitos submersos num determinado contexto sócio-histórico (ideológico), responsável pelas

¹⁴ Estas crianças, que estudam na mesma escola desde as séries iniciais, são provenientes de famílias de classe média, cujos pais apresentam, em sua maioria, grau de escolaridade superior.

condições de produção. Estas nada mais são do que o imaginário discursivo que habita o sujeito e determina o seu dizer.”

A escola forma sujeitos inseridos num processo social, portanto os sujeitos são históricos, logo ideológicos. Na perspectiva discursiva, o sujeito vai constituindo a língua e constituindo-se ao mesmo tempo. E, o absurdo da escola tradicional, todos sabemos, é que se escreve, na maioria das vezes, senão todas, para um único leitor: o professor. Todo esforço que a escola tradicional pede à criança é o de “aprender a escrever” para demonstrar que sabe escrever, ou seja, que domina as regras gramaticais da ‘boa escrita’.

1.3 Foco da Pesquisa

A análise a que aqui me proponho partirá da materialidade lingüística objetivando compreender sobre a noção de erro que subjaz ao interdiscurso do aluno. Para isso, investigo sobre a memória discursiva do aluno sobre erro, meu objetivo principal na presente pesquisa.

Procuro compreender, também, como a criança se movimenta na/pela linguagem ao processar a avaliação textual. Para melhor direcionar a análise, parto das seguintes questões:

- a) O que o aluno considera erro? (em 4.1)
- b) Como, na prática, o aluno se movimenta em relação ao erro? O aluno revela condições para participar do processo de avaliação textual? (em 4.2)

É a partir destes questionamentos e destas reflexões, portanto, que o presente trabalho tem seu ponto de origem e seu encaminhamento.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE NORTEIAM A ANÁLISE

Geraldi (1997) considera a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, o que possibilita pensar que cada texto produzido por uma criança possa sempre ser visto como fonte riquíssima de indícios sobre a relação sujeito/linguagem.

Aburre et alii (1997), acreditam que a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se produz, de modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas lingüísticos, as línguas naturais de que nos servimos. É na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria do sistema lingüístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos lingüísticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores.

Essa concepção de linguagem permite-me não só visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre sujeito e linguagem, como também voltar a minha atenção ao sujeito e sua história de relação com a linguagem.

Professor e aluno devem ser vistos como sujeitos situados político e ideologicamente, isto é, ocupantes de lugares específicos numa dada sociedade (Maingueneau,1989), interagindo numa instituição que por si só “controla” seu dizer (Foucault,1987).

A produção de um texto escrito em contexto escolar sempre esteve relacionada à questão da acuidade lingüística e da criatividade. Considera-se que um aluno “sabe escrever” se ele for capaz de alcançar o domínio das estruturas da língua e apresentar conteúdo

coerente. A imagem de autoria veiculada na escola não leva em consideração a história de leitura e de escrita do aluno (Orlandi, 1987).

Há exigências em relação ao autor de um texto escrito. O sujeito, na posição de aluno, deve mostrar responsabilidade que se pode compreender em clareza, coerência e unidade, assunto em discussão por diversos autores. No que concerne o ensino de língua escrita, a “responsabilidade” do sujeito-autor torna-se ainda mais evidente, pois a disciplina de Língua Portuguesa representa um lugar institucionalmente demarcado para a viabilização da produção escrita. É na aula de escrita que o aluno deve aprender a “escrever bem”. Cabe, assim, ao professor, estimular a produção escrita do aluno, valendo-se, para isso, de recursos pedagógicos que possam, ao mesmo tempo, facilitar a aprendizagem e garantir a eficiência do resultado.

Para Orlandi (1996), quando pensamos sobre as condições de produção da escrita na escola, pensamos compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social.

Aprender a se colocar – aqui: representar – como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor.

Aí está uma tarefa importante da atividade pedagógica, na escola, em relação ao universo da escrita: responder a esta questão – o que é ser autor – é atuar no que define a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor.

Eis onde deve incidir a reflexão lingüístico-pedagógica para que o professor de língua possa atuar, dando a conhecer o aluno a natureza desse processo no qual o “aprender a escrever” o engaja. E o momento é exatamente o da passagem do enunciador a autor.

Podemos, então, dizer, que a escola deve propiciar a passagem enunciador/autor – de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que proporcionem um processo de escritura prazeroso.

Em sua dissertação de mestrado, Claudia Pfeifer (1995) examina a questão da concepção do sujeito-autor em seu contexto escolar e observa que o aluno procura produzir seus textos observando modelos de boa escrita apresentados pelo professor.

A fim de “alcançar” o padrão do professor, o aluno procura filiar-se a fórmulas, numa tentativa de satisfazer o imaginário de senso comum em relação a um ideal de escrita, motivado pelo “desejo da criatividade”, compartilhado pelos sujeitos da prática escolar (alunos e professores).

Aliada ao desejo de criatividade no texto do aluno, coloca-se a questão da acuidade lingüística: coesão, coerência, correção gramatical, clareza. É comum ouvirmos professores reclamarem de redações idênticas, com o mesmo conjunto de idéias (os chamados clichês) e erros de ordem gramatical. Associada também à idéia de coesão, coerência e interpretabilidade está a crença na transparência da linguagem e, por consequência, do sentido.

Assim, acredita-se que a obediência a padrões de escrita pelo aluno resultará, inevitavelmente, na produção de um texto com sentido garantido. Dessa forma, já que a capacidade escrita está diretamente relacionada à “transparência” da linguagem, pode-se dizer que o aluno será “capaz” de escrever se for possível comprovar que seu texto é compreendido, e isso ocorrerá se o texto não apresentar ambigüidade, mas referencialidade direta, em uma palavra, se ele for transparente.

No dizer de Orlandi (1994), o texto escolar “bem escrito” supõe uma relação termo-a-termo entre pensamento/linguagem/mundo, como se a relação entre palavras e coisas fosse uma relação natural e não lingüístico-histórica¹⁵, e é isso que a escola esquece.

Então, embora, na teoria, de acordo com Orlandi e outros estudiosos da/sobre a linguagem, se propague o direito de autoria do aluno, na prática, sua atividade de escrita se configura num contexto predominante de reprodução de formas e conteúdos, pois ele sabe que seu texto deverá ser avaliado e julgado pelo professor.

Os estudos viabilizam que a escola parece dar o direito à autoria ao aluno somente enquanto posição que já está, de partida, fadada ao fracasso, na medida em que cabe ao aluno reproduzir sentidos e não construí-los. A noção de escrever um texto é sempre uma tarefa escolar, a mais obrigatória e vigiada. E é essa concepção que cabe a mim, como professora e pesquisadora, desmistificar a partir de caminhos percorridos em minha prática diária.

Assim, falar em produção textual no contexto escolar me exige, mesmo que aqui brevemente, refletir sobre avaliação. Concordo com Cipriano Luckesi (1990) para quem “A avaliação é uma atividade que não existe nem subsiste por si mesma. Ela só faz sentido na

¹⁵ Essa aparente transparência da linguagem é um efeito ideológico que faz com que o sujeito acredite, ou melhor, tenha a ilusão de que o sentido habita as palavras, de que o sujeito está na origem de seu discurso, de seu dizer, resultando no apagamento das condições de produção desse dizer. Assim, a evidência do sentido é, na verdade, um efeito ideológico que não nos deixa perceber a historicidade de sua construção. A ideologia nos faz perceber como transparente aquilo que, de fato, consiste em uma remissão a um conjunto de formações discursivas. Quer dizer: as palavras recebem seus sentidos de formações discursivas postas em relações. Isto é o que constitui o efeito do **interdiscurso**, da **memória**, que quando pensada em relação ao discurso, é tratada como interdiscurso, como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. A memória, assim, é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído (elemento constitutivo do interdiscurso, que designa uma construção anterior e independente, por oposição ao que é construído na enunciação), do já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. Os dois processos básicos, paráfrase e polissemia, mantêm então estreita relação com a memória discursiva, assim como as práticas sócias respondem pela lembrança ou esquecimento de fatos da memória coletiva. Os efeitos da memória são constitutivos do acontecimento, sejam eles de esquecimento ou lembrança (COURTINE, 1981). Mas lembrança que pode apresentar-se dissimulada, mas recuperável pela análise com recurso à memória discursiva. Neste aspecto, Indursky (1997), ao tratar sobre a heterogeneidade discursiva, mostra que o dizer, ainda que aparente absoluta homogeneidade, pode ter descoberta suas relações com o saber historicamente construído pela categoria da **memória discursiva**.

medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. A avaliação é um instrumento auxiliar na melhoria dos resultados”.

Entendo que a avaliação não deva ter como objetivo central promover ou reter o aluno, mas deva ser um instrumento que integre o processo ensino-aprendizagem e, a cada realização, redirecione os objetivos e estratégias desse processo.

Por essa razão, a avaliação deve assumir na prática escolar um significado diferente daquele que historicamente tem atribuído às provas, ou seja, o sentido de punição, de pressão psicológica, de ameaça e até de “vingança” em relação à postura disciplinar do aluno ou da turma.

Como ensinar-aprender não se faz de uma forma estanque e passiva – ou seja, o professor ensina (elemento agente) e o aluno aprende (elemento passivo) -, mas se faz e se constrói num processo, segundo Luckesi (1990) “de interação entre professores e alunos e entre os próprios alunos, a avaliação não pode estar desvinculada da noção de processo, e por isso deve perpassá-la por inteiro”.

2.1 No Terreno da Análise do Discurso

Sabemos que falar em Análise do Discurso pressupõe pensar a linguagem permeada pelas muitas maneiras de se significar. Assim, interessa-nos, aqui, refletir sobre a relação entre sujeito, história e sentido. Para essa reflexão, faremos um breve percurso sobre as seguintes noções - formação ideológica, formação discursiva, interdiscurso, intradiscurso, condições de produção, texto e discurso as quais consideramos ser relevantes quando pensamos a linguagem em uma perspectiva discursiva.

Michel Pêcheux é o fundador da Escola Francesa de Análise de Discurso - AD - que teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na

linguagem. Concebe o discurso como um lugar particular em que esta relação ocorre e, pela análise do funcionamento discursivo, ele objetiva explicitar os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação.

Desde sua primeira obra “Análise Automática do Discurso”, datada de 1969, Pêcheux, o fundador da Análise do Discurso, estabelece que o discurso é efeito de sentido entre interlocutores, ou seja, a exterioridade é convocada e é constitutiva do discurso. Posteriormente, em 1975, com a obra “A Propósito da Análise Automática do Discurso”, Pêcheux e Fuchs reivindicam para a Análise do Discurso um sujeito histórico, afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia.

A proposta de Pêcheux foi tanto “abrir uma fissura teórica no campo das ciências sociais” como propor uma disciplina que pudesse “romper com a concepção tradicional da linguagem”. Pêcheux situa o quadro epistemológico da AD na confluência de três regiões científicas: o materialismo histórico, a lingüística e a teoria do discurso (uma semântica de natureza histórica), sendo que cabe a uma teoria do sujeito, de base psicanalítica, atravessar e articular essas três regiões. É na contradição das relações entre essas regiões que se faz a AD, como veremos a seguir.

Interessa-me, nesta parte da pesquisa, como já mencionei, refletir sobre os principais fundamentos da Análise do Discurso, e para tanto, vou valer-me de algumas das reflexões de Eni Orlandi, de Freda Indursky, de Jean Jacques Courtine e de Michel Pêcheux.

A Análise do Discurso - AD - inscreve-se num quadro epistemológico interdisciplinar, constitui-se no intervalo entre a lingüística e as ciências sociais; trabalha com questões que dizem respeito à relação da linguagem com a sua exterioridade, à relação do objeto lingüístico com o objeto histórico; interessa-se pela relação do lingüístico com o ideológico, vê a língua como processo e preocupa-se com os efeitos de sentido produzidos no discurso.

Início este percurso situando a AD no quadro epistemológico pensado por Pêcheux e Fuchs (1975). Este quadro forma-se na articulação de três regiões do conhecimento científico:

- 1) o Materialismo Histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações;
- 2) a Lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação;
- 3) a Teoria do Discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Sobre as Três Regiões Científicas

Pêcheux e Fuchs (1975) afirmam que essas três regiões estão atravessadas por uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica.

Da primeira região, a do materialismo histórico, o que interessa a Pêcheux e Fuchs é a noção de superestrutura ideológica, em sua relação com o modo de produção que domina a formação social considerada.

A noção de modo de produção tem sua origem em Marx e Engels (1988), os quais consideram que os indivíduos são coincide com a sua produção, ou seja, tanto com o que eles produzem como com o modo produzem. Afirmam Marx e Engels: “O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (MARX & ENGELS, op. cit., p. 13). As idéias de Marx e Engels são retomadas por Althusser (1992), em *Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE)*, obra em que o autor constrói sua própria teoria das ideologias.

Para Althusser, então, “a ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, op. cit., p 85), ou seja, não são as suas condições reais condições de existência. É esta relação que está no centro de toda representação ideológica e, portanto, imaginária do mundo real.

A partir da idéia de que a ideologia é a relação imaginária dos indivíduos com as suas relações reais de existência, pode-se dizer que essa relação imaginária é dotada de existência material.

A ideologia, então, não é um ato de pensamento solitário do indivíduo, mas uma relação social que tem por objeto representações; esse objeto não é a materialidade dos homens e da natureza. Essas relações são imaginárias porque são relações sociais, e não idéias existentes em si, e porque são representações das relações materiais entre os homens.

Assim, de acordo com uma concepção de que a ideologia existe para sujeitos concretos, Althusser formula a teoria da interpelação do sujeito, segundo a qual “só há ideologia pelo sujeito e para os sujeitos” (ibid., p. 93). Esta destinação da ideologia só é possível pelo sujeito, isto é, pela categoria de sujeito e de seu funcionamento. Afirma, então, Althusser. “Toda ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos” (ibid, p. 96).

É por isso que os AIE funcionam principalmente através da ideologia, a qual, segundo Althusser, está sempre unificada, apesar de sua diversidade e contradições, sob a ideologia dominante, que é a ideologia da classe dominante. Assim, os AIE podem não ser apenas os meios mas também o lugar da luta de classes. São eles que garantem, em grande parte a própria reprodução das relações de produção.

Pêcheux buscando esclarecer os fundamentos de uma teoria materialista do discurso, retoma a noção de ideologia encontrada em Althusser, afirmando que os AIE não são puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção existentes. Para Pêcheux, o estabelecimento dos AIE não se dá por si só, mas, ao contrário, é o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes, o que significa que “os aparelhos ideológicos do Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as

condições ideológicas de transformação das relações de produção” (PÊCHEUX, 1988, p. 145).

Indursky (1992), refletindo sobre a relação da ideologia com o discurso, afirma que “no âmbito da AD, o discurso não reflete a Ideologia, como algo que lhe é exterior, mas a mostra, enquanto efeito de sentido, porque ela é constitutiva da prática discursiva” (INDURSKY, op. cit, p.8). Assim, pensar a ideologia no âmbito da AD, significa deslocar a relação imaginária com o mundo real, vista por Althusser como o objeto da representação ideológica, para o interior dos processos de significação.

Assim, enquanto prática discursiva, o discurso trabalha para que o efeito de sentido construído discursivamente produza a ilusão de sentido único, e a AD trabalha sobre a materialidade discursiva, desconstruindo-a para determinar os funcionamentos discursivos que instauram essa ilusão.

É, pois, a maneira de ver o discurso como prática discursiva que caracteriza a primeira região do conhecimento da AD.

Quanto à segunda região, a da Lingüística, Pêcheux e Fuchs, examinando a relação entre discurso e língua, dizem que “estando os processos discursivos na fonte da produção dos efeitos de sentido, a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentido” (PÊCHEUX & FUCHS, 1975, p. 172).

Dessa forma, a língua, ou as sistematicidades fonológicas, morfológicas e sintáticas, são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos. Assim, a cada prática discursiva, coloca-se em causa a fronteira entre o lingüístico e o discursivo, pois essas condições materiais de base resultam da relação, historicamente determinada, com processos discursivos sedimentados.

Nessa relação, em que o discursivo pressupõe o lingüístico, pode-se dizer que “AD trata dos processos de constituição do fenômeno lingüístico, enquanto a lingüística visa o produto dessa constituição” (ORLANDI, 1986, p.114).

Para Pêcheux, “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é como uma seqüência lingüística fechada em si mesma” (PÊCHEUX, 1969, p.79), mas é preciso referi-lo ao conjunto de discursos possíveis, a partir das circunstâncias em que ele foi produzido.

É assim que, para Pêcheux, o termo *discurso* implica que “não se trata necessariamente de uma transmissão de informação” (PÊCHEUX, 1969, p. 82), mas de um efeito de sentidos entre os interlocutores, os quais representam lugares determinados na estrutura da formação social.

Isso leva a trabalhar a linguagem não como dado, mas como um fato. E é assim que a AD, com sua origem ligada ao político, acaba, segundo Orlandi, “por inaugurar uma nova percepção do político, pela sobrevivência com a materialidade da linguagem, materialidade esta ao mesmo tempo lingüística e histórica” (ORLANDI, 1990, p. 25). Em conseqüência, a AD desloca tanto o que considera como lingüístico como o que se entende como político e como histórico, e constrói um lugar particular entre a lingüística e as ciências das formações sociais.

A AD, então, pode se vista como um dispositivo que coloca em relação o campo da língua, suscetível de ser estudado pela lingüística, e o campo da sociedade apreendida pela história, em termos de relações de força e de dominação.

Se, por um lado, a AD recorre à lingüística e às ciências das formações sociais, por outro, paradoxalmente, ao pressupô-lo na sua constituição, ela lhes critica os fundamentos, já que não se deixa usar como instrumento neutro nem se coloca como se o que é próprio ao discurso viesse depois, como algo que é acrescentado ao lingüístico.

Assim, apesar das diferenças entre as duas, é indiscutível o papel da lingüística dentro do quadro epistemológico da AD, o que pode ser ratificado pela afirmação de Courtine (1981): “Todo procedimento de análise do discurso encontra na lingüística seu campo de validação” (COURTINE, 1981, p.10).

A AD, no entanto, não é um nível diferente de análise, mas um ponto de vista diferente. Olha-se para o texto como unidade significativa (não como unidade formal), da qual participam também os elementos do contexto situacional.

A autora ressalta a importância da noção de funcionamento, quando diz que os operadores de discurso o são a partir de um ponto de vista. Assim, “em termos de estruturação discursiva, as unidades que concorrem para isso não o fazem por sua essência, mas por seu modo de funcionamento” (ORLANDI, 1987, p.117). Um operador pode ser, então, operador de frase (lingüístico, portanto) ou de discurso, dependendo da maneira como se analisa seu funcionamento.

Através da idéia de funcionamento, texto e discurso determinam-se mutuamente, são interdependentes. Dessa forma, segundo Orlandi, “é possível procurar no texto o que faz com que ele funcione, e é essa sua qualidade discursiva; paralelamente, é no texto, na sua materialidade específica, que se constitui a discursividade” (ORLANDI, 1987, p 230). São marcas lingüísticas que, para a autora, dizem respeito à organização do discurso, sendo responsáveis pelas diferentes formas de funcionamento dos discursos.

Para Orlandi, as marcas são pistas. Elas não são encontradas diretamente, sendo preciso teorizar para atingi-las. Além disso, “a relação entre as marcas e o que elas significam é tão indireta quanto é indireta a relação do texto com as suas condições de produção”. É por isso que, segundo a autora, não se pode, no domínio discursivo, tratar as marcas de modo positivista, como na lingüística.

Se o objeto teórico da AD é o discurso, o lugar por onde o analista de discurso chega até ele é através do texto. O texto é, portanto, a unidade de análise que permite ter acesso ao discurso, isto é, o analista percorre o texto para desvendar o funcionamento do discurso. Por isso, o texto, para a AD, é considerado não em seu aspecto linear, nem como uma unidade fechada, mas em relação com suas condições de produção, com sua exterioridade, isto é, a elementos exteriores à língua.

Finalmente, podemos dizer que a terceira região do conhecimento resulta da articulação das outras duas, e depende, ao mesmo tempo, de processos lingüísticos e de determinações históricas. Assim, o processo semântico está vinculado à exterioridade, isto é, a elementos exteriores à língua.

O discursivo, então, é concebido como um dos aspectos materiais da materialidade ideológica, que determina o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura dada.

É nesse sentido que, segundo Pêcheux, a língua se apresenta como “a base comum de processos discursivos diferenciados” (PÊCHEUX, 1988, p. 91).

É por isso que, de acordo com Orlandi, as marcas não são suficientes para caracterizar um funcionamento discursivo. É preciso ainda remetê-las à propriedade, que “tem a ver com a consideração do discurso como um todo em relação à exterioridade, com a situação” (ORLANDI, 1988, p. 25), ou seja, com as instituições, com o contexto sócio-histórico, com a cultura, com a ideologia.

Assim, através da caracterização dos funcionamentos discursivos, o analista procura estabelecer a relação entre o lingüístico e o ideológico, isto é, procura detectar marcas e propriedades do discurso. É preciso observar, porém, que, se não se considerar o funcionamento do discurso nas suas condições de produção, não será possível distingui-lo,

pois o estabelecimento da propriedade do discurso é o estabelecimento do funcionamento de suas condições de produção.

Então, a AD pode ser concebida como um dispositivo em que se relacionam o campo da língua e o campo da sociedade apreendido pela história.

Para Orlandi (2004), uma disciplina do entremeio é não positiva, ou seja, ela não acumula conhecimentos, meramente, pois discute seus pressupostos continuamente. As disciplinas do entremeio, e a AD é uma delas, aparecem em torno dos anos 60, organizando-se “no espaço indistinto das relações entre disciplinas, relações estas que não são quaisquer umas mas que têm sua especificidade (...)”.

A AD interessa-se pela relação do lingüístico com o ideológico, vê a língua como processo e preocupa-se com os efeitos de sentido produzidos no discurso. Problematiza, ainda, concepções como a de sujeito¹⁶, considerando-o como um sujeito dividido, descentrado, ou seja, um sujeito que é parte de um processo de produção de sentido, mas que não é fonte deste sentido e nem é responsável pelo sentido que produz.

Sobre Formação Ideológica e Formação Discursiva

Durante a apresentação do quadro epistemológico da AD, vimos que seu objeto teórico é o discurso. Sendo este o ponto chave da AD, em torno do qual giram as demais noções teóricas que veremos a seguir.

¹⁶ O sujeito da análise do discurso não é o sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso. Isto significa dizer que há em toda língua mecanismos de projeção que nos permitem passar da situação sujeito para a posição sujeito do discurso.

Pêcheux e Fuchs (1975) retomam¹⁷ a noção de formação discursiva, discutida por Foucault, na elaboração do quadro epistemológico da AD. E o fazem através do conceito de formação ideológica (FI) que, segundo os autores, caracteriza um elemento capaz de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento. Cada FI constitui “um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX & FUCHS, 1975, p. 166).

O fato de ser a FD quem determina “o que pode e deve ser dito” significa que “o sentido de uma seqüência só é materialidade concebível na medida que se concebe esta seqüência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva” (PÊCHEUX & FUCHS, 1975, p. 169), o que caracteriza o processo discursivo.

Assim, toda seqüência discursiva precisa pertencer a uma FD para que seja dotada de sentido. No entanto, o sujeito falante tem a ilusão não só de estar na fonte de sentido (ilusão – esquecimento nº 1), mas também de ser dono de sua enunciação, capaz de dominar as estratégias discursivas para dizer o que quer (ilusão – esquecimento nº 2).

Deste modo, a interpelação ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico faz com que “cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção” (PÊCHEUX & FUCHS, 1975, p. 166).

Lembrando Althusser, o indivíduo é livremente assujeitado para livremente submeter-se às ordens de um sujeito absoluto e universal.

¹⁷ Embora tenha sido em Foucault que o termo *formação discursiva* aparece, sabemos que é Pêcheux quem redimensiona tal termo, dentro da AD, definindo-o como aquilo que, “numa formação ideológica dada, numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito” (Pêcheux, 1988).

Desse modo, como salienta Indursky, é assim que um sujeito se constitui um sujeito do discurso: “é interpelado, mas acredita-se livre; é dotado de inconsciente, mas percebe-se plenamente consciente” (INDURSKY, 1992, p. 24). E é assim, condicionado aos dois esquecimentos, que o sujeito produz seu discurso.

Esses dois esquecimentos levam Pêcheux e Fuchs (1975) a fazer a distinção entre base lingüística (esquecimento nº 1) e processo discursivo (esquecimento nº 2). Segundo eles, somente tal distinção pode autorizar a consideração das relações de contradição, antagonismo, aliança e absorção entre formações discursivas que pertencem a formações ideológicas diferentes, e isso sem implicar a existência de uma pluralidade de “línguas” pertencendo a estas diferentes formações.

Examinando esta distinção, Indursky (op. Cit. p. 24) afirma que o exame da base lingüística torna-se uma etapa indispensável, embora insuficiente, para identificar a FD que subjaz ao processo discursivo em análise. Para atingir a FD, é preciso relacionar esses dois níveis entre si.

Em *Semântica e Discurso* (1988), Pêcheux retoma a discussão sobre base lingüística, processo discursivo e FD, relacionando-as à questão do sentido e do sujeito do discurso. Para Pêcheux, o sentido de uma palavra, expressão ou proposição não existe “em si mesmo”, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. Assim, “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as proposições apresentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 1988, p. 160). Isso significa que elas adquirem seu sentido com referência a essas posições, isto é, com referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Desse modo, se uma mesma palavra ou expressão pode receber sentidos diferentes, conforma se refira a esta ou àquela FD, é porque não tem um sentido que lhe seja próprio, ou

seja, um sentido literal. Ao contrário, o sentido constitui-se em cada FD, nas relações que tais palavras ou expressões mantêm com outras palavras e expressões da mesma FD.

A partir daí, a expressão processo discursivo passa a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos lingüísticos em uma dada FD. Concebendo a FD como sendo formada constitutivamente por elementos de outras FD, podemos verificar que é através do interdiscurso que encontramos o exterior de uma FD.

Sobre Interdiscurso e Intradiscurso

Conforme vimos anteriormente, o sujeito é afetado por dois tipos de esquecimento, um que lhe dá a ilusão de ser a fonte do sentido (esquecimento nº1), e outro que lhe dá a ilusão de ser dono de seu próprio processo de enunciação (esquecimento nº2). No discurso desse sujeito distinguem-se uma base lingüística, referente ao esquecimento nº1, e um processo discursivo, referente ao esquecimento nº2. Através da base lingüística e do processo discursivo, pode-se chegar à FD do sujeito, a qual, segundo Pêcheux, “dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao todo complexo com dominante das formações discursivas” (PÊCHEUX, 1988, p. 162).

Pêcheux chama de interdiscurso a esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas, dizendo que ele é submetido à lei de desigualdade contradição-subordinação que caracteriza o complexo das formações ideológicas.

O interdiscurso constitui o exterior específico de uma FD. É o lugar no qual se constituem, por um sujeito-falante, produzindo uma seqüência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que este sujeito enunciador apropria-se para usar como objetos de seu discurso. É através das articulações entre esses objetos que o sujeito enunciador vai dar coerência a seu propósito na seqüência discursiva que enuncia, isto é, no intradiscurso.

É, portanto, na relação entre o interdiscurso de uma FD e o intradiscurso de uma seqüência discursiva que se situam os processos pelos quais o sujeito falante é interpelado-assujeitado em sujeito do seu discurso.

A noção de pré-construído foi introduzida por Paul Henry, em seus estudos sobre o funcionamento discursivo das relativas, e revistas por Pêcheux e Fuchs (1975), que procuraram verificar como ocorre seu encaixamento no intradiscurso.

O pré-construído, como elemento constitutivo do interdiscurso, designa uma construção anterior, exterior e independente, por oposição ao que é construído na enunciação. Ele marca uma relação entre o interdiscurso como lugar de construção do pré-construído e o intradiscurso, como lugar da enunciação por um sujeito.

Para Pêcheux (1988), portanto, o pré-construído é o “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a realidade e seu sentido sob a forma da universalidade.

É, pois, através do pré-construído que a FD relaciona-se com seu exterior. Lemos em Pêcheux, que “uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente invadida por elementos que vêm de outro lugar” (PÊCHEUX, 1983, p. 314), ou seja, por elementos que vêm de outras FD e se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais sob a forma de pré-construídos.

Assim, a noção de interdiscurso serve para designar o exterior específico de uma FD, enquanto este irrompe nesta FD para constituí-la em lugar de evidência discursiva.

O entrelaçamento desigual da FD com um exterior, segundo Pêcheux, “obriga a descobrir os pontos de confronto polêmico nas fronteiras internas da FD, as zonas atravessadas por toda uma série de efeitos discursivos” (PÊCHEUX, 1983, p. 314). Temos então uma espécie de vacilação discursiva que afeta dentro de uma FD as seqüências situadas em suas fronteiras, até o ponto em que se torna impossível determinar por qual FD elas são engendradas.

Pêcheux mostra que o lugar do sujeito, na verdade, não é vazio, mas ocupado por aquilo que ele designa de forma-sujeito, ou sujeito de saber da FD. É pela forma-sujeito¹⁸ que “o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui” (PÊCHEUX, 1988 p.167).

A essa relação de identificação entre sujeito enunciador e sujeito de saber da FD Pêcheux denomina posição-sujeito. Isso significa que diferentes sujeitos, relacionando-se com o sujeito de saber de uma mesma FD, podem ter diferentes posições-sujeito, o que acarreta diferentes efeitos-sujeitos no discurso de cada um.

É, pois, na articulação do plano do interdiscurso com o plano do intradiscurso que se constitui o discurso. Toda característica em termos de funcionamento ou efeitos discursivos traz assim uma relação do enunciado à formulação, da dimensão vertical, onde se elabora o saber da FD, à dimensão horizontal, onde os elementos deste saber linearizam-se, transformando-se em objetos da enunciação.

São os conceitos de formação discursiva, de interdiscurso e de pré-construído que determinaram desdobramentos teóricos que levam às noções de condições de produção.

Sobre Condições de Produção do Discurso

Conforme lemos em Orlandi (1087), “falar em discurso é falar em condições de produção” (ORLANDI, 1987. p. 158), pois este é o conceito básico para a AD.

¹⁸ É através da relação do sujeito com a formação discursiva que se chega ao funcionamento do sujeito do discurso, mais especificamente, pode-se afirmar, juntamente com Pêcheux, que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1988, p. 161). E Pêcheux é mais específico ainda ao afirmar que “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)”. E, mais adiante, o autor acrescenta *que tal identificação ocorre pelo viés da forma-sujeito*. Ou seja, o sujeito do discurso identifica-se com a forma-sujeito, vale dizer, com o sujeito histórico e, por seu viés, com a formação discursiva cujo dizer é por ela organizado. Pode-se, pois, afirmar que é a forma-sujeito que regula *o que pode e deve ser dito, o que não pode ser dito* (PÊCHEUX, 1988, p. 160), *o que não pode ser dito e também o que pode mas convém que não seja dito no âmbito de uma determinada formação discursiva* (INDURSKY, 1997, p. 215).

As condições de produção caracterizam e constituem o discurso e, como tal, são objeto de análise. Assim, pela consideração das condições de produção na AD, não é o sujeito que se apropria da linguagem, num movimento individual, mas não há uma forma social de apropriação da linguagem em que se reflete a ilusão do sujeito, ou seja, sua interpelação pela ideologia. E é nesse jogo do lugar social e dos sentidos estabelecidos que se representa a determinação histórico-social do discurso.

Nesta perspectiva, “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1969, p. 77).

Pêcheux mostra que um deputado, quando pronuncia um discurso, faz isso como porta-voz de um grupo determinado e em defesa dos interesses desse grupo. Seu discurso, portanto, está relacionado com o lugar político que ele ocupa, e ele está situado no interior de uma relação de forças entre elementos antagonistas de um campo político. Assim, o que ele diz ou o que promete tem estatuto diferenciado conforme o lugar que ele ocupa.

Em outras palavras, o discurso deve ser remetido às relações de sentido nas quais é produzido; assim, um discurso remete a outro discurso, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta.

Pensando o contexto como constitutivo, as variações relativas às condições de produção são relevantes para a significação. Neste aspecto, funcionam como mecanismos de efeitos de sentido desde o lugar social do locutor até relações como a da formação discursiva com a formação ideológica.

Sabemos, com base em Pêcheux, que toda formação discursiva se caracteriza por sua relação com a formação ideológica, o que significa “toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas” (PÊCHEUX & FUCHS, 1975., p. 167). Esta afirmação mostra a contraditoriedade da noção de sujeito: os processos discursivos não têm origem no sujeito, embora se realizem necessariamente neste sujeito.

Isso leva a pensar sobre a questão da completude do texto. Para Orlandi, considerar o texto como unidade de significação não implica pensar que esta unidade, que se faz por dois ou mais interlocutores, é completa. O texto tem unidade, mas as relações das partes com o todo é complexa, pois o texto não é a soma de frases ou de interlocutores. Como o texto é um espaço simbólico, tem relação com o texto e com outros textos.

Então a relação com a exterioridade (contexto de enunciação e contexto sócio-histórico) que mostra o texto em sua incompletude, entendida por Orlandi como “o fato de que o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possível” (ORLANDI, 1987.p.194).

Desse modo, considerar as condições de produção é trabalhar com a incompletude do texto, e levar em conta a intertextualidade é refletir sobre o fato de que o(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela sua relação com outros textos.

Enquanto objeto, o texto tem começo, meio e fim. Sua incompletude, porém, deriva da sua relação de produção, ou seja, da relação com a situação e os interlocutores.

Assim, podemos afirmar, com Orlandi (1987), que é o contexto histórico-social, a relação de sentido, a antecipação, a relação do texto com outros textos possíveis naquele contexto e a relação de dominância de um sentido sobre os outros possíveis que constituem as condições de produção de um discurso.

Assim, para Orlandi, a relação proporcional entre texto, discurso, autor, sujeito realiza-se da unidade para a dispersão, no sentido de produzir uma relação consistente entre linguagem e história. Na perspectiva do discurso, o texto é lugar de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Quando se trata de discurso, não temos origem e não temos unidade definitiva. Um texto é uma peça de linguagem de um processo discursivo muito mais abrangente. Um discurso, portanto, é constituído por uma dispersão de texto e é isso que constitui sua historicidade.

2.2. Destacando Algumas Noções Discursivas

De acordo com Orlandi (1996) o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas tiram seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

A formação discursiva (FD) se define como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada) determina o que pode e deve ser dito. As palavras recebem, pois, seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. (Orlandi,1996)

A autora afirma que tomar a palavra, na perspectiva da AD, é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimento, relações de poder, constituição de identidades, etc. Falar é considerado uma expressão social. Segundo Foucault (1990), é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber.

Não consideramos nem a linguagem como um dado nem a sociedade como um produto; elas se constituem mutuamente. Se assim é, o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz. Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais.

Numa perspectiva discursiva, o sujeito vai constituindo a língua e constituindo-se ao mesmo tempo. Logo, somos ao mesmo tempo, produtores e produtos de linguagem. Aparece aqui a contribuição especial da Lingüística, pois, sendo a língua a condição da possibilidade do discurso, produzem-se com ela efeitos de sentido que levam à significação dos discursos. É neste que emergem as significações.

De acordo com Possenti (2002) e outros estudiosos, a AD rompe com a concepção de sujeito uno, livre, caracterizado pela consciência (isto é, sem inconsciente, sem ideologia) e tomado como origem. Utilizarei em alguns momentos da análise a expressão forma-sujeito que, segundo Ferreira (2001) é a forma pela qual o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui. Esta identificação baseia-se no fato de que os elementos do interdiscurso, ao serem retomados pelo sujeito do discurso, acabam por determiná-lo. Também chamado de sujeito do saber, sujeito universal ou sujeito histórico de uma determinada formação discursiva, a forma-sujeito é responsável pela ilusão de unidade do sujeito.

Dentro dessa perspectiva, cabe salientar, que para a AD, não há falante, locutor, muito menos emissor. Há sujeito (alternativamente, enunciador), o sujeito é clivado, ou seja, não é uno; o sujeito é assujeitado, isto é, não é livre e não está na origem do discurso.

A Análise do Discurso lida com o lingüístico e o histórico, como duplo aspecto indicotomizável da materialidade da linguagem no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. Por isso se afirma, dessa perspectiva, que o sujeito é um lugar de significação, historicamente constituído.

Sujeito é, dessa visão, não um indivíduo corpóreo, mas uma posição que se define no entrecruzamento entre diferentes discursos e que se manifesta no texto, de modo consciente ou não, identificando-se em relação a uma formação discursiva.

Para Orlandi e Guimarães (1996), o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito. O discurso, por ser de natureza sócio-histórica, ele tem uma estrutura complexa e mutável, cuja característica mais acentuada é a incompletude. E acredito que seja nessa incompletude que as crianças da presente pesquisa se movimentam à procura da adequação textual.

Nesse sentido, é o texto o lugar de jogo de sentidos, onde se pode ver o trabalho da linguagem funcionando na sua discursividade. Por isso o texto, exemplar do discurso, segundo Orlandi (1996) é multidimensional, enquanto espaço simbólico. E é nessa perspectiva que lanço olhar ao corpus analisado.

2.3. Escrita e Leitura em Diferentes Perspectivas

Considerando que escrever não é uma prática centrada apenas na decodificação, na representação de sons por meio de letras, é necessário que, desde as séries iniciais, o professor demonstre ao aluno que o ato de escrever pressupõe quatro elementos: *o que* queremos dizer, *com que* intenção, *como* escrever o texto e *a quem* ele se destina.

Geraldi (1997), em sua linha de reflexão, afirma que por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer e o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz.

Importa-me observar aqui que tal visão faz sentido, mas cartesiana, afinal dentro de uma visão discursiva da linguagem parece-me que um texto não tem fim, apenas é dispersão de sentidos infinitos, é um movimento em que o discurso nunca está fixo e completo, mas sempre em movimento e na sua incompletude constituinte.

Para Gabriel Perissé (1996) “Escrever é um esforço de criação, uma aventura, um processo de elaboração do caos, uma evolução do rascunho à formulação mais perfeita possível”.

O autor destaca que escrever pode ser uma forma de expressão artística e até um passatempo. As crianças podem ficar muito motivadas para escrever; por outro lado, se elas não tiverem uma motivação, poderá ser inútil toda e qualquer atividade proposta. Também

para Cagliari (1996), ninguém escreve sem motivo, sem motivação. Não basta saber escrever, para escrever é preciso ter motivação para isso.

Escrever bem tem sido considerado, já na retórica clássica, como sinônimo de expressar-se com eficácia. A abordagem da escritura, de orientação cognitivista, se baseia no pressuposto de que escrever é um ato meramente mental e, portanto, individual. Os cognitivistas, Hayes & Flower, por exemplo, tratam a escrita como solução de problemas. Ao escrever, o sujeito precisa coordenar uma série de subprocessos que interagem entre si, nem sempre de forma regular e previsível.

Nessa perspectiva, Flower & Hayes (1986) desenvolveram uma proposta para a identificação do processo da escritura evidenciando três subprocessos centrais - Planejamento, Tradução e Revisão - que podem ocorrer concomitante quanto recursivamente.

Nessa visão, produzir bons escritores significa contribuir para que tenham um amplo repertório de estratégias e para que desenvolvam suficiente consciência de seu próprio processo, e, assim, possam se servir dessas técnicas alternativas sempre que delas precisarem; ensinar a escrita significa, pois, nessa perspectiva, ensinar o aluno a dirigir seu próprio processo.

Às vertentes cognitivistas subjaz, como se pode perceber, a noção de sujeito cartesiano, racional, idealista, para quem é possível o auto e heterocontrole a partir da tomada de consciência dos processos em questão. Porém, essa visão parece-me reducionista, uma vez que não contempla a complexidade ideológica que constitui o sujeito.

Quando interagimos através da linguagem, temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações. A escrita revela um

pouco do que somos, revela o outro que existe em nós, daí a importância de vermos a linguagem como lugar de interação humana, de interlocução.

A elaboração da língua escrita requer um processamento diferenciado do que aquele relativo à língua oral e, portanto, deve envolver tanto a busca do sentido e o entendimento de suas funções quanto a sistematização de aspectos lingüísticos dentro de situações reais de comunicação e interação. Como afirmam Abaurre et alii (1997), é preciso que a língua escrita tenha sentido de vida na escola e daí a importância de a criança escrever textos que reflitam suas experiências ou os valores de seu universo infantil, nos quais ela possa identificar-se como autora.

De acordo com Setúbal (1994) a escrita da criança expressa as inter-relações das funções cognitivas e afetivas nas suas relações com o meio. Essa tripla interação, entre os fatores sociais, cognitivos e afetivos, acarreta uma diversidade no processo de elaboração da língua escrita.

Nesse sentido, não é possível pensar em um desenvolvimento linear e homogêneo, mas num conjunto de inter-relações, determinadas pelo contexto concreto de seus participantes. A escrita como objeto cultural tem lugar na experiência social da vida cotidiana através de seus diferentes usos e funções. Considerada como um processo em construção, a elaboração da língua escrita supõe relações concretas que envolvem a criança, o professor, o conhecimento e o *locus* institucional.

Segundo Ilari (1985), as atividades de redação na escola funcionam como um “ajuste de contas”, pois segundo ele, em dois sentidos distintos mas inter-relacionados, a redação se torna em nossas escolas um ajuste de contas: entre o aluno e o professor, ela é sobretudo uma oportunidade para verificar que as dificuldades do aluno persistem, a despeito de todos os esforços; para o professor que revê sua prática pedagógica, é sobretudo a tomada de consciência de que essa prática não correlacionou adequadamente meios e fins.

A escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo. Certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever. A maneira como a escola trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e em consequência a leitura.

Kleiman (1997), ao discutir questões de letramento, assinala a importância de se desescolarizar a escrita, sugerindo que se deva trazer para a escola “aquilo que é constitutivo das práticas de escrita, seus usos e suas funções não meramente escolares”, adotando desta forma uma concepção do texto escrito como evento discursivo, vinculado ao contexto sócio-cultural em que é produzido.

Baseando-me em autores anteriormente apresentados, penso que ler e escrever pressupõem um sujeito que produz sentido, envolvendo-se, dizendo-se, significando-se, identificando-se. Assim, encarar a leitura em uma perspectiva discursiva, significa adotar pressupostos teóricos, os quais, como lembra Orlandi (1996), constituem-se em pensar a produção da leitura; admitir que a leitura, tanto quanto a escrita, fazem parte do processo de produção do(s) sentido(s); considerar que o sujeito leitor tem suas especificidades e sua história; reconhecer que tanto os sentidos quanto os sujeitos são determinados histórica e ideologicamente; perceber que há múltiplos e variados modos de leitura e admitir que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Nesta perspectiva, a leitura e a escritura são uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, de historicidade.

Assim, faz parte integrante do processo que é a leitura e a escritura a própria instauração do autor e do leitor em sua relação como sujeitos, pois sujeitos e sentidos são elementos do mesmo processo de significação.

Essa relação entre autor/leitor/texto exclui, conforme lembra a autora, a possibilidade de pensarmos em um autor onipotente, cujas intenções controlam todo percurso de significação do texto; um texto transparente, que diz por si toda a significação e um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão domina as múltiplas determinações de sentidos que jogam em um processo de leitura.

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que não está dito e que está significando e que pode se apresentar de várias maneiras: o que não está dito mas que, de alguma forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas.

Desta forma, há relações de sentido que se estabelecem entre o que um texto diz e o que os outros textos dizem. Essas relações refletem, na verdade, a intertextualidade, isto é, a relação de um texto com outros – existentes, possíveis ou imaginários.

Assim, os sentidos que podem ser lidos em um texto não estão necessariamente ali, nele, pois esses sentidos passam pela relação do texto com outros textos. Isso, segundo Orlandi (1996), “mostra que a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”.

Em uma perspectiva discursiva, a escritura tem uma história que se impõe ao escritor, que a ela se submete, sem perceber, sem ter consciência disso. O sujeito não escolhe a escritura, mas é pego, e denunciado por ela. Quer dizer: quando um sujeito, ao ler, ao escrever e ao reescrever, rompe com os sentidos, isso não é fruto de uma escolha, mas de uma determinação ideológica. Em outras palavras, o sujeito é apanhado pelo interdiscurso, pela memória do dizer, e isso se reflete e se materializa no ato de escritura, na materialidade lingüística, o que discutiremos mais adiante.

2.4. Escola – Produção Textual – Inadequação Lingüística

Para analisar o processo de avaliação textual, especificamente a memória discursiva do aluno sobre erro, julgo fundamental, anterior a esta análise, abordar brevemente de que forma a literatura discute a relação sujeito e escrita, no contexto escolar. Todos sabemos que a palavra erro, na escola, carrega em si uma carga fortemente negativa.

Dentre inúmeras discussões sobre a relação sujeito e escrita, destaco a reflexão de Luiz Carlos Cagliari (1996) por ser bastante objetiva à medida que é condizente com a realidade escolar, pois afirma que o controle das formas ortográficas é conveniente para fazer avaliações de massa nas classes, mas um desastre para ensinar alguém a escrever o que pensa. O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso lingüístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade escrita.

Julgo importante examinar esta assertiva, pois quando se discute sobre produção textual, fundamentalmente, com professores das séries iniciais, afloram preocupações aliadas às noções de certo e de errado, geralmente relacionadas à superfície textual, que fundamentalmente se resumem à ortografia, à pontuação, à acentuação, dentre outros. Além disso, essas noções de certo e errado parecem limitar a capacidade de produção dos alunos e, até mesmo, diminuir o gosto pela escrita, se trabalhadas isoladamente.

Ratificando esta idéia, Moraes (1992) afirma que os erros de linguagem têm significados, origens e explicações diferentes. Colocá-los todos em uma só categoria estigmatizada, a de “erro”, é perder informações de grande valor lingüístico e pedagógico.

Por hipotetizar que os desvios lingüísticos são de grande valia, assumo, nessa pesquisa, como já exposto anteriormente, uma concepção sócio-histórica de linguagem, que será vista como lugar de interação humana, de interlocução.

De acordo com Geraldi (1997), durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler .

A história registra momentos cruciais em que acerto e erro são confrontados, e o apelo à norma põe em relevo a condenação a usos desviantes. Alguns séculos contam a história do erro, que vai sendo construída criando novas formas e usos, enquanto prestigia uns ou estigmatiza outros. Como a história é móvel e caminha no meio da agitação dos grupos humanos, prestígio e estigma não têm referentes fixos: as palavras ou frases que têm prestígio hoje, podem ser, estigmatizadas amanhã e vice-versa, como a lingüística histórica tem mostrado com clareza, ajudando-nos a entender a plasticidade da linguagem.

O aprendizado da linguagem se resolve em torno do “o quê”, em detrimento do “para quê” ou do “porquê”, e isto pode explicar a obsessão social e escolar pelo erro da palavra: o fonético, no caso da fala; e o ortográfico, no caso da escrita. A contrapartida dessa censura escolar seletiva é a direção do foco de atenção da criança. Ela também se concentra nos traços salientes da pronúncia e da ortografia, ficando o conteúdo da linguagem de sua posição de primazia para um lugar de última grandeza. A tradição escolar reflete, portanto, essa interpretação histórica do certo e do errado.

Para a escola, são erros ortográficos todos os desvios da norma convencional, tanto os condicionados pelas idiossincrasias do código quanto os que revelam interferência da fala. Dentre esses, os que transcrevem a fala estigmatizada é que são o alvo principal de sua ação coercitiva e preconceituosa.

Segundo Moraes (1992), os erros denominados lingüísticos são os que recebem menor atenção, e é essa a área que mais carece de estudo e investigação, pois as análises de erros

voltadas para a escrita inicial têm tradicionalmente privilegiado os aspectos segmentais, só recentemente fazendo incursões na prosódia, no texto e no discurso.

A definição de gramática mais conhecida do professor de ensino fundamental e médio é que “gramática é o conjunto de regras que devem ser seguidas” (Possenti, 1998). E a noção mais corrente de erro é a que decorre da gramática normativa, ou seja, é tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem.

As regras de uma gramática normativa se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado. A gramática normativa exclui de sua consideração todos os fatos que divergem da variante padrão, considerando-os “erros”, “vícios de linguagem” ou “vulgarismos”.

Na escola, seguramente, os erros de ortografia ocupam uma grande parte do tempo e das energias do professor, enquanto ao aluno é sujeito passivo no processo de leitura e avaliação dos textos.

Sendo a língua uma realidade essencialmente variável, em princípio não há formas ou expressões intrinsecamente erradas, é ingênuo supor que há correção imediata possível. Ainda mais ingênuo é supor que se eliminam as inadequações lingüísticas por exercícios. Formas inadequadas, de acordo com a gramática normativa, tenderão a desaparecer com o domínio progressivo da variedade padrão. Tratar esses usos inadequados como marcas de incompetência ou “burrice” produz como único resultado a resistência do aluno, entenderá achar-se “fraco” ou “sem capacidade” para aprender português, assumindo como real o papel que lhe é atribuído por preconceito.

De acordo com Fiorin (2000), quando se trata de textos redigidos em linguagem formal, que exigem, portanto, a observância da norma culta, é preciso respeitar as convenções impostas pelo consenso daqueles que usam este tipo de linguagem. Nessas situações, o desvio

dessas normas sempre produz efeitos desconcertantes. Os desvios da norma culta mais comumente cometidos podem ser classificados em quatro grandes níveis no nível da ortografia: no uso da acentuação gráfica, no uso de sinais de pontuação, no uso das letras ao grafar palavras, no uso do acento indicador da crase; no nível da sintaxe: na sintaxe da concordância, na sintaxe da regência, na sintaxe de colocação, na sintaxe de pronomes; no nível da morfologia: na conjugação verbal, na flexão dos substantivos e adjetivos, nas palavras invariáveis e no nível do léxico.

Para Serafini (2001), a correção deve ser adequada à capacidade do aluno e estimulá-lo a melhorar. Para que o estudante faça progressos é importante que ele adquira uma certa “segurança comunicativa”, o que lhe garantirá a construção de uma boa auto-imagem. estudante muito criticado, cujos textos vêm cheios de correções, sente-se mal a ponto de se tornar incapaz de escrever.

Ainda para Serafini, se o aluno não tiver alcançado uma relação de familiaridade com o ato de escrever, encher-lhe o texto de marcas vermelhas não vai ajudá-lo em nada. É exatamente na correção dos textos mais problemáticos e fracos que o professor deve esforçar-se para elogiar mais o aluno do que criticá-lo, de modo que este adquira confiança. É aconselhável que, frente a muitos erros de ortografia, gramática, sintaxe, léxico e organização, o professor tente descobrir também algum mérito, de maneira que o aluno tenha noção de seus erros, mas também de seus progressos.

Daí a idéia de dar espaço, na presente pesquisa, aos alunos para que eles mesmos produzam e avaliem seus textos percebendo que são capazes e, portanto, ‘responsáveis’ pelo processo de escritura.

Não objetivo classificar e, muito menos quantificar, no presente trabalho, as inadequações lingüísticas apresentadas pelas crianças, mas objetivo compreender o que elas consideram erro.

2.5. Sobre Revisão Textual

Bartlett (1987) comparou a revisão efetuada por alunos de 5ª série em textos próprios e em textos de outros escritores e constatou que, quando as crianças estavam revisando seus textos, eram capazes de detectar 56% dos problemas de falta de predicado e de sujeito e somente 10% das expressões com problemas de referências. Em contrapartida, quando elas estavam revisando o texto de outros escritores, detectavam cerca de 50% de cada tipo de problema. Para a autora, o conhecimento, por parte dos autores, de suas próprias intenções dificultou a detecção de problemas de referência em seus próprios textos.

Gladys Rocha (1999) em seu trabalho afirma que “A apropriação das habilidades textuais pela criança”, tem por objetivo compreender o processo de apropriação de habilidades textuais pela criança recém-alfabética. O processo de revisão textual é bastante importante, pois propicia ao aluno a percepção da dualidade sujeito da produção/ sujeito da recepção, no momento em que atua como revisor de seu texto e do texto do colega.

Em seu trabalho, a autora faz uma reflexão sobre o significado da revisão no processo de constituição da capacidade redacional e cita alguns autores como, Góes e Sommers, que consideram o processo de revisão difícil para o pequeno-autor e que num primeiro momento não terá interferência na produção de “propostas de compreensão”. Segundo estes autores, a revisão fica reduzida a questões ortográficas e mudanças superficiais que não afetam o significado do texto.

Rocha questiona e propõe que se discuta se o processo de revisão empreendido pelas crianças pode ser considerado pouco significativo, mostrando alguns episódios de sua pesquisa em que há indícios que mostram que as crianças vão além do nível ortográfico. Ela

apresenta inúmeros exemplos em que as crianças preocuparam-se com questões como organização da narrativa e uso de elementos anafóricos.

A autora sustenta sua posição buscando em outros autores, como Calkins e Murray, argumentos que coincidem com os seus, isto é, de que a revisão é um procedimento fundamental na construção da competência textual. Esse processo torna a criança capaz de elaborar reflexões importantes sobre as produções escritas através da interação. A revisão é vista, então, como “estratégia constitutiva” que permite “ver de outro lugar”, “ver melhor”.

É prioridade, então, investir no aprimoramento da linguagem utilizada, na melhoria da coesão e coerência entre as diferentes partes escritas, a fim de alcançar a “intenção” desejada pelo autor: persuadir, surpreender, emocionar... O texto é visto como um discurso que tem uma intenção comunicativa, que tem como destinatários leitores reais.

Estimular as crianças à revisão é desenvolver nestes aprendizes uma atitude de autocorreção, já que quando o aluno realiza a revisão, seja em seu próprio texto, seja no texto de um colega, ele está articulando seus saberes sobre a linguagem, diante de uma relação prazerosa e produtiva.

A partir de seus estudos sobre as negociações que ocorrem durante a revisão colaborativa, Mendonça & Johnson (1994) afirmam que a revisão colaborativa parece ser, atualmente, a estratégia de reescritura mais bem sucedida acerca do desempenho dos alunos-escritores em textos subsequentes. Elas revisam estudos com resultados de reescritura bastante positivos e sugerem que, de acordo com sua pesquisa, os alunos exercitam sua capacidade de pensar, desenvolvem uma preocupação com o seu leitor, valorizam o conteúdo de seus textos e são estimulados a comunicar, expressar e negociar suas idéias.

Proponho uma pesquisa na qual o sujeito é caracterizado por sua relação múltipla com a linguagem. Assim, ele se posiciona diante do texto produzido como um sujeito

‘responsável’, crítico, capaz de participar do processo de construção textual. Ou seja, o aluno produz textos, relê, revisa e negocia efetivamente os sentidos, pois a ele é permitido espaço para que se movimente.

3 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Saussure, preocupado em estabelecer o objeto da Lingüística, afirma que bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista é o ponto de vista que cria o objeto. Assim é o método que determina o objeto. Diante de várias perspectivas metodológicas, não se tem um mesmo objeto visto de várias perspectivas, mas vários objetos diferentes. Quando definimos o objeto através da metodologia, comprometemo-nos ao mesmo tempo com uma teoria e com um corpo de definições, de acordo com os quais produzimos as correspondentes técnicas de análise.

Este trabalho enquadra-se fundamentalmente na perspectiva teórica da Análise do Discurso, que é a de considerar a materialidade lingüística no ponto em que se unem lingüística, ideologia e inconsciente.

A AD busca construir um método de compreensão dos objetos de linguagem e, por isso, instaura um objeto-linguagem distinto daquele da lingüística tradicional, porque procura tratar dos processos de constituição do fenômeno lingüístico e não só de seu produto. Embora pressuponha a metodologia lingüística a AD não deixa de considerar o histórico e o ideológico inscrito no objeto de análise, em nossa pesquisa, o discurso do aluno sobre erro.

Tratar de metodologia, no entanto, supõe teorizar novamente, pois, em AD, não há um modelo que se aplique de modo indiferenciado a todo e qualquer discurso. A metodologia, assim, constrói-se num movimento contínuo entre a teoria e a própria análise.

Segundo Courtine (1982), o método da AD deve determinar as relações existentes entre termos (palavras, sintagmas, frases) inerentes ao texto e que supostamente definem a estrutura do discurso. Os métodos da AD não se constituem senão da projeção de um campo experimental/instrumental de hipóteses teóricas explícitas ou implícitas que visam, sob a

dependência das últimas, a produzir a realização material em termos de uma montagem específica. O autor afirma que a AD trabalha um objeto inscrito na relação da língua à história.

Configura-se então a concepção lingüístico-discursiva que fundamenta este trabalho, situada num plano diferente de uma visão lingüística que não contemple a questão da ideologia.

Levando em conta a complexidade da linguagem, a AD é um lugar particular entre a disciplina lingüística e as ciências das formações sociais, concebendo-se como um dispositivo que coloca em relação o campo da língua e o campo da sociedade apreendida pela história.

A Análise do Discurso assume que se deve pensar “um objeto ao mesmo tempo social e histórico, em que se confrontam sujeito e sistema, e esse objeto é o discurso”. Assim, dentro dessa visão a AD trabalha, como vimos, com os processos e as condições de produção da linguagem, ou seja, leva em conta a exterioridade.

Procurarei, então, nesta pesquisa, ao logo do procedimento de análise compreender quais são os sentidos revelados pelo aluno ao discursivizar sobre erro.

Assim, parto de um corpus empírico, constituído, no presente estudo, pela totalidade de textos produzidos, e chego a um corpus discursivo, que é o objeto sobre o qual incidem as análises.

A constituição do corpus discursivo realizou-se pela coleta de seqüências discursivas, as quais, segundo Courtine (1981), são “seqüências orais ou escritas de dimensão superior à frase”.

Essas seqüências discursivas foram selecionadas de acordo com os objetivos de análise. Devido ao objetivo, que é analisar o discurso do aluno sobre erro, opto, ainda, dentro dos grupos, pela reunião dessas seqüências em blocos.

A pesquisa se organizará em dois momentos. Em um primeiro momento analisarei o discurso do aluno sobre erro (questionário em anexo). E, em um segundo momento, procurarei entender como o aluno percebe a inadequação na prática de revisão textual.

A noção de funcionamento é fundamental para a AD, como apresentei anteriormente, pois o que importa é destacar o modo de funcionamento da linguagem, sem esquecer que esse funcionamento não é integralmente lingüístico, já que dele fazem parte as condições de produção, as quais representam o mecanismo pelo qual se situam os protagonistas e o objeto do discurso.

Orlandi (1987) retoma Saussure e diz, então, que “a AD instaura um objeto diferente”. Assim, em termos de estruturação discursiva, as unidades que concorrem para isso não o fazem por sua essência, mas por seu modo de funcionamento. Um operador pode ser operador de frase ou de discurso, dependendo da maneira como se analisa o funcionamento. Não é uma unidade de nível diferente, nem categoria diferente. Por isso, podem-se analisar unidades de qualquer nível ou categoria, sob a perspectiva do discurso. Para a autora, a AD não é um nível diferente de análise, mas um ponto de vista diferente.

Nesta perspectiva, pode-se trabalhar com palavras, sentenças ou períodos sob o enfoque do discurso. Isso não significa, pois, que essas unidades não tenham a especificidade de seu nível, mas sim que a perspectiva discursiva também é constitutiva delas.

3.1. Proposta de uma Prática Discursiva: “Projeto Pequenos-Autores”

Considerando a leitura e a produção de textos uma das atividades mais importantes das aulas de língua portuguesa, decidi organizar um trabalho que oportunizasse às crianças

desenvolver o gosto pela escrita, o prazer na/pela linguagem. Para isso teria que fazê-los compreender e sentir a escrita como uma prática que não fosse maçante e sem sentido, como normalmente a escola o vê, e sim uma oportunidade para produção de sentidos, quando a linguagem em funcionamento abre espaço para uma prática prazerosa, tranqüila e colaborativa.

Para Jolibert (1994), a aprendizagem da leitura e da escrita pode ser facilitada através de uma pedagogia viva. A autora propõe a “Pedagogia de Projetos” como uma forma de a criança viver uma situação de vida autônoma, conduzindo sua aprendizagem num processo cooperativo com os outros na sala de aula e na escola. Os projetos podem ser referentes à vida cotidiana, a empreendimentos, a aprendizado (ateliês de leitura, canteiros de produção textual, etc.).

Jolibert nos diz que : “... é preciso que em cada criança o ato de escrever não seja sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso, mas que evoque, em vez disso, projetos realizados graças à escrita.” Ou seja, descobrir a escrita como produção de sentidos, como uma forma de dizer a sua palavra.

Foi a partir da leitura de Jolibert que fortaleci, desloquei, re-signifiquei e realizei o desejo de uma prática que há muito me acompanhava: a idealização do Projeto Pequenos – Autores¹⁹. Esse Projeto esteve em funcionamento do ano letivo de 1999 a 2005, sendo que durante 2005 foi selecionando o material para análise, o que constitui o corpus da pesquisa em questão.

¹⁹ Embora autoria não seja o foco da presente pesquisa, considero que a prática escolar deva criar condições para que o aluno possa reconhecer o seu dizer como parte de sua história. Retomando Orlandi (1996), a escola deve criar condições para a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor (função-autor). É fundamental em um texto que o efeito de unidade se produza. E esse efeito é dado pela voz do autor. Retomando Pêcheux, quando afirma que o fato de se considerar como fonte do que diz é uma ilusão necessária do falante. E o que proponho a partir do Projeto Pequenos-Autores é abrir espaço para a construção e para o funcionamento dessa ilusão necessária e desse princípio, na escola.

O Projeto Pequenos-Autores tinha como principal objetivo envolver o aluno no processo de (re)leitura e de qualificação textual. Acredito que a escrita deva carregar em si o aspecto da socialização. Então, convidei as crianças para a participação desta atividade, que pressupõe comprometimento por parte de todos.

O trabalho desenvolvido em sala de aula busca uma aproximação entre o texto e seu autor, fazendo da escrita uma forma de significação. Assim, o Projeto Pequenos-Autores envolve as crianças e é desenvolvido ao longo do ano letivo, encerrando com o lançamento de um livro²⁰ com os textos produzidos por elas à comunidade. Nesta ocasião, todas as crianças sobem ao palco da Escola para fazer teatro, para encenar os textos produzidos por elas ao longo da 5ª série.

Este é o resultado de um trabalho harmonioso em que o autor compartilha idéias com os colegas, sempre buscando a boa textualidade: adequação ao tema proposto, utilização adequada do léxico, coerência e coesão. Em outras palavras, o aluno, na posição de autor, é estimulado a produzir um texto “gostoso” de ser apreciado.

As produções dos pequenos-autores revelam um pouco da história de cada um deles, bem como expressam sua visão de mundo. Produzir textos é uma das formas de refletir e avaliar a realidade, por isso parece essencial que as crianças descubram, durante sua escolaridade, que existe um mundo da escrita: um mundo social, cultural. É preciso que as crianças encontrem seu lugar no mundo da escrita não mais somente como leitoras e receptoras, mas como ‘geradoras’, como ‘produtoras’, como ‘propagadoras’ de sentidos.

Desenvolver a idéia de que os textos produzidos serão sempre interpretados ativamente por interlocutores com base em suas histórias passadas, seus valores, seus

²⁰ Foram produzidos textos autobiográficos, poesias, receitas, histórias em quadrinhos, fábulas, charges e outros.

conhecimentos, significa compreender que o autor nunca terá um controle absoluto sobre o que será compreendido do que fala ou escreve, por isso ao produzir falas e escritos o produtor de sentidos deve ser o mais explícito possível.

Os nossos encontros, aulas de Língua Portuguesa, sempre primaram por momentos de leitura, de reflexão, de discussão e de produção textual. Partindo dos mais variados textos e temas, sempre procurei possibilitar aos meus alunos atividades reflexivas sobre linguagem, pois acredito que os alunos, estando pré-dispostos a uma variedade de textos, começam a ter o espaço para desvendar o processo de escrita.

As crianças são convidadas a participar da prática “Revisão Textual” e é aí que muito me interessa assumir a posição de observadora e, quando necessário, assumir a posição de mediadora.

Os momentos de escritura exigem das crianças um assumir fundamental em nossos encontros: dedicação e responsabilidade em relação ao trabalho desenvolvido. As crianças, após a produção do texto, assumem a posição de leitores para ler e para avaliar, prática referente ao momento de “Revisão Textual”.

Para que os alunos se sintam estimulados a escrever, é necessário criar um espaço de leitura e um espaço físico de produção de textos. Considerando a afirmação do professor Rodolfo Ilari: “Não se aprende o que não é vivido, e não se organiza o que não se aprendeu (...)”, o ensino de produção de texto deve promover uma prática constante de leitura, organizada em torno de uma diversidade de textos. Textos de boa qualidade podem tornar-se boas referências de escrita para os alunos, além de constituírem motivação para o ato de escrever. Assim, a formação de um aluno-autor depende de duas práticas continuadas: a prática de produção de textos e a prática de leitura.

Foucault (1987) e Orlandi (1996) oferecem orientações para o entendimento de autoria. O primeiro autor trabalha o conceito de forma genérica; a segunda refere-se explicitamente ao fazer na escola. Orlandi se atém a aspectos que deveriam ser privilegiados pela escola, reconhecendo os movimentos textuais na direção de uma autoria, mesmo que, como sabemos, institucionalmente ofereçam problemas.

Ratifico a idéia de que o espaço da sala de aula seja o local, por excelência, onde deva ocorrer o processo prático de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, portanto é fundamental a interação e a participação de todos os sujeitos envolvidos.

Considero muito importante a interação constante entre aluno-aluno porque proporciona momentos de reflexão e de avaliação sobre a linguagem em funcionamento. As crianças, após os momentos de leitura e produção textual, são motivadas a colocar em prática a atividade de “Revisão Textual”, que consiste em reler o próprio texto ou o texto do colega, objetivando qualificar, se necessário for.

A revisão dos textos produzidos, realizada pelas próprias crianças, abre lugar para releitura e qualificação do que se escreve, abrindo um espaço para possíveis alterações. Instalar na sala de aula a existência de leitores para o que se produz gera uma ansiedade natural de leitores e produtores de textos. Dentro desta perspectiva, revisar é em si um momento da produção textual.

As atividades de produção textual estão organizadas em dois momentos distintos:

- A) Em um primeiro momento, cada pequeno-autor produz o rascunho de seu texto, o que chamamos de versão original ou 1ª versão;
- B) Em um segundo momento, o aluno é convidado a participar da atividade de revisão colaborativa. O pequeno-autor tem oportunidade para ler o próprio texto ou para ler o texto produzido pelo colega. Após revisar o texto o pequeno-autor

registra por escrito e/ou conversa com o colega para negociar as observações sugeridas.

O momento de revisão colaborativa permite à criança observar o texto produzido e sugerir ou não alterações textuais, buscando sempre a qualificação do texto. Qualificar um texto significa tornar a produção gostosa de ser lida, ou seja, um texto apreciado pelos leitores. Posteriormente, refletirei brevemente sobre o que as crianças consideram um bom texto, por julgar pertinente ao objetivo central da pesquisa.

No transcorrer dos nossos encontros, as crianças são muito incentivadas a expor suas idéias acerca dos textos produzidos, o que proporciona troca de idéias em um ambiente tranqüilo e harmonioso. Os textos produzidos ao longo do ano são organizados em um “Arquivo de Textos”, composto pela primeira versão e pela versão final.

Os alunos são responsáveis pela construção do livro, desde o momento de produção dos diferentes textos, o momento de revisão colaborativa, de avaliação textual, incluindo a digitação dos textos nas aulas de Informática e nas aulas de Língua Portuguesa e a criação da capa.

Os textos são digitados pelo pequeno-autor no computador, quando novamente se processa a atividade de revisão colaborativa (em dupla), nesse momento mediada por mim, que procuro, na parceria e com muito respeito, reler o texto que está sendo digitado e despertar a capacidade da criança em perceber o que pode ser qualificado, reescrito.

Penso que o interesse e a dedicação revelados pelos pequenos-autores na realização das atividades propostas tenha favorecido a idealização e a realização contínua do Projeto Pequenos-Autores, de 1999 a 2005.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Levando em consideração o aluno na sua história, considerarei os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Ou seja, relacionarei a materialidade lingüística à exterioridade, por julgar essencial à proposta de análise que segue. Evidentemente não esgotarei a análise que segue por se tratar do discurso.

A seguir, apresentarei algumas seqüências discursivas (Sd) que serão focalizadas e analisadas a partir de uma posição sócio-histórica. Então, busco compreender os efeitos de sentido produzidos nas/pelas formulações das crianças.

Procurarei analisar os processos de significação, para mostrar como a linguagem, em seu funcionamento, produz sentidos. Assim, em um primeiro momento, em **4.1 Memória Discursiva sobre Erro**, a análise compreenderá o discurso do aluno sobre erro. E, em um segundo momento, em **4.2 Um Viés pela Prática Discursiva**, procuro compreender como o aluno, na prática, após revisar seu próprio texto²¹ ou o texto produzido pelo colega, percebe a inadequação lingüística.

4.1 Memória Discursiva sobre Erro

As reflexões que procuro fazer são feitas amparadas numa visão discursiva da linguagem, e é aí que os dizeres dos pequenos-autores assumem evidência entre linguagem e exterioridade.

²¹ Para a produção de cada texto foram, aproximadamente, utilizados dez encontros, que envolveram a sensibilização das crianças a partir da prática de leitura e de compreensão textual, a produção do texto e a revisão do mesmo. Alguns textos envolveram até 15 encontros ou mais, pois a família era convidada a assistir e a participar de atividades propostas pelas próprias crianças em sala de aula, também assistíamos a vídeos, ouvíamos e dramatizávamos músicas, fazíamos passeios...

De acordo com Orlandi (2004), entre o dito e o não-dito é irremediável que haja um espaço de interpretação que não se fecha. Lugar de equívocos, de deslocamentos. Assim, está em discussão o discurso do aluno sobre inadequação lingüística.

Na perspectiva discursiva, aqui adotada, trata-se de verificar de que modo o sujeito, como o entendemos, se mostra em seu discurso.

A presente análise busca refletir sobre a memória discursiva do aluno sobre erro. Os dizeres²² a serem analisados logo abaixo são provenientes de um questionário individual aplicado aos alunos, no início do ano letivo, que apresenta a seguinte pergunta: *O que você considera erro de linguagem?* (Anexo A)

Um discurso não existe de forma isolada, ele estabelece relações com outros discursos, no interior de domínios de saber, as Formações Discursivas. Segundo Foucault (2005, 7.ed.), uma Formação Discursiva se estabelece a partir de determinadas regularidades que definem as condições de existência, coexistência, transformação e desaparecimento de certos enunciados discursivos. Pêcheux (1975) afirma que o dizer de um sujeito inscreve-se, sempre, por identificação, em alguma formação discursiva que autoriza certos discursos e impede outros.

Ou seja, quando afirmei, mais acima, que um sujeito é afetado pela ideologia e pelo inconsciente, estava postulando que o seu dizer inscreve-se, sem que ele se dê conta, em uma formação discursiva determinada, de onde ele retira os elementos de saber que organizam o seu discurso.

Observemos, então, algumas das seqüências discursivas (Sd) produzidas pelos alunos para darmos início à análise a que me proponho, a fim de compreender, inicialmente, o que a

²² Ratifico que os discursos precisam ser compreendidos de maneira abrangente, levando em consideração as condições em que foram produzidos.

criança pensa sobre erro. O critério de seleção das seqüências discursivas foi determinado pela presença de pistas que parecem desvendar os sentidos que deslizam no/pelo discurso discente. Talvez o que tenha me chamado ao olhar, inicialmente, possa ser a presença de algumas regularidades²³.

Diz Pêcheux que o deslize, a falha e a ambigüidade são constitutivos da língua. Tais elementos são, pois, da ordem²⁴ da língua, tal como a entende a AD, e aí comparecem porque o sujeito histórico e seus processos semânticos também constituem a língua. Como vemos, estamos longe da concepção de língua homogênea e asséptica formulada pela lingüística, que contempla apenas relações internas e abstratas, afastando tudo o que pode desestabilizá-la, como o sujeito, seu interlocutor, o contexto sócio-histórico de constituição do discurso, o sentido e o equívoco. Na AD, ao contrário, todos esses elementos são considerados e, por conseguinte, são constitutivos da língua.

Trabalhamos com uma concepção de língua aberta para a exterioridade e vinculada ao histórico, que é fortemente heterogênea e afetada pela incompletude e não teme a desestabilização dos sentidos. É nisso que consiste o deslocamento da relação língua/fala, para a relação língua/discurso, mencionada anteriormente.

O trabalho com a memória discursiva, para Mariani (1998), remete para um processo histórico de interpretação que está inscrito nas práticas discursivas, mais especificamente, na disputa interpretativa de acontecimentos presentes à luz de acontecimentos do passado.

²³ Enquanto, para os lingüistas, interessa trabalhar com as regularidades sintáticas, morfológicas e fonológicas, que remetem todas para a organização da língua, para o seu repetível, que é formal e a-histórico, para os analistas de discurso interessa trabalhar com outro tipo de regularidade, que remete para a exterioridade, sendo o repetível da ordem do histórico. Ou seja, a “língua não se reduz ao jogo significante abstrato, para significar ela é afetada pela história” (Orlandi, 2004). Diria que, ao passar da Lingüística para a Análise do Discurso, a língua passa da organização para a ordem. Para a AD, diz Pêcheux (1994), “o deslize, a falha e a ambigüidade são constitutivos da língua”.

²⁴ Orlandi (1994) discute que a distinção de ordem e organização distingue uma postura logicista ou sociologicista de uma perspectiva discursiva. A organização refere-se à regra e à sistematicidade, remete à noção de estrutura, do que é empírico, enquanto que a ordem refere-se ao funcionamento da língua e da história. É a organização que permite ao analista chegar à ordem.

Para melhor leitura, apresento abaixo todas as seqüências discursivas em discussão, neste primeiro momento.

Sd1: *“É não saber expressar-se, erro de acentuação, pontuação e na escrita com letras erradas (mas não deixa de ser, com todos esses erros a (língua) nossa língua)”*

Sd2: *“Eu considero erro de linguagem uma pessoa que saiba falar bem, mas na hora de escrever, escreve cheio de erros. Como por exemplo: guerra sem a letra u. Ficará gerra.”*

Sd3: *“Eu considero erro de linguagem um erro na fala ou na escrita. Por exemplo, na fala trocar o eu pelo mim e na escrita o ç pelo s”.*

Sd4: *“Erro de linguagem eu considero um engano que as pessoas cometem às vezes, na fala (pronúncia) e também na escrita.”.*

Sd5: *“Quando a pessoa fala ou escreve alguma palavra incorreta ou inadequada.”.*

Sd6: *“Para mim erro de linguagem é falar incorretamente exemplo ao invés de ‘pegamos’ fala ‘pegue mo’ e na escrita erro de linguagem para mim é exemplo escrever ‘nascer’ com c.”*

Sd7: *“Erro eu considero, por exemplo: Uma pessoa está escrevendo um texto que fala sobre lixo, já no meio do texto põe coisas que falam sobre o desemprego, isso eu considero (uma linguagem errada) um erro de linguagem.”*

Sd8: *“Considero erro de linguagem tudo aquilo que está fora do assunto. Observado como exemplo quando uma pessoa está escrevendo sobre um assunto e acaba falando de outro.”*

Sd9: *“Eu considero erro de linguagem uma palavra que foi escrita errado, palavras que não tem sentido com outra, um parágrafo sem sentido com a história e etc. ”.*

Sd10: *“Erro de linguagem é muito comum, acho que o erro nos trás muitas dificuldades. Considero uma coisa ruim.”*

Sd11: *“Eu considero que erro de linguagem é muita pouca leitura para termos uma boa linguagem devemos ler bastante.”*

Sabemos que Pêcheux não separa categoricamente estrutura e acontecimento, relacionando a linguagem a sua exterioridade, ou seja, ao interdiscurso. Ele define este como memória discursiva, o já-dito que torna possível todo dizer. De acordo com este conceito, as pessoas são filiadas a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos por intermédio da ideologia e do inconsciente. A memória discursiva recorre aí à Formação Discursiva Escolar, pelo viés do discurso. A FD escolar é o que determina o que pode, deve e convém ser dito.

O discurso é um objeto teórico que se relaciona com o exterior, em que língua e história estão indissociavelmente relacionadas, ou seja, para realizar uma análise de discurso há que considerar que o funcionamento lingüístico de um discurso está estreitamente vinculado às condições de produção desse discurso.

Retomamos aqui a noção de que o interdiscurso é articulado ao complexo de formações ideológicas representadas no discurso pelas formações discursivas: algo significa antes, em outro lugar e independentemente, e que as formações discursivas, por sua vez, são aquilo que o sujeito pode e deve dizer em situação dada, em uma conjuntura dada. Então, o dizer está, pois, ligado às suas condições de produção. Há um vínculo constitutivo ligando o dizer com a sua exterioridade. Consideremos, assim, os dizeres a seguir.

Analisando a **Sd1:** *“É não saber expressar-se, erro de acentuação, pontuação e na escrita com letras erradas (mas não deixa de ser, com todos esses erros a (língua) nossa língua)”* e a **Sd2:** *“Eu considero erro de linguagem uma pessoa que saiba falar bem, mas na*

hora de escrever, escreve cheio de erros. Como por exemplo: guerra sem a letra u fica gerra.” podemos compreender que para o aluno erro de linguagem é a incapacidade de expressão do indivíduo, é expressar-se inadequadamente, é não saber acentuar e, também, não saber pontuar. Subjacente está à idéia de que o erro só pode estar presente na modalidade escrita. Tal concepção talvez seja resultado do discurso escolar tradicional resvalando, aí, a supervalorização da escrita em detrimento da fala. Dessa forma, o erro parece estar vinculado somente à modalidade escrita da língua.

A criança revela a ilusão do controle sobre a linguagem quando emprega o verbo *saber* colocando o erro como fruto consciente quando, na verdade, sabemos que o erro pode ter inúmeras origens e significações, como diz Moraes (1992) os erros de linguagem têm significados, origens e explicações diferentes. Colocá-los todos em uma só categoria estigmatizada, a de “erro”, é perder informações de grande valor lingüístico e pedagógico.

A propósito da relação do discurso com a ideologia, Orlandi (1990) afirma que não se trata de partir da ideologia para o sentido, mas de “procurar compreender os efeitos de sentido” que se produzem em um discurso.

Acreditamos poder acrescentar que, no âmbito da AD, o discurso não reflete a ideologia como algo que lhe é exterior, mas a mostra, enquanto efeito de sentido, porque ela é constitutiva da prática discursiva. Vale dizer que o efeito de sentido funciona como indício da interioridade da ideologia.

Ou seja: pensar a ideologia no âmbito da AD consiste em deslocar a relação imaginária com o mundo real, considerada por Althusser como objeto da representação ideológica, para o interior dos processos de significação. Em nosso entender, pois, a ideologia para AD consiste na representação da relação imaginária com o mundo real no interior dos processos discursivos.

Referenciando Orlandi (1990), a ideologia não promove “ocultação”, nem “engano”, mas produz o “desconhecimento de sentidos” através de processos (históricos) discursivos cuja materialidade (lingüística) podemos observar ou discernir. Ou seja, podemos compreender a ideologia como o fato de que os sentidos são fixados historicamente em uma direção determinada.

Tais sentidos, acrescenta a autora, resultam da produção de um certo imaginário, ou seja, de uma interpretação que aparece como necessária e que destina sentidos fixos para as palavras num certo contexto sócio-histórico.

Assim, o discurso, enquanto prática discursiva, trabalha para que o efeito de sentido discursivamente construído produza a ilusão de sentido único, de fonte, de origem do dizer.

Ao analisar a **Sd1**: “*É não saber expressar-se, erro de acentuação, pontuação e na escrita com letras erradas (mas não deixa de ser, com todos esses erros a (língua) nossa língua)*” podemos perceber o desejo do aluno em justificar o devido valor da língua.

Nas seqüências discursivas **Sd3**: “*Eu considero erro de linguagem um erro na fala ou na escrita. Por exemplo na fala trocar o **eu** pelo **mim** e na escrita o **ç** pelo **s**”*; **Sd4**: “*Erro de linguagem eu considero um engano que as pessoas cometem as vezes, na fala (pronúncia) e também na escrita.*”.”; **Sd5**: “*Quando a pessoa fala ou escreve alguma palavra incorreta ou inadequada.*”.”; **Sd6**: “*Para mim erro de linguagem é falar incorretamente por exemplo ao invés de ‘pegamos’ fala ‘peguemo’ e na escrita erro de linguagem para mim é exemplo escrever ‘nascer’ com **c**.*”.”; observamos a pertinência idéia de erro como um desvio possível não mais somente na modalidade escrita, mas também na modalidade oral da língua, pois o aluno revela nessas seqüências discursivas que o erro faz-se presente tanto na oralidade quanto na escritura e tenta comprovar seu dizer apresentando conhecimento gramatical e ortográfico.

Podemos entender que para essas crianças o erro faz parte tanto da escrita quanto da oralidade, e é apontado como se fosse cometido por falta de atenção. Aqui está a associação entre erro e falta de atenção, idéia impressa no discurso escolar que, muitas vezes, perpetua a idéia de que o erro é apenas fruto de um engano, de um lapso. Ou seja, o erro é considerado fruto de uma falha não desejante por parte do aluno, como se a linguagem fosse precisa, consciente, como se pudesse ser controlada, como se fosse passível de higienização.

Observando o bloco I (Sd1 e Sd2) e o bloco II (Sd3, Sd4, Sd5 e Sd6) acima apresentados nos interessa que o aluno percebe, decorrentes da concepção pedagógica adotada, a língua como sistema de mecanismos estruturais. Uma língua asséptica, como a concebida por Saussure, de onde todo e qualquer elemento que não seja interno, próprio ao sistema lingüístico, nela não encontra lugar e dela deve ser excluído.

Mas, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, a ênfase que o aluno dá ao erro está fortemente marcada pela presença da normatização. Em outras palavras, o aluno ratifica sua posição exemplificando questões de concordância e de ortografia, o que é primado pela escola que privilegia a gramática normativa em detrimento das outras formas de dizer.

Os dizeres produzidos pelas crianças sobre erro parecem sinalizar para uma concepção de linguagem simplista, apenas como instrumento básico de comunicação. Segundo Geraldi (1997), não podemos confinar o ensino da língua materna à linguagem, mas precisamos pensá-lo através da linguagem entendida como o espaço de produção de sentidos e constituição de sujeitos.

Nas **Sd7**: *“Erro eu considero por exemplo: Uma pessoa está escrevendo um texto que fala sobre lixo, já no meio do texto põe coisas que falam sobre o desemprego, isso eu considero (uma linguagem errada) um erro de linguagem.”*; **Sd8**: *“Considero erro de linguagem tudo aquilo que está fora do assunto. Como exemplo quando uma pessoa está escrevendo sobre um assunto e acaba falando de outro.”*; **Sd9**: *“Erro é uma palavra que foi*

escrita errado, palavras que não tem sentido com outra, um parágrafo sem sentido com a história e etc.. ” é muito interessante observar que as crianças se movimentam mais em direção ao sentido do que a superfície gramatical. Elas demonstram saber que não convém misturar assuntos, podendo, assim, comprometer o(s) sentido(s).

O aluno considera que a falta de logicidade entre elementos presentes em um mesmo texto, o que origina a incoerência, é um erro responsável pela alteração de sentido, revelando a percepção de que a noção de parágrafo na produção textual faz-se relevante.

As seqüências discursivas (bloco III) 7, 8 e 9 parecem revelar a preocupação dos pequenos-autores em relação à unidade temática. Percebemos o interesse do aluno em ultrapassar a superfície lingüística; o aluno revela sensibilidade e capacidade para assumir uma posição ativa no procedimento de avaliação textual.

Ao observar a **Sd10**: *“Erro de linguagem é muito comum, acho que o erro nos trás muitas dificuldades. Considero uma coisa ruim.”* destaco a carga de negatividade do erro, por trazer dificuldades e a justificativa de ser comum as pessoas errarem. Esse dizer apresenta a idéia de erro como um fenômeno lingüístico que atrapalha a relação entre linguagem e sujeito. Mais especificamente, a relação entre o aluno e a prática de produção textual na escola.

Trago, para alicerçar o que tenho apresentado, Geraldi (1997) que afirma que durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler .

Na **Sd11**: *“Eu considero que erro de linguagem e muita pouca leitura para termos uma boa linguagem devemos ler bastante.”* o aluno expressa que as habilidades de leitura e

escritura estão intimamente associadas, o que revela o discurso da escola que está atrelado à uma prática mecanicista, em que o sujeito controla a linguagem de forma plena, consciente. Ou seja, ao que parece aqui, quem lê mais escreve melhor. Mas sabemos que na prática essa noção não funciona de forma tão simplista e precisa.

Parece-me importante essa formulação por significar o lugar da leitura na escola, um lugar de imposição na formação do aluno, com fins meramente institucionais. Sabemos que a leitura é uma prática que amplia os saberes e que está ligada sempre a determinadas condições de produção.

Levar em conta a intertextualidade na leitura é refletir sobre o fato de que o(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação com outros textos, o que leva a não mais considerar o texto como matriz com lacunas que são preenchidas pelo leitor, mas como processo de significação e lugar de sentidos. É através dessa noção de texto que nos instalamos no domínio da significação como multiplicidade (polissemia, efeito de sentidos) e não como linearidade informativa.

Analisando as relações entre texto e leitura, Orlandi (1987) diz que, embora o momento da escritura de um texto e o momento de sua leitura sejam distintos, na escrita já está inscrito o leitor e, na leitura, o leitor interage com o autor do texto. Por isso, é preferível falar em condições de produção de um texto, considerando que essas condições incluem autor e receptor. Daí se poder falar em condições de produção da leitura do texto. A leitura, então, é produzida. Considerar as condições de produção da leitura é trabalhar com essa espécie de indeterminação: a incompletude do texto.

A leitura é, pois, o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação.

Considerando a noção de sujeito interpelado pela própria história e de formação discursiva, posso afirmar que os dizeres estão, sem dúvida alguma, ideologicamente impregnados, por serem o reflexo de uma prática condicionada pela escola. A interação entre os envolvidos no processo me permite uma reflexão crítica sobre a linguagem em funcionamento.

De acordo com Orlandi (1999), os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

As condições de produção dos dizeres compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. A memória também faz parte da produção do discurso e, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente.

Ou seja, é o que a Análise do Discurso chama de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Sabemos que o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle

sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Por isso é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse “x”. O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados.

O fato que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia.

As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

A noção de formação discursiva permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também me dará a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso. Sempre lembrando que a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito. Em nosso estudo analisamos a formação discursiva escolar.

Sabemos que a relação do sujeito com o que diz, ou seja, com seu discurso, é complexa e não podemos abordá-la de maneira mecanicista e automática. Dessa forma, para encontrarmos as regularidades e a unidade no discurso é preciso abrir mão de princípios categóricos, de generalizações abstratas.

A língua não se reduz a expressão do pensamento, nem a simples instrumento de comunicação. Por isso, possibilita dizer sem dizer, fingir que se diz, dizer pela metade, dizer sem se comprometer, etc. Assim, o autor, responsável socialmente pelo texto, organiza os modos de produção do dizer (intradiscurso), consciente ou inconscientemente, em função da formação discursiva à qual está assujeitado. Nesse processo, o autor vai deixando marcas

lingüísticas que se cruzam entre si, no próprio discurso ou com outros, revelando vestígios de sua origem.

Para analisar de forma mais abrangente os dizeres produzidos pelas crianças na posição de aluno, é imprescindível, sob meu ponto de vista, trazer para a análise não só o que os alunos consideram erro, mas também o que as professoras²⁵, responsáveis pela formação dessas crianças em séries anteriores, pensam que seja erro. Vejamos, então, o que as professoras²⁶ dizem sobre erro²⁷.

Professora da 1ª série: *“Falta de concordância sujeito-verbo, numeral-subst.(ex: três Real) (dois balão), vícios (ex: aí, né...). Enfim vícios que parecem estar tomando conta do nosso português.”*

Professora da 2ª série: *“Considero erro de linguagem quando o indivíduo não consegue expressar a sua idéias com clareza e precisão”.*

Professora da 3ª série: *“Erro de linguagem tanto falado quanto escrito, são incorreções dos elementos da língua portuguesa”.*

Professora da 4ª série: *“O ‘erro’ é quando o aluno ‘copia’ errado (ortografia) e não faz adequação verbal e nominal na concordância. Existem também os vícios de linguagem como ‘né’, ‘cadê’, ‘tá’... Ex.: (de erros) caza (copiado e não ditado) Nós compremos os livro.”*

Vimos anteriormente que o discurso é um efeito de sentidos entre interlocutores e tem uma materialidade lingüística. Esta idéia de uma materialidade lingüística significa que “a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentido” (Pêcheux e Fuchs, 1990). Quer dizer, a língua é um pré-requisito, é a base sobre a qual se efetua o processo de produção do discurso. É essa condição de pré-requisito para a produção de discurso que faz

²⁵ Trago o discurso do professor para compreender as condições de produção, mas o objeto de estudo é o discurso do aluno.

²⁶ As quatro professoras têm formação em Pedagogia.

com que Leandro Ferreira afirme que “a noção de língua tem seu peso na definição da especificidade da AD, pois constitui a condição de possibilidade do discurso” (Ferreira, 2000).

Ao tomar a língua como materialidade do discurso, ou como sua condição de possibilidade, a AD contesta três aspectos que, segundo Ferreira, têm sido recorrentes de estudos sobre a linguagem: a transparência, a univocidade e a regularidade. A transparência está ligada a uma concepção de língua como instrumento, sob a metáfora da roupagem que envolve o pensamento, numa “relação termo a termo entre o mundo e a linguagem”. A univocidade supõe uma “sintonia entre formas e sentidos”, sem espaço para o equívoco. A regularidade “é compatível com o primado de um mundo lógico reduzido”, em que impera a homogeneidade, a estabilidade e a uniformidade da língua.

Estes três aspectos podem ser relacionados à crítica que Pêcheux faz aos que abordam a língua como “manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento” (Pêcheux, 1990). Em oposição a esta abordagem, Pêcheux propõe que se considere “um real constitutivamente estranho à univocidade lógica e um saber que não se transmite, que não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos”.

A respeito desta noção de real, Ferreira esclarece: “O real, que é da ordem da língua, se opõe à realidade, que é da ordem social, prática.” Este real admite a falha, a falta, não como um desvio a uma suposta estabilidade lógica, mas como constitutivas da própria estrutura da língua.

Assim, em lugar de considerar uma base homogênea, estabilizada, a partir da qual ocorreriam desvios, a AD considera o equívoco, o deslizamento, a falha, a falta como próprios da ordem da língua, como constitutivos da língua.

²⁷ O questionário foi o mesmo aplicado às crianças. (em anexo)

Em lugar da transparência, da univocidade e da regularidade – os três aspectos apresentados e contestados por Ferreira (2000) -, a AD toma a língua de uma forma oposta: “Uma língua na qual a sistematicidade e também a historicidade, e por aí o imaginário e a opacidade. Uma língua, enfim, que não seja translúcida, mas cuja espessura e densidade façam resistência.” O equívoco é próprio da língua porque aí intervém a historicidade. E ao falarmos em historicidade, não falamos em uma história que viria de fora, exercendo uma determinação externa, mas de historicidade na própria língua.

Ficam claras, pois, algumas filiações discursivas quando se entrecruzam aos dizeres das crianças idéias que reproduzem o discurso docente, o qual prioriza à obediência às normas em detrimento do sentido. Ou seja, mais uma vez, subjaz a concepção de transparência da linguagem e, portanto, de estabilidade do sentido.

Vale lembrar que para que uma palavra faça sentido é preciso que ela já tenha sentido. Essa impressão do significar deriva do interdiscurso – o domínio da memória discursiva, aquele que sustenta o dizer na estratificação de formulações já feitas, mas “esquecidas”, e que vão construindo uma história dos sentidos. Toda fala resulta assim de um efeito de sustentação no já dito que, por sua vez, só funciona quando as vozes que se poderiam identificar em cada formulação particular se apagam e trazem o sentido para o regime do anonimato e da universalidade. Ilusão de que o sentido nasce ali, não tem história.

Esse é um silenciamento necessário, inconsciente, constitutivo para que o sujeito estabeleça sua posição, o lugar de seu dizer possível. Dessa ilusão resulta o movimento da identidade e o movimento dos sentidos: eles não retornam apenas, eles se transformam, eles deslocam seu lugar na rede de filiações históricas, eles se projetam em novos sentidos.

Sabemos que a memória tem suas características quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Ou seja, aquilo que fala antes, o que chamamos de memória discursiva que entendemos como o saber discursivo que torna

possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. Assim, é possível relacionar que o que é dito pelo aluno está diretamente relacionado com o discurso pedagógico.

Para falarmos sobre a especificidade do discurso pedagógico, é preciso, como pressuposto, compreendê-lo como o discurso que encontra na instituição Escola a sua base de sustentação, devendo a isso características que lhe são peculiares.

De acordo com Orlandi, o discurso pedagógico (DP) é entendido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O DP é um discurso autoritário²⁸, é aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor. Ou seja, o discurso pedagógico apresenta um funcionamento dominante autoritário que tende para a paráfrase.

Esse funcionamento pode ser percebido através do dizer do aluno que reproduz o que para a escola, na representação do professor, é considerado erro. Como percebemos nos/pelos dizeres das crianças, acima apresentados, o aluno se coloca apenas como reprodutor de saberes convencionados e cristalizados na/pela escola, perpassados no/pelo discurso do professor com formação tradicional.

²⁸ Orlandi (1987) distingue os diferentes modos de funcionamento do discurso, tomando como referência elementos constitutivos de suas condições de produção e sua relação com o modo de produção dos sentidos, com seus efeitos. Assim, estabelece critérios para distinguir discurso autoritário, discurso polêmico e discurso lúdico. O discurso autoritário é aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor; o discurso polêmico é aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa de sentidos; o discurso lúdico é aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos. (...) não há nunca um discurso puramente autoritário, lúdico ou polêmico.

Como o professor, na instituição, é autoridade convenientemente titulada, dizer e saber se equivalem, pois o professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender. O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: a isso se chama escolarização.

Ao abordar o discurso, cabe retomar, não o estamos vinculando a um sujeito empírico, como o faz a teoria semântica da enunciação, mas a uma forma-sujeito (Pêcheux, 1988), cuja atuação pode ser explicitada através de uma análise que se desloca necessariamente daquilo que está explícito na superfície lingüística para o resgate das condições de produção do discurso, contemplando a linguagem em seu funcionamento.

Nessa perspectiva, tal forma-sujeito – que é o sujeito do discurso pedagógico – pode ser surpreendida no dizer de todos aqueles que, em uma dada conjuntura, se vinculam à instituição escolar, tais como professores, dirigentes administrativos e pedagógicos, alunos, pais e até mesmo pessoas que não estão exercendo diretamente um papel frente à instituição.

Isso se evidencia no próprio fato de que toda a coletividade têm ciência, de alguma forma, da legitimidade da existência da referida instituição escolar em seu meio, com suas práticas e saberes que vão se perpetuando e fazendo parte da memória do dizer dos sujeitos que compartilham uma comunidade cultural, sempre tendo em vista a dimensão histórica. A garantia, então, desse reconhecimento ideológico se atribui à instituição-escola, fundamentando-se no conceito de sujeito, o sujeito pedagógico que a veicula.

A forma-sujeito, constituída sob determinação da instituição-escola, tem a característica peculiar de circularidade, circunscrevendo-se sobre ela mesma. Os conhecimentos dentro dela legitimados se abrigam e se limitam aos muros da instituição, como saberes escolares. Exemplo disso são as atividades de redação escolar que, como

apresentamos na introdução, têm um interlocutor único que é o professor, o qual avalia a escrita do aluno e lhe confere uma nota.

O discurso pedagógico fortifica-se enquanto metalinguagem apenas. À escola, porém, cabe apenas dizer como é o discurso escrito, e o faz com pouca abrangência, assumindo um papel modelar e normativo, fatalmente restritivo em sua artificialidade. Isso se relaciona à ineficácia da escola em atingir efetivamente o objetivo de ensinar a todos a modalidade escrita.

Buscando reverter essa situação, Orlandi (1987) indica como procedimento pedagógico mais adequado a ruptura do caráter autoritário do discurso pedagógico, através da assunção de uma posição polêmica, de modo a romper-lhe a referida artificialidade. Essa postura representa, sim, uma forma de recusa, de insubmissão à constituição autoritária desse discurso, evidenciando-se outra possibilidade de produzir significação.

Ao dizer o que considera erro, o aluno reflete o discurso da cultura escolar que privilegia os aspectos gramaticais ao invés dos aspectos semânticos. Notamos que a memória discursiva do aluno sobre erro ecoa os métodos tradicionais de ensino de língua materna. As formulações dos alunos sugerem que o discurso predominante na cultura escolar está sendo apenas perpetuado, reproduzido e não transformado.

O dizer do aluno revela a sua filiação a regiões de um saber discursivo que circula na escola, ou seja, a autoridade da gramática e uma abordagem de língua como algo cristalizado.

Sabemos que a escola brasileira ainda prima por uma visão passiva do ensino que continua a vigorar na realidade, apesar das mudanças de conteúdo e métodos: o professor inculcando no seu grupo de alunos uma série de conceitos a serem assimilados sem

questionamento (‘é assim porque é assim’; ‘isto é errado, aquilo é o certo’) e que passam a lhes servir de base para o raciocínio que se vê, desse modo, tolhido e condicionado²⁹.

4.2 Um Viés pela Prática Discursiva

Analisando, neste momento da pesquisa, como o aluno, na prática, após revisar seu próprio texto ou o texto produzido pelo colega, percebe a inadequação lingüística. Farei, durante a análise, algumas considerações ‘pedagógicas’ por considerá-las pertinentes às reflexões.

A proposta da atividade foi produzir um texto autobiográfico³⁰. Após, o texto é lido e revisado pelo próprio autor e, depois, é lido e revisado pelo colega-leitor.

Apresentarei a seguir apenas alguns recortes que apresentam alterações textuais realizadas pelas crianças para, a seguir, interpretar tais movimentos. Darei destaque em negrito às alterações feitas por elas.

Sd1: *“As coisas que eu mais gosto de fazer é: jogar bola, jogar volei, jogar*

são

basquete, jogar vídeo-game, jogar taco, andar de bicicleta...”

²⁹ Cabe aqui citar Orlandi (1987): “A apresentação de razões em torno de referente reduz-se ao ‘é porque é’. E o que se explica é a razão do ‘é porque é’ e não a razão do objeto de estudo. Nesse passo, temos no DP (discurso pedagógico) duas características bastante evidentes. Ao nível da linguagem sobre o objeto, o uso de dêiticos, a objetualização (isso), a repetição, perífrases. Ao nível da metalinguagem, definições rígidas, cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e dirigidas. Daí a estranheza de um discurso que é diluidor e diluído, em relação ao objeto, ao mesmo tempo em que apresenta definições categóricas e é extremamente preciso e coerente ao nível da metalinguagem”.

³⁰ Os textos lidos e discutidos inicialmente que provocaram, estimularam as crianças a escrever o seu texto autobiográfico foram: “Retratos”, da poetisa Roseana Murray; “Desgraças de uma criança”, da jornalista Valéria Propato; “O meu guri”, do músico Chico Buarque e “Paz social”, do sociólogo Gilberto Dimenstein (em anexo).

Alteração feita pelo colega-leitor: o aluno atentou para o aspecto da concordância verbal.

Sd2: “*Sempre quando eu ia lá eu ficava muito contente, pois gostava de animais, gostava também de ver a pessoas tirando leite da vaca.*”

*as **pessoas** **das vacas***

Alteração feita pelo colega-leitor: o aluno acrescentou uma pausa, representada pela vírgula e atentou para a concordância. Porém, não observou a necessidade de alterar, no mesmo texto, outro trecho que apresentava também problema de concordância: “Neste tambo *tinha* também cavalos e uma carroça que sempre que eu ia lá...”. E é, neste momento, então, que sou mediadora do processo e compartilho com os alunos, pois se eles revelaram ser capazes de detectar a mesma inadequação no parágrafo anterior, acredito que eles possam ser levados a reler e a refletir sobre a linguagem em funcionamento.

Sd3: “*Nesta foto ___ deveria ter um ano, nesta idade eu adorava brincar*

eu** **com essa

com os enfeites da minha casa, e a minha mão não gostava que eu

mas

mechese neles.”

ss

Alteração feita pelo colega-leitor: o aluno observou a necessidade de alteração pronominal para garantir o sentido, atentou para mecanismos de coesão e também para a ortografia. Ele alterou o nexos “e” pelo nexos “mas”, procurando expressar o sentido de oposição, quando na realidade o próprio autor afirma que o sentido desejado de oposição é

expresso pela escolha do nexos *e*. Daí a importância da negociação do sentido para que o aluno perceba que, neste contexto, tanto o nexos *e* quanto o nexos *mas* podem ser empregados, sem que haja alteração de sentido.

O aluno, após reler seu próprio texto observou que esta passagem “Nasci em Porto Alegre e adoro aquela cidade...”, que se encontrava no último parágrafo do texto deveria ser transportada para o início do texto para ficar mais claro. Ele diz: “*Eu tinha posto uma idéia no final do texto, aí eu achei melhor botar junto com as idéias do início. Aí, depois eu troquei.*”

Percebo, então, a capacidade da criança em trabalhar o sentido do texto, a coerência³¹, a progressão das idéias. Da mesma forma, outro aluno altera a seqüência das frases no texto (Sd4, abaixo) afirmando que “o texto fica melhor”. Ele também acrescenta um sinal gráfico, o ponto final, para estabelecer uma pausa ao leitor. Observemos o recorte que sugere a alteração seqüenciada em ordem progressiva pelos números, realizada pelo aluno:

Sd4: “(2) / *Meu pai tem 42 anos, minha mãe tem 39,/ (4) meu irmão tem 19 anos, minha irmã 16 e eu 10. (1) /Tenho olhos e cabelos castanhos, mais ou menos 1,40cm de altura, não sou gorda nem magra./*

(3) /Tenho dois irmãos: Juliana e Thiago. Meu irmão foi morar em Floripa, tá trabalhando lá,/ . (6) em agosto ou setembro desse ano começam

Em

as aulas na Universidade. /(5) / Meu pai é professor da FURG e minha mãe é dona de casa.”

Observando a **Sd5**: “*Gosto muito de jogar tenis dizem (meu pai e meu professor) que melhorei muito de um tempo para cá....*” em que o aluno, ao reler o próprio texto, sente necessidade de acrescentar, de explicitar ao leitor quem disse quando coloca – meu pai e meu

professor. Segundo ele, esse acréscimo confere maior clareza à sua idéia, para o texto ficar mais completo. Percebemos aqui um movimento pela busca ilusória da completude da linguagem para garantia dos sentidos que sabemos não estar fixos.

Não é inútil reafirmar que o discurso é sempre incompleto assim como são incompletos os sujeitos e os sentidos.

Na **Sd6**: *“Quase toda a minha família gosta de comer hamburguer no Mac Donald’s e de ver jogos de futebol na TV, detesto comer pimentão e ver novelas.”*

mas só eu...

após reler seu próprio texto, o aluno substitui a vírgula por um elemento de coesão, o que transparece o desejo de enfatizar o sentido de oposição entre as idéias apresentadas.

Na **Sd7**: *“Eu gosto de ler livro de comédia..., de fazer esportes...”*

praticar

o processo de negociação do sentido estabelecido na/pela prática de revisão colaborativa sugere ter contribuído para que o aluno perceba que a atenção do leitor não deve estar focalizada apenas na correção gramatical do texto, mas também no sentido.

O aluno, na posição de revisor do texto, se movimenta na/pela construção dos sentidos desejando alcançar efeito de sentido. Ou seja, a criança ao sugerir a alteração de fazer por praticar revela uma preocupação de base semântica para a construção dos sentidos.

Posso antecipar que as sugestões dadas pelo colega-leitor produziram efeitos sobre o autor, que, aplicando os conhecimentos discutidos nas etapas colaborativas, aprimorou seu processo de escrita, tornando mais ativa sua postura em relação ao texto, mesmo nos momentos de revisão individual.

³¹ Em AD entendemos como textualização, como efeito de homogeneidade.

As práticas de re-leitura e de re-escritura são constantes no processo de produção e de avaliação textual por permitirem o movimento de re-significação. Vale retomar que ler e que escrever pressupõem um sujeito que produz sentido, envolvendo-se, dizendo-se, significando-se, identificando-se.

Assim, encarar a leitura em uma perspectiva discursiva significa adotar pressupostos teóricos, os quais, como lembra Orlandi (1996), constituem-se em: pensar a produção da leitura; admitir que a leitura, tanto quanto a escrita, fazem parte do processo de produção do(s) sentido(s); considerar que o sujeito leitor tem suas especificidades e sua história; reconhecer que tanto os sentidos quanto os sujeitos são determinados histórica e ideologicamente; perceber que há múltiplos e variados modos de leitura e admitir que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Nesta perspectiva, a leitura e a escritura são uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, de historicidade. Re-ler e re-escrever não são resultado de uma tarefa mecânica e sem sentido. Assim, faz parte integrante do processo que é a leitura e a escritura a própria instauração do autor e do leitor em sua relação como sujeitos, pois sujeitos e sentidos são elementos do mesmo processo de significação.

Vale reforçar esta relação entre autor/leitor/texto que, conforme lembra a autora, exclui a possibilidade de pensarmos em: um autor onipotente, cujas intenções controlam todo percurso de significação do texto; um texto transparente, que diz por si toda a significação; um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão domina as múltiplas determinações de sentidos que jogam em um processo de leitura.

No transcorrer da pesquisa, pude corroborar a idéia de que os alunos estão/são fortemente afetados pela prática escolar coercitiva e artificial, que acredita e impõe à prática

de produção textual o vigiar e o punir, como relação de poder, de controle³². Em vários momentos, pois, eles atribuíram todas as suas deficiências ao desconhecimento das regras de acentuação e de ortografia, aspectos que talvez tenham sido os únicos ou os maiores alvos de críticas a seus textos ao longo da história escolar.

Lembro Cagliari (1996) que acredita que o controle das formas ortográficas é conveniente para fazer avaliações de massa nas classes, mas um desastre para ensinar alguém a escrever o que pensa. O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso lingüístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade escrita.

Trago, agora, para refletir os dizeres abaixo das crianças sobre as práticas de *escrever* e de *revisar*³³.

Sd1: “*Eu achei alguns erros de ortografia, mas as idéias são boas, ficou bom o texto dela.*”

Sd2: “*Tava bom o texto, só que tinha erros de ortografia, tinha palavras meio confusas. Aqui ‘Meu pai e minha mãe tinham botado vários nomes para...’, só que ele se esqueceu de falar*”.

Sd3: “*Ah, o texto dela tá bom, só tem muito erro de ortografia. O erro de ortografia prejudica porque a gente entende mal as palavras.*”

Sd4: “*O texto tava bem bom, só que eu achei que ela deixou pouco espaço no parágrafo, como se não tivesse parágrafo e aí fica meio confuso porque tu tem que lê tudo corrido e aí não dá muito pra entende.*”

³² A verdade é que tudo parece estar sob o controle do professor, a quem é dado *vigiar e punir*, para manter a ordem e garantir o acesso ao saber(-fazer) (Foucault, 1987).

³³ Conversamos sobre (registro em áudio) o que as crianças sentiram durante o processo de revisão colaborativa e perguntei o que pensavam sobre o texto produzido pelo colega.

Sd5: “*Eu achei o texto dela bom, só que daí, quando fui dá uma olhada de novo eu percebi que ela não tinha deixado parágrafo.*”

Sd6: “*Eu achei importante reler porque achei não só erro de ortografia mas também idéias repetitivas, atrapalhadas, que não tavam no lugar certo.*”

Para essas crianças, explicitamente, o bom texto não deve apresentar problemas ortográficos, o que me parece ser uma marca bastante freqüente no discurso docente. Aqui podemos entender a valorização da estrutura sobre o sentido. Relação essa que podemos perceber quando analisamos os dizeres das professoras que formaram esses mesmos alunos, nas séries anteriores.

Novamente notamos que o discurso escolar se baseia na gramática prescritiva. Talvez se diminuíssemos, na escola, o espaço da gramática poderíamos aumentar o espaço do texto, o que proporcionaria às crianças o entendimento do funcionamento da linguagem.

Segundo Possenti (1998), saber uma língua significa saber uma gramática, mas saber uma gramática não significa saber algumas regras que aprendemos na escola. Saber uma gramática é ser capaz de dizer e compreender frases.

Gostaria de destacar que as crianças são capazes de perceber a importância do parágrafo para a boa textualidade, como demonstram através de seus dizeres **Sd4:** “*O texto tava bem bom, só que eu achei que ela deixou pouco espaço no parágrafo, como se não tivesse parágrafo e aí fica meio confuso porque tu tem que lê tudo corrido e aí não dá muito pra entende.*” **Sd5:** “*Eu achei o texto dela bom, só que daí, quando fui dá uma olhada de novo eu percebi que ela não tinha deixado parágrafo.*” O aluno sugere que a paragrafação é uma forma de organizar as idéias e que um bom texto deve preservar a presença do parágrafo.

Compreendo em nossa prática que o processo de re-leitura possibilita uma re-significação, uma re-estruturação do texto, favorecendo a qualificação do mesmo, facilitando, assim, a compreensão por parte do leitor.

Gostaria de registrar que no transcorrer de nossos encontros conversávamos sempre sobre questões que nos conduziam a pensar sobre o que estávamos praticando. Brincávamos com a linguagem e com seus sentidos. Evidentemente, afluíam discussões que me pareciam extremamente pertinentes ao objeto de análise – o discurso do aluno sobre erro – que procuravam, pois, desvendar como a criança se sentia durante as práticas de releitura e de revisão colaborativa; quais as alterações realizadas ou não por ela nos textos; o que ela pensava sobre o texto produzido pelo colega e sobre o próprio texto; o que é um leitor; o que ela considerava um bom texto.

Sabemos que a escola durante algum tempo trabalhou e acredito que ainda trabalhe a produção de textos como uma atividade essencialmente escolar. Essa atitude teve como consequência a idéia de que o aluno só produz textos em situações do âmbito escolar, ignorando que produzimos texto a todo momento em nosso cotidiano. Nessa perspectiva, ele passava a encarar a produção de texto como uma obrigação imposta pela escola, tratava-se de um dever, não de uma atividade com prazer.

Por não estar associada às reais experiências de vida, a prática de produção textual tornou-se desinteressante, vazia de significação e, em muitos casos, árdua.

O resultado disso todos nós, estudiosos da linguagem, já sabemos: os textos eram, na maioria das vezes, artificiais, plenos de idéias preconcebidas, uma vez que não havia o comprometimento aluno-texto. A consequência dessa dissociação que se opera entre o produtor (o aluno) e o objeto de sua produção (o texto) é que o aluno não sente o texto como efetivo produto de seu trabalho, como reflexo de sua experiência de vida, como reveladora de seus próprios pensamentos. O texto passa a ser, portanto, um amontoado de idéias alheias.

Nesta pesquisa, bem como em minha prática, encaro a produção de textos como algo que extrapola o ambiente escolar, apresentando-a como uma prática que o aluno faz, ou pode fazer, com competência o tempo todo, em situações de seu dia-a-dia. Procuo trabalhar no sentido de mostrar aos alunos que texto não é somente o tipo de composição escrita que ele produz na escola, mas uma atividade que ele exercita diariamente.

Ao compreender que produz textos de diversas modalidades no dia-a-dia, em diversos contextos sobre diversos assuntos, o aluno percebe que possui um saber e que, portanto, é capaz de exercitá-lo também no ambiente escolar.

O objetivo principal de todos nós, professores de linguagem, penso eu, é que nossos alunos sejam, ao final do ensino fundamental, competentes leitores e produtores de textos, e não meros conhecedores de uma nomenclatura gramatical específica, com suas regras e exceções. De que adianta o aluno dominar toda a nomenclatura gramatical se é incapaz de produzir um bom texto?

Se entendemos a gramática como um sistema de relações internalizadas na mente dos falantes de uma língua, podemos afirmar que o aluno, ao chegar à escola, já conhece gramática, pois se comunica perfeitamente em sua língua materna. O papel da escola, evidentemente, é aprimorar a capacidade de articulação do pensamento do aluno, discutir e evidenciar as relações gramaticais, oferecendo novas possibilidades de expressão. Não basta, para isso, apresentar conceitos prontos e uma série de exercícios de fixação, pois o trabalho tornar-se-á enfadonho e a atividade desinteressante, matando em princípio a tarefa a que se propõe.

Diante dessa perspectiva, há pelo menos dois caminhos possíveis: não ensinar gramática, enfatizando exclusivamente a leitura e a produção; ou ensinar gramática de um modo reflexivo, expondo o aluno a variados tipos de textos e levando-o a refletir sobre os

fatos da língua. Opto em minha prática pelo segundo, os textos devem ser a matéria-prima do professor no trabalho com a língua.

Os textos devem ser o ponto de partida e o ponto de chegada. Ponto de partida porque é neles que os alunos devem descobrir os modos de construção; e ponto de chegada porque espera-se que, a partir da reflexão sobre textos produzidos por ele e pelos colegas, ele seja capaz de construir seus próprios textos e talvez reconhecer a linguagem que caracteriza os bons textos.

A gramática é vista como um suporte da comunicação escrita por ser importante para a sua eficácia. Assim, partilho com os alunos, em momentos necessários, algumas observações sobre aspectos gramaticais³⁴ para a produção de texto como: pontuação, acentuação gráfica, concordância, regência, coesão, coerência.

As propostas gramaticais precisam conduzir o aluno à elaboração e à prática da escrita, e não à memorização de regras. Dessa forma, é essencial valorizar a linguagem e percebê-la em diferentes situações, na construção de sentidos.

Diante dos momentos de revisão textual é essencial que os alunos sejam críticos ao buscar a qualificação textual e percebam que o importante não é somente detectar possíveis inadequações, mas sim atribuir possíveis sentidos e, após, reescrever. Acredito que a escola deva trabalhar as questões ortográficas não para criar problemas ao aluno que se inicia na língua escrita, mas para resolver os problemas que o aluno começa a detectar em sua formação como leitor.

³⁴ Tais observações têm como origem as dificuldades e as necessidades reveladas pelos alunos, e são passíveis de discussão e de reflexão em uma atividade intitulada “Aprimorando a linguagem...” cujo objetivo principal é refletir sobre a linguagem na produção de sentidos, partindo das dificuldades reveladas pelas crianças, mesmo após a prática de revisão colaborativa. Os assuntos gramaticais trabalhados ao longo do ano escolar visam à organização e à estruturação do texto. Para a execução dessa atividade, parto dos conhecimentos prévios, intuitivos ou não, que o aluno tem sobre os mecanismos de sua língua e procuro torná-lo parte responsável pelo processo de avaliação textual. A atividade “Aprimorando nossa linguagem...” é uma prática que surgiu a partir da necessidade de discutir e socializar com o grande grupo, as inadequações lingüísticas, que por um motivo ou outro, não foram percebidas por nenhum dos revisores.

As formulações apresentadas revelaram que para essas crianças a competência metalingüística parece ser a mais importante no desenvolvimento da produção de um texto. Os alunos parecem ‘robotizados’ pelas práticas escolares que privilegiam os aspectos mecânicos, visto que eles demonstraram forte preocupação com a acentuação, a ortografia, a concordância, dentre outros.

Mas, se for permitido ao aluno espaço para pensar e para participar em sala de aula, ele, com toda a certeza, tem capacidade para contribuir e, assim, transformar.

Escrever deve pressupor ter algo a dizer ou sentir a necessidade de dizer algo. Mas, para isso, é preciso que o aluno não permaneça aquém do deslocamento pelo qual o sujeito produz sentido e se assume enquanto autor, responsável pelo dizer.

É preciso provocar o estranhamento, permitir a busca de outros sentidos e o confronto com o diferente, com o estranho, com o outro e, assim, construir sua própria identidade, que, longe de ser homogênea, integral, se constrói na heterogeneidade, no esfacelamento, na dispersão das múltiplas vozes e dos múltiplos sentidos.

Desse modo, conceber o texto como produção é pensá-lo em forma de processo, de movimento contínuo; é lançar um olhar que permite a constituição de efeitos de sentido. É preciso que na escola deixemos de fazer o “jogo da simulação dos saberes”, ou seja, como lembra Geraldi (1996), “a escola, mais do que ensinar, selecionar e excluir seus alunos, poderá aprender a trabalhar numa política de inclusão. No caso da produção textual, não adianta trabalhar sob a orientação de um novo nome e manter a velha prática, a da reprodução.”

Essa perspectiva nos leva a romper com a concepção de que se pode domesticar a palavra e enquadrá-la em qualquer estrutura. A escrita conduz o trabalho a um método, mas

requer uma orientação teórica também. Tudo depende de quem ensina e de como os alunos entendem a escrita já que os efeitos de sentido suscitam também o reconhecimento sócio-histórico da linguagem, das injunções do poder e das diferentes posições do sujeito nos textos.

Tal gesto comprova que a língua não serve meramente à comunicação e que a fala não se destina à transmissão de informações. Ao contrário, às vezes pretende encobrir os conteúdos que veiculam, de tal forma que os sentidos expressos pela linguagem nem sempre possam ser apreendidos sem mecanismos definidos de interpretação. E, como lembra Orlandi (1996), embora haja possibilidade de múltiplos sentidos, a linguagem é regulada, pois não se diz o que se quer em qualquer situação e de qualquer maneira. Entre a variação e a regra, existe a tensão, o imprevisível, o indeterminado, o ilegítimo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta discussão procura contribuir para a descoberta de uma prática social em sala de aula que possibilite ao aluno participação no processo de avaliação textual. É preciso resistir ao que a formação escolar determina: o aluno escreve e o professor corrige, em mão única.

Levando em consideração os dizeres das crianças, compreendi que para a grande maioria dos sujeitos-autores erro significa dificuldade em redigir adequadamente, o que revela que a escola focaliza na aula de escritura os aspectos mecânicos, como acentuação, ortografia, concordância e pontuação.

Vivemos em um momento-histórico que urge mudanças, um momento de expectativas para educadores e para aprendizes. Na verdade, a escola cobra que o aluno escreva “certo”, mas cria raras oportunidades para refletir com ele sobre sua língua em funcionamento. Sendo assim, a competência textual do aluno é confundida, na maioria das vezes, com seu rendimento ortográfico.

A escola é talvez o único lugar onde escrevemos, muitas vezes, sem motivação pessoal, visto que determinadas atividades de escritura constituem um simples exercício de ‘escrever para escrever’. Sobre isso Coracini (1999) diz que, na escola, o texto é escrito para ser avaliado, para ser corrigido segundo as regras ensinadas e que deveriam ter sido aprendidas.

A ênfase, na maioria das vezes, recai sobre a superficialidade em nível ortográfico, enquanto os avanços que o aluno apresenta em sua capacidade de compor textos é esquecida.

Por isso, é preciso entender que a ortografia é apenas uma convenção social cuja finalidade é ajudar na modalidade escrita. Na escola, como sabemos, ainda predomina a

importância da correção gramatical (talvez como a única maneira de garantir o acesso ao pensamento e à sua subsequente correção), bem como a concepção de sujeito indiviso, consciente e, portanto, capaz de dizer o que pensa, capaz de dominar a língua. A crença na transparência da linguagem, efeito ideológico, parece construir um traço comum tanto ao discurso da Linguística Aplicada quanto ao ensino de línguas na escola.

Considerar a heterogeneidade, tal como procurei definir no início deste texto, como constitutiva da linguagem e de todo sujeito bem como de todas as relações sociais incluindo-se aí as maneiras e os modos de relação intersubjetiva, levaria à inclusão e à compreensão de situações tidas como desvios, falhas, contradições.

Postular a heterogeneidade possibilitaria, ainda, para os professores entenderem melhor a aprendizagem, ou seja, por que seus alunos aprendem em momentos diferentes, de maneiras diferentes, fazendo relações diferentes e compreendendo de maneiras diferentes aquilo que, para o professor, deveria ser passível de uma única compreensão. E isso, muito provavelmente, criaria condições para que a escola questionasse, por exemplo, o sistema tão arcaico de avaliação, ainda em vigor, classificando os alunos a partir de padrões naturalizados pela ideologia veiculada pela escola.

Segundo Morais (1998), numa fase inicial, os muitos erros de ortografia que os alunos apresentam são compreensíveis, pois revelam que o aprendiz precisa de ajuda para incorporar todas as facetas da escrita. Para o aprendiz, o erro pode revelar diferentes níveis de conhecimento, já que é possível que o aluno não tenha consciência de que errou, isto é, em nenhum momento desconfie de que a forma que grafou é errada; já tenha uma dúvida, já se coloque uma dúvida ortográfica, o que se evidencia quando o aluno pergunta qual a forma correta ou quando escreve a mesma palavra de forma diferente em momentos distintos; já tenha avançado em seus conhecimentos, de modo a autocorrigir-se, detectando erros que cometeu.

Incorporar a norma ortográfica é conseqüentemente um longo processo para quem se apropriou da escrita alfabética, por isso o professor deve orientar e trabalhar com o aluno objetivando uma escrita que envolva um processo de reflexão e posterior reescrita.

É preciso garantir que, enquanto avançam em sua capacidade de produzir textos, vivam simultaneamente oportunidades de refletir sobre o que escreveram, o que praticamos ao longo do ano letivo pelo viés do Projeto Pequenos-Autores.

Para o aluno escrever adequadamente é importante para que haja uma sintonia entre leitor e texto, o que revela um nível avançado na forma de pensar linguagem, por demonstrar preocupação com a presença do leitor. Aprender para nós, então, significa poder compartilhar sentidos numa comunidade específica, na qual o sujeito se autoriza a imprimir seus próprios sentidos.

Parece-me fundamental compreender após analisar os dizeres dos pequenos-autores que as idéias que a criança formula sobre ortografia e sobre a importância de escrever corretamente dependem de como ela vivencia o ensino-aprendizagem da ortografia na escola. Aqui trago a idéia de formação discursiva que determina o que deve e o que pode ser dito. Ora se a formação discursiva escolar imprime a noção de erro como algo apenas estrutural e mecanicista, podemos entender que a criança reproduz esse saber. Isso provém da idéia que o professor tem de uma linguagem artificial, que desconsidera a natureza social e dialógica da linguagem.

Historicamente, a escola tem tido uma atitude de aversão ao erro do aprendiz – e isso, obviamente, não acontece só no caso do ensino-aprendizagem da ortografia. Ao longo dos séculos, o erro é visto como sinônimo de “falta de atenção”, “de fracasso”, “de ausência de raciocínio”, etc. O que percebemos, também, pela análise apresentada.

Muitas vezes, a atitude do professor diante do erro é a de que quem erra deve copiar, se possível muitas vezes, para não “pecar” novamente, o que já sinaliza a possibilidade de o aluno associar a escrita ao castigo, ao enfadonho, ao desagradável.

Tomar os erros detectados pelos pequenos-autores como fonte de reflexão, leva-me a compreender ainda mais que a criança não erra gratuitamente e que não o faz só por falta de atenção. Analisar os dizeres das crianças sobre inadequação lingüística re-significar e interpretar a linguagem no âmbito escolar, me permitindo, assim, observar quais as alterações mais significativas, quais os problemas textuais detectados ou não e quais os procedimentos adequados para resolvê-los.

As idéias analisadas e discutidas, no presente trabalho, partem de um pressuposto inegociável: o aluno na condição de aprendiz e ‘usuário’ da língua não deve temer os erros, mas sim alçá-los à condição de objetos de reflexão. Nas palavras de Geraldi (2000), o aluno não desempenha uma função de sujeito dentro da prática escolar porque ele está assujeitado às condições ideológicas da cultura predominante na escola. Nossa função é, assim, dentro dessa visão, permitir uma ruptura em busca de transformação.

A capacidade de refletir sobre a linguagem em funcionamento e de construir os conhecimentos é que coloca o aluno na condição de sujeito ativo no processo de escrita.

Creio que é pouco útil corrigir textos na ausência dos alunos, tendo em vista que o ato de escrever torna-se mecanicista à medida que esta é uma estratégia que não leva o aluno a refletir sobre suas limitações. Na verdade, é preciso ficar claro que as crianças não reelaboram de uma hora para outra todas as questões nas quais têm dificuldades, por isso o papel a ser desempenhado pelo professor é antes de mais nada o de orientador, o de mediador .

Acredito que seja essencial proporcionar espaço para negociações entre aluno e aluno e professor e aluno, pois o professor na posição de mediador do processo ensino-

aprendizagem deve partir dos conhecimentos prévios, intuitivos ou não, que o aluno tem sobre sua língua, procurando, dessa forma, torná-lo “consciente” desse saber. Afinal, quando nossos alunos ingressam na escola eles já sabem sua língua.

Por tal, em movimento na pesquisa que desenvolvi, circula minha voz, muitas vezes imperativa, como pesquisadora e como professora, para não fazer esquecer de que é, sim, urgente que a escola, pela representação do professor, reflita sobre essa questão.

No que concerne o ensino de língua materna, de acordo com Souza (1994), a “responsabilidade” do sujeito-autor torna-se ainda mais evidente, pois a disciplina de Língua Portuguesa representa um lugar institucionalmente demarcado para a viabilização da produção escrita. É na aula de escrita que o aluno deve aprender a “escrever bem”. Cabe, assim, ao professor, conduzir a produção escrita do aluno, valendo-se, para isso, de recursos pedagógicos que possam, ao mesmo tempo, facilitar a aprendizagem e garantir a eficiência do resultado.

É necessário considerar as condições de produção do funcionamento do discurso, que deixa de ser apenas lingüístico para tornar-se também discursivo. Vale dizer, é preciso relacioná-lo à exterioridade, à conjuntura histórico-social em que foi produzido, ao lugar social em que seu sujeito está inscrito e à rede de formulações já existente.

Assim, entendemos que o discurso do aluno se entrelaça ao discurso do professor. Ou seja, o aluno ecoa ao que o professor considera erro. E, o mais interessante, é que o aluno esbanja capacidade e disposição para participar ativamente do processo de produção e de avaliação textual.

Meu o objetivo com esta pesquisa não foi quantificar, nem classificar as inadequações lingüísticas, mas foi compreender, através da prática em sala de aula, que os alunos apresentam capacidade, condições para trabalhar na avaliação do próprio texto.

Trago o entremeio entre os dizeres apresentados, possibilitando, assim, uma maneira de permitir que a criança interaja no processo de construção textual, que é infinito e heterogêneo, numa visão discursiva da linguagem. A análise dos discursos selecionados apontam para uma relação histórica, em que o professor ainda centra a produção do aluno na inadequação, e que o professor é o único detentor do saber. Cabe a nós estudiosos da linguagem pensarmos sobre as idéias apresentadas e ousarmos pela busca de um trabalho entre sujeito e escrita, prazeroso e produtivo.

Os objetivos que me levaram a pesquisar sobre o que o aluno pensa sobre inadequação lingüística apenas tangenciam questões, ou nichos de futuras pesquisas, para que possamos compreender melhor o que acontece no espaço da sala de aula, interligando linguagem, sujeito, história e sentido.

Retomando, a proposta de Pêcheux foi tanto “abrir uma fissura teórica no campo das ciências sociais” como propor uma disciplina que pudesse “romper com a concepção tradicional da linguagem”. Pêcheux situa o quadro epistemológico da AD na confluência de três regiões científicas: o materialismo histórico, a lingüística e a teoria do discurso (uma semântica de natureza histórica), sendo que cabe a uma teoria do sujeito, de base psicanalítica, atravessar e articular essas três regiões. É na contradição das relações entre essas regiões que se faz a AD.

Tendo em vista estudar a natureza do processo de constituição entre linguagem e história, a AD possibilita, ao interrogar e deslocar o terreno próprio às ciências sociais (presas à concepção restritiva de linguagem como instrumento de comunicação) e à lingüística (que desposui do seu objeto língua a exterioridade que lhe é constitutiva) uma outra região e um outro modo de conhecimento.

Por esse motivo é inadequado, como afirma Orlandi (1999), “falar da AD como interdisciplina”, pois supor uma interdisciplinaridade na AD seria desconhecer suas críticas e

negar seu objeto. De acordo com a autora, “a AD é uma espécie de anti-disciplina, uma des-disciplina (...). A AD trabalha, pois, no entremeio fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva. Levando a sua crítica até o limite de mostrar que o recorte de constituição dessas disciplinas que constituem essa separação necessária e se constituem nela é o recorte que nega a existência desse outro objeto, o discurso, e que coloca como base a noção mesma de materialidade seja lingüística seja histórica, fazendo aparecer uma nova noção de ideologia.

A AD questiona a noção de sentido literal e de comunicação clara e objetiva, pois o fato de linguagem não é homogêneo nem uno. A literalidade não se constitui o ponto de partida, mas de chegada para a AD, uma vez que é historicamente determinada. Os sentidos, portanto, não são um a priori. Como afirma Pêcheux, em *Semântica e Discurso*, o sentido das palavras, expressões, frases e textos deve ser analisado em função do jogo de imagens e da correlação de forças presentes numa dada formação social.

A disciplina Língua Portuguesa, e em especial o ensino de produção de texto, pela riqueza de atividades que oferece, permite uma variedade de formas de avaliação, que vão desde as habilidades de leitura e de produção de textos escritos (individuais ou em grupo) até a produção de textos orais (debates, narrações orais...) e realização de projetos como pesquisas, exposições, painéis, criação de livros, etc. Cabe ao professor possibilitar e estimular o pensar por parte do aluno e, como consequência, vivenciaremos a transformação.

De acordo com Geraldí (1997), a contribuição dos professor é decisiva para que a produção de textos na escola simbolize uma produção de sentido e não apenas uma exigência escolar com a finalidade de atribuição de nota ou correções gramaticais. Esse trabalho de orientação do professor nessa atividade é bastante cauteloso e desafiante, pois a sala de aula se caracteriza pela heterogeneidade.

A análise procurou evidenciar que o aluno, já no Ensino Fundamental pensa sobre inadequação lingüística na perspectiva que a escola determina, assim se ele é ‘detentor deste saber’ ele merece colocá-lo em prática, basta que a escola permita.

À luz do exposto, defendo a idéia de que a escola é necessária, embora não suficiente, para despertar o desejo, na criança, de autoria. Pois, enquanto lugar de reflexão, a escola é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem. Por isso, deve ser um lugar/espço em que se aprende e se compreende os efeitos de sentido da linguagem em funcionamento.

Encerrando o percurso, considero importante reforçar que para o sujeito, porém, os sentidos aparecem como evidentes, naturais e óbvios, ficando apagada a historicidade constitutiva. E este processo que apaga o histórico e produz a ilusão de transparência dos sentidos é ideológico. Nunca esquecendo que a ideologia para a AD não é a máscara ou ocultação, mas sim o resultado da interpretação dos sentidos em uma dada direção.

Como podemos perceber, o discurso do professor se engendra no discurso do aluno. No contexto escolar, a escritura funciona como uma espécie de julgamento ou de avaliação do que o aluno escreve, ou seja, a escritura é constantemente julgada pelo professor. E é essa avaliação que regula imaginariamente o procedimento dos alunos, os quais, para obterem boas notas, devem seguir as estratégias de escrita adequadas aos professores, ao sistema escolar.

O discurso pedagógico (Orlandi, 1983) pauta-se nas relações entre o professor, o currículo e os alunos, garantindo-se pela instituição que o abriga, a escola, e, em princípio, resistindo a mudanças profundas, para não abalar a sua identidade constituída. Mas não é refratário a mudanças; estas podem ocorrer, representando novas posições de sujeito, novos lugares de significação do pedagógico.

Considera-se que esse novos lugares de dizer sejam forjados aos poucos. Pequenas mudanças nas práticas pedagógicas que fazem diferença, atingindo as bordas, as fronteiras do

território que, afinal, surge com outra forma. Tais alterações se viabilizam mediante as interrogações que os sujeitos se colocam, frente à realidade contraditória que se apresenta, se interpõe, reclamando sentido.

Reflexões contemporâneas apontam que a construção dos sentidos, seja pela fala, pela escrita ou pela leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais às quais os sujeitos têm acesso ao longo de seu processo de socialização.

Sabemos que a escola é o lugar institucional autorizado ao ensino da escrita e que o professor (Pêcheux, 1990) não pode mais controlar rigorosamente “as coisas-a-saber”, disciplinares, apegado à crença na estabilidade dos conhecimentos.

A escola ainda lida com um sujeito-indivíduo que é capaz de controlar os sentidos do que diz e com uma noção de língua que faz parte de um sistema, no qual as regras são travestidas de um caráter imutável, a-histórico.

Este posicionamento que a escola ocupa na nossa sociedade e o lugar em que situa a linguagem poderia ser relacionado com o que diz Pêcheux (1994) sobre o trabalho de leitura de *arquivo* a ambigüidade fundamental da palavra de ordem mais que centenária ‘aprender a ler e a escrever’, que visa ao mesmo tempo a apreensão de um sentido unívoco inscrito nas regras escolares de uma assepsia do pensamento (as famosas “leis” semântico-paragmáticas da comunicação) e o trabalho sobre a plurivocidade do sentido como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento.

Tentar entender os movimentos do sujeito no texto e do texto sobre o sujeito coloca a necessidade de se escapar de práticas didático-pedagógicas que trabalham a ‘apreensão de um sentido unívoco’, tratando as ‘normas/regras gramaticais’ como lugares de transparência e pontos de referência para o ‘aprendizado’ da língua ‘escrita’. Como diz Bohn (2003) o processo de escrita é visto mais como um exercício estrutural, uma maneira de usar as

estruturas lingüísticas ensinadas, do que uma maneira de expressar e de compartilhar significados.

Assim, é preciso continuar a refletir sobre as relações que se estabelecem entre a criança e as práticas de textualização. Compreender que há formações ideológicas que estão impedindo certos sentidos de circularem nestas condições de produção significa permitir um movimento que valorize uma prática não mais reprodutora, mas, sim, transformadora.

Chamei alguns lugares teóricos diferentes para conversar, procurando manter a identidade discursiva. Assim, devo sublinhar que a língua abriga constitutivamente, em seu âmbito, elementos provenientes da exterioridade, não coincidindo, pois, com a visão asséptica que vigora na concepção sistêmica de língua.

Para nós, referenciando Pêcheux, o deslize, a falha e a ambigüidade são constitutivos da língua, devendo a escola assumir uma nova perspectiva de ensino, envolvendo, pois, o sujeito-autor no processo de leitura e de avaliação textual.

É preciso compreender que a língua é uma estrutura não fechada em si mesma, estando, então, sujeita a falhas. Assim como é fundamental compreender que o discurso do aluno sobre erro reflete o discurso pedagógico, o que nos leva a pensar que, se o aluno entende inadequação de acordo com o discurso normativizado, cabe a nós, professores, enfim, convidá-lo a transpor-se de uma posição passiva para uma posição atuante, que faz história.

Confere a nós, então, o papel de mediador da interpretação do aluno, fazendo com que a língua adquira sentido para ele, em outras palavras, que a língua aconteça no/pelo sujeito, produzindo seus sentidos.

Sabemos que a escrita na escola é vigiada e, por isso, não está livre de coerções, das determinações sociais. Mas precisamos permitir ao aluno espaço para participar, pois ele tem condições que lhes são/estão impressas pela própria história escolar.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. et alii. *Cenas da Aquisição da Escrita: o Sujeito e o Trabalho com o Texto*. SP: Mercado de Letras, 1997.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. RJ: Graal, 1992.

BARTLETT, E. Learning to Write: Some Cognitive and Linguistic Components. Washington, DC: Center for Applied Linguistics apud HAYES, J; FLOWER, L. et alii. Cognitive Process in Revision. In: S. Rosemberg (Ed), *Reading, Writing, and Language Learning Advances in Applied Psycholinguistics* (v.2), Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BENVENISTE, Émile. *Problèmes d Linguistique Générale*. Paris, Gallimard, 1966.

BOHN, Hilário. Produção Textual e Cultura: a Interlocução Necessária para a Construção do Saber. In: BOHN, Hilário; SOUZA, Osmar (orgs.). *Escrita e Cidadania*. Florianópolis: Insular, 2003.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. SP: UNICAMP, 1991.

CABRAL, Loni Grimm. *Linguística e Ensino: Reflexões para a Prática Pedagógica da Língua Materna*. Florianópolis, SC: Insular, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. SP: Scipione, 1996.

CAGLIARI, Gladis Massini. *O Texto na Alfabetização. Coesão e Coerência*. Campinas, SP: Edição da autora, 1997.

CORACINI, Maria José. *Um fazer Persuasivo. O Discurso Subjetivo da Ciência*. Campinas: Pontes, 1991.

_____. A Escamoteação da Heterogeneidade no Discurso da Linguística Aplicada e da Sala de Aula. *Revista Letras*, Vol. 14. UFSM, 1997.

_____. *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático (LM e LE)*. Campinas: Pontes, 1999.

COHEN, A. & CAVALCANTI, M. Feedback on Compositions: Teacher and Student Verbal Reports. In: KROLL B. (org.). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*, 1990.

COURTINE, Jean Jaques. *Analyse du Discours Politique*. Languages, Paris: Larousse, v.62, 1981.

_____. *Définition d'Orientations théoriques et Constuction de Procédures en Analyse du Discours*. Philosophiques, 1982.

DELLAGNELO, Adriana. Preferências de Alunos-Escritores em L2 com Relação a Estratégias de Revisão de Texto. *Linguagem & Ensino*, Vol. 2, n° 1, UCPEL, 1999.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Glossário de Termos do Discurso*. PA: Ed. UFRGS, 2001.

_____. *Da Ambigüidade ao Equívoco. A Resistência da Língua nos Limites da Sintaxe e do Discurso*. PA: Ed: UFRGS, 2000.

FIAD, Raquel et alii. *Considerações sobre a Utilização de um Paradigma Indiciário na Análise de Episódios de Refacção Textual*. Trabalho Lingüística Aplicada. Campinas, n° 25, 1995.

FLOWER, L & HAYES, J. et alii. *Detection, Diagnosis and Strategies of Revision*. College Composition and Communication. Vol.37, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Tradução Lígia Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Tradução Luiz Felipe Neves. RJ: Forense Universitária, 2005.

GALLO, Solange Leda. *Discurso da Escrita e Ensino*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1995.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino*. Exercícios de Militância e Divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALAB, 1996.

_____. *Portos de Passagem*. SP: Martins Fontes, 1997.

_____. (Org.) *Aprender e Ensinar com Textos de Alunos*. Vol. 01. SP: Cortez, 2000.

GOODMAN, K. *Introdução à Linguagem Integral*. Tradução Marcos Domingues. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, Elisa. *A Articulação do Texto*. SP: Ática, 1993.

INDURSKY, Freda. *A Fala dos Quartéis e outras Vozes: uma Análise do Discurso Presidencial da Terceira República Brasileira*. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. *Análise do Discurso e sua Inserção no Campo das Ciências da Linguagem*. PA: Cadernos do IL, n° 20, 1998.

_____. *A Fragmentação do Sujeito em AD*. PA: Sagra-Luzzatto, Coleção Ensaios, n° 15. 2000.

ILARI, Rodolfo. *A Linguagem e o Ensino de Português*. SP: Martins Fontes, 1985.

JOLIBERT, Josette. *Formando Crianças Produtoras de Texto*. Tradução Walquiria Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, Mary. *A Concepção da Escrita pela Criança*. SP: Pontes, 1992.

_____. *No Mundo da Escrita*. Uma Perspectiva Psicolinguística. SP: Ática, 1995.

_____. *Estudos em Alfabetização*. SP: Pontes, 1997.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura e Prática*. SP: Mercado Aberto, 1997.

KOCH, Ingedore. *Linguística Textual: Introdução*. SP: Cortez, 1988.

MARIANI, Bethânia. *O PCB e a Imprensa; os Comunistas no Imaginário dos Jornais*. Campinas: Ed. UNICAMP, RJ: Revan, 1998.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Campinas: Pontes, 1988.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, Produção de Textos e a Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MEURER, José Luiz e ROTH-MOTTA, Désirré. *Parâmetros de Textualização*. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 1997.

MENDONÇA, C. & JOHNSON, K. *Peer review negotiations: Revision Activities in ESL Writing Instruction*, 1994.

MORAES, Euzi Rodrigues. *O Erro da Linguagem e a Escrita: uma Interpretação Lingüístico Educacional*. Letras de Hoje, v.27, n° 4, Porto Alegre, 1992.

_____. *A Língua Escrita nas Séries Iniciais* PA: Sagra, 1990.

MUSSALIM & BENTES. *Introdução à Lingüística*. Fundamentos Epistemológicos. SP: Cortez, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A Análise de Discurso: Algumas Observações*. Campinas, SP: D.E.L.T.A., n° 1, 1986.

_____. *A Linguagem e seu Funcionamento*. As Formas do Discurso. SP: Brasiliense, 1987.

_____. *Discurso Fundador*. SP: Pontes, 1988.

_____. *Terra à Vista: Discurso de Confronto: Velho e Novo Mundo*. São Paulo: Cortez, Ed. Unicamp, 1990.

_____. *O texto em Perspectiva*. .Texto e Discurso. Organon 23, Instituto de Letras, UFRGS, 1995.

_____. *Discurso e Leitura*. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

_____. *Análise de Discurso*. Princípios & Procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *Interpretação*. Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico. SP: Pontes, 2004.

PLATÃO, Francisco Savioli & FIORIN, José Luiz. *Para entender o Texto*. Leitura e Redação. SP, Ed. Ática, 2000.

PÊCHEUX, Michel (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK,T.(orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

_____. A Análise do Discurso: Três Épocas (1983). In: GADET, F.; HAK,T.(orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

_____. Remontémonos de Foucault a Spinoza. In: *El Discurso Político*. Universidad Nacional Autónoma de México & Editorial Nueva Imagem. México, 1980.

_____. *Semântica e Discurso: uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas: UNICAMP, 1988.

_____. *Ler o Arquivo Hoje*. In: *ORLANDI, Eni*. Gestos de Leitura: da História no Discurso. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1994.

_____. *O discurso: Estrutura ou Acontecimento?* Campinas, SP: Pontes, 1990.

PÊCHEUX & FUCHS (1975). A Propósito da Análise Automática do Discurso. In: GADET & HAK(orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

PERISSÉ, Gabriel. *Ler, Pensar e Escrever*. SP: Arte & Cultura, 1996.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. *Indícios de Autoria*. Florianópolis: Perspectiva, 2002.

ROCHA, Gladys. *A Apropriação das Habilidades Textuais pela Criança*. .Fragmentos de

um Percurso. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. SP, Cultrix, 1974.

SERAFINI, Maria Tereza. *Como Escrever Textos*. SP: Globo, 2001.

SILVA, Maria Alice Setubal. *Conquistando o Mundo da Escrita*. SP: Ática, 1994.

SOUZA, Osmar. *Textualização: um Enfoque Intervencionista para a Escrita Escolar*. Tese (Doutorado) Assis: Unesp, 1994.

TEBEROSKY, Ana. *Aprender a Escrever*. Perspectivas Psicológicas e Implicações Educacionais. SP: Ática, 1994.

ZUNINO, Delia & PIZANI, Alicia. *A Aprendizagem da Língua Escrita na Escola*. PA: Artes Médicas, 1995.