UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA 13ª (DÉCIMA TERCEIRA) DEFESA DE TESE NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FAE/UFMG.

Aos dezoito dias do mês de março de mil novecentos e noventa e nove, realizou-se na sala 307 da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, uma reunião para apresentação e defesa da tese: **"Trajetória Escolar, Texto Escrito e Classe Social: um estudo longitudinal"**, da aluna **LEIVA DE FIGUEIREDO VIANA LEAL**, requisito final para obtenção do Grau de Doutor em Educação. A banca examinadora, aprovada pelo Colegiado em 22/2/99, foi composta pelos seguintes professores: Magda Becker Soares - Orientadora, Edil Vasconcellos de Paiva, Léa Pinheiro Paixão, João Wanderley Geraldi e Maria da Graça Ferreira da Costa Val. Os trabalhos iniciaram-se às 09 horas e 30 minutos com a síntese da tese feita pela doutoranda. Em seguida os membros da banca fizeram uma argüição pública à candidata. Terminadas as argüições, a banca examinadora se reuniu, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da tese apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a tese aprovada, destacando a originalidade do trabalho, sua seriedade na coleta de dados, apesar das dificuldades da pesquisa longitudinal, e sugerindo a divulgação dos resultados obtidos face à excelência da análise procedida. O resultado final foi comunicado publicamente à **LEIVA DE FIGUEIREDO VIANA LEAL** e ao público, concedendo a aluna o título de Doutor em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu Neuza Maria de Paula Marques, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que depois de lida e aprovada será por mim assinada e pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 18 de março de 1999.

PROFª MAGDA BECKER SOARES - Orientadora

PROFª EDIL VASCONCELLOS DE PAIVA

PROFª LÉA PINHEIRO PAIXÃO

PROF. JOÃO WANDERLEY GERALDI

PROFª MARIA DA GRAÇA FERREIRA DA COSTA VAL

NEUZA Mª PAULA MARQUES
Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação - FAE/UFMG

372.622
L432t

Leiva de Figueiredo Viana Leal

Trajetória Escolar, Texto Escrito e Classe Social - um estudo longitudinal

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, elaborada sob a orientação da Profª. Drª Magda Becker Soares.

U.F.M.G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA
40779907
NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA
INV 05
AC 260299

FAE/UFMG
Belo Horizonte
1999

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca FAE-UFMG

Leal, Leiva de Figueiredo Viana

L 435t Trajetória escolar, texto escrito e classe social – um estudo longitudinal / Leiva de Figueiredo Viana Leal. – 1999.
p. 295

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Profª Magda Becker Soares

1- Sociologia educacional. 2- Textos infantis. 3- Subjetividade 4- Interação Professor-alunos. I- Soares, Magda Becker. II- Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.
370.193

0264 33060

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
03/05/99

407799-07

Banca Examinadora

Drª Magda Becker Soares – Orientadora

Dr. João Wanderley Geraldi

Drª Léa Pinheiro Paixão

Drª Maria da Graça Costa Val

Drª. Edil Vasconcelos de Paiva

Para Magda,

mais que orientadora, ser humano incomparável: grandeza de espírito, sabedoria e bondade, sempre.

e

Para João Wanderley Geraldi,

que escreve com a vida e com a obra a educação com a qual sonhamos.

Aos meus presentes

Melchiades Viana, Paulo, Paulo Filho e Adriana – pela existência compartilhada.

Aos meus ausentes

Minha mãe, Tereza Duque e Daniel Alvarenga – presenças fortes em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente: aos alunos que de maneira paciente e colaborativa cederam os seus textos e permitiram a realização dessa pesquisa;

ao CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE, UFMG, principalmente nas pessoas de Maria Lúcia Castanheira e Antônio Augusto Batista;

aos seguintes professores-pesquisadores do CEALE, pela possibilidade de socializar e produzir conhecimentos: Marildes Marinho, Maria da Graça Costa Val, Gilceni Teodoro Carvalho, Maria Helena Starling e Aracy Alves Evangelista;

à Terezinha Fassarela, pelo estímulo, pela disponibilidade e pelos comentários sempre precisos;

à Graça Bregunci e à Avani Xavier, pelo incentivo, pelo apoio e pela amizade;

a muitas outras pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho;

à Alaíde González pela revisão deste texto;

à CAPES pela concessão de bolsa no programa PICD, CNPq, e à Fapemig por terem concedido, em momentos diferentes, auxílio para realização da pesquisa.

RESUMO

Este trabalho é o resultado de um estudo longitudinal realizado em escolas que atendem a sujeitos pertencentes a grupos socioeconômicos diferentes. Durante oito anos foram coletados textos produzidos por esses sujeitos, com o objetivo de discutir os destinos escolares, analisar as condições de produção de texto escrito nas escolas que atendem a esses sujeitos e detectar, a partir da perspectiva indiciária, as incorporações que os mesmos manifestam nos textos produzidos. O referencial teórico utilizado para análise dos dados ancora-se em dois conceitos básicos: na noção de *habitus*, advinda da Sociologia da Educação de BOURDIEU e na noção de interação, das teorias da Enunciação, defendidas por BAKHTIN. Em relação aos destinos escolares, a análise dos dados aponta que a escola proclamada democrática, através de suas estratégias de avaliação, transforma resultados iguais em resultados diferentes, na medida em que foi possível perceber que os resultados finais não têm relação direta com o nível de competência alcançado pelos alunos. Essas estratégias permitem que, embora com resultados semelhantes, apenas os alunos dos grupos sociais favorecidos avancem no nível de escolaridade, o que nos leva a concluir que a função da escola é a de inculcar a ideologia da incompetência nos grupos sociais desfavorecidos. Essa inculcação produz a aceitação das diferenças como necessárias à estrutura social.

A reconstituição do caminho percorrido por esses sujeitos no processo ensino-aprendizagem de texto escrito revela que as condições de produção de texto escrito na escola encontram-se ainda distantes de uma concepção de texto como interação. Dessa forma, a escola permite o acesso ao texto escrito, mas não permite a esses sujeitos tornarem-se, de fato, produtores de texto, em processo de interlocução. A análise realizada permite concluir que esse ensino,

tal qual acontece, constitui-se na realização material que sustenta a construção do *habitus*.

A partir desse quadro pôde-se detectar nos textos indícios e marcas visíveis de incorporações realizadas pelos diferentes sujeitos e que essas encontram-se fortemente marcadas pelas práticas escolares de inculcação. Pôde-se perceber também que essas manifestações não são homogêneas, pois as mesmas se constituem a partir dos efeitos do *habitus* primário e do *habitus* secundário, bem como a partir do modo como esses sujeitos se situam e percebem o seu grupo de pertencimento, podendo existir fortes diferenças em sujeitos pertencentes ao mesmo grupo social.

PALAVRAS CHAVE: Texto Escrito
Trajetória Escolar
Processo ensino-aprendizagem
Subjetividade
Pesquisa Longitudinal

ABSTRACT

This work is the result of a longitudinal study carried out at schools that serve students belonging to different socio economic levels. During the period of eight years the written texts produced by these students were collected aiming at analyzing the conditions of the production of written texts at schools and detecting, from the tracing approach the incorporations noticeable in such texts. The theoretical axis utilized in the data analysis adapts two basic concepts: the notion of *habitus*, as defined in the Sociology of Education by Bourdieu and the notion of INTERACTION, as defined in the theories of Enunciation defended by *BAKHTIN*. As far as the school destinies are concerned, the data analysis shows that the democratic school through its evaluation strategies transforms equal results in different results, since you can observe that final results have no direct relation with the actual level of competence reached by students.

These strategies allow that despite having similar results, only the students belonging to higher social levels advance in their schooling process, which can lead to the conclusion that the function of the school is to inculcate the ideology of incompetence in the groups that belong to lower social levels. This inculcation produces the acceptance of differences as necessary to the social structure.

As one traces the path these students have gone through in the written text teaching learning process it is revealed that the conditions of production of the written text at school are far from a conception of text as possibility of interaction. In this way the school allows access to the written text, but does not allow the students to become the actual text producers within a process of interlocution. The analysis carried out leads to the conclusion that the teaching of writing as it is and has been done constitutes the material realization that supports the construction of the *habitus*.

From this view it was possible to detect in the texts traces and signals (signs) that show the incorporations made by the different subjects and that they are strongly marked by the practices of inculcation in school. It was also possible to notice that these manifestations are not homogenous because they are constituted from the effect of the primary *habitus* and the secondary *habitus*, as well as from the way these different subjects (students) situate themselves and perceive their group of belonging. Strong differences being noticed in students belonging to the same social group.

KEY WORDS: written text
tracing school
teaching-learning process
subjetivity
longitudinal research

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Trajetórias escolares dos alunos do GSD.....62
Quadro II – Idade e situação escolar dos alunos do GSD 63

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Ficha de registro de acompanhamento de seriação escolar.....282
Anexo II – Ficha de acompanhamento de textos produzidos por ano 283
Anexo III – Ficha de acompanhamento de número de textos produzidos no período da 3ª à 8 série do Ensino Fundamental.....284
Anexo IV – Entrevista realizada com aluno do GSD.....285
Anexo V – Índice – Livro Didático Hermínio Sargentim 286
Anexo VI – Proposta de redação: Imagine que você é.....287
Anexo VII – Proposta de redação: O que a personagem pensa.....288
Anexo VIII – Proposta de redação: construa um texto cujo narrador-personagem seja.....289

SUMÁRIO

PARTE I

Introdução 15

A Dialética da Descoberta - Uma encruzilhada no quase fim do caminho 22

Referencial Teórico 30

O Lugar Metodológico 41

A perspectiva longitudinal 43

Procedimentos adotados 47

Caracterização dos Sujeitos 52

CAPÍTULO I – A TRAJETÓRIA DE MANUTENÇÃO E DE EXCLUSÃO: ACESSOS DESIGUAIS A DESIGUAIS

Introdução 56

1.1 - A lógica da denegação – os resultados obtidos 57

1.2 - A Competência Ignorada 68

1.3 - O Jogo Feito Homem 82

1.4 - A resposta do sistema 96

CAPÍTULO II - A REALIZAÇÃO MATERIAL DA CONSTRUÇÃO DO HABITUS

Introdução 107

2.1 - Quantas vezes os alunos escreveram 110

2.2 - Sobre o que os alunos escreveram 115

2.3 - Para quem os alunos escreveram 127

2.4 - Para quê os alunos escreveram 131

2.5 - A questão dos gêneros escolares 137

Conclusão Prévia 153

CAPÍTULO III – MANIFESTAÇÃO DO PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DO HABITUS – UMA ANÁLISE LONGITUDINAL DAS REAÇÕES DE ALUNOS ÀS PRÁTICAS DISCURSIVAS ESCOLARES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Introdução 159

3.1 - As reações às práticas discursivas escolares de produção de texto de aluno pertencente ao GSD e sua relação com o *"habitus"* escolar.....161

3.1.1 – Proposta nº 1 - 3ª série.....162

3.1.2 – Proposta nº 2 - 4ª série.....166

3.1.3 – Proposta nº 3 - 5ª série.....170

3.1.4 – Proposta nº 4 - 7ª série.....179

3.2 - As reações às práticas discursivas escolares de produção de texto de aluno pertencente ao GSF e sua relação com o *"habitus"* escolar.....184

3.2.1 – Proposta nº 1 - 3ª série.....185

3.2.2 – Proposta nº 2 - 4ª série.....188

3.2.3 – Proposta nº 3 - 6ª série.....190

3.2.4 – Proposta nº 4 - 8ª série.....193

Conclusões Prévias.....198

CAPÍTULO IV - A TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE – CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NA HOMOGENEIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES

Introdução.....202

4.1 – Perspectivas teóricas – reconstituição dos pontos de observação.....203

4.2 - A construção da subjetividade: reconhecimento e confirmação.....213

4.3 - A construção da subjetividade: mudança, conflito e trânsito.....229

4.4 - A construção da subjetividade: resistência e afirmação.....247

Conclusões prévias.....266

Reflexões finais.....274

Anexos.....281

Referências Bibliográficas.....290

"Abro a gaveta e salta uma palavra:
dança sedutora sobre meu cansaço,
veste-se de indefinições, retorce-se
no labirinto das ambigüidades.
Tento uma geometria que a contenha
no espaço entre dois silêncios quaisquer.
Mas ela inventa o que faço: peso de fruta
no sono da semente, assiste à minha luta,
belo enigma. Eu, mediação incompetente".

(Lia Luft. Mulher no Palco)

"Vivendo, se aprende, mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas".

(G. Rosa – Grande Sertão Veredas)

INTRODUÇÃO

A partir de minha experiência como professora de Língua Portuguesa, atuando, durante muitos anos, em diferentes níveis de ensino e em camadas socialmente diferentes, várias questões passaram a me inquietar fortemente. Foi reconhecendo que só encontraria algumas respostas em um processo epistemológico mais específico que, em 1987, ingressei no Programa de Pós-Graduação da FAE-UFMG.

Perguntava-me, dada a minha experiência profissional - trabalhando igualmente com escolas que atendiam a grupos sociais diferentes e constatando o destino diferenciado que meus diferentes sujeitos vivenciavam - sobre que tipo de educação existia que não igualava as pessoas em nenhum sentido: nem no de instruir, nem no de promover. Essa reflexão estendia-se também para o objeto "língua escrita" (redação, texto, produção escrita). O fato de muitos de meus alunos chegarem a um determinado nível de escolaridade não garantia que se houvessem tornado melhores usuários da língua escrita. Dessa forma, minha preocupação nuclear no Mestrado em Educação foi avançar nas discussões que me permitiam estabelecer relações entre língua e classe social, mais especificamente entre texto escrito, escola e classe social. Não era nem é de se ignorar que os processos avaliativos em nossa realidade (como também em outras) se faz pela língua escrita, configurando-se, quase exclusivamente, como um dos critérios de seleção escolar, e marcando o futuro dos alunos.

Minha dissertação de Mestrado[1] objetivou analisar, em escolas que atendem a clientelas diferentes, as condições de produção de texto e os produtos escritos de crianças oriundas de classes sociais diferentes, quando cursavam a 3ª

[1] LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A escrita aprisionada, Uma análise da produção de textos na escola. B. Horizonte, Faculdade de Educação- UFMG, 1991, 232p. Dissertação de Mestrado.

série do ensino fundamental, em 1988. Meu pressuposto básico era de que existiam diferenças, e que tais diferenças se manifestariam em algum lugar (no discurso dos professores, na prática de ensino de redação, nos textos dos alunos).

Para atingir esse objetivo, assumi, como referencial de análise, uma linha da Teoria da Enunciação que parte da concepção de que as mensagens se constituem na interação, isto é, que concebe a linguagem como processo de interlocução. Como as interações acontecem entre sujeitos determinados histórica e socialmente, esse trabalho também se inscreveria numa perspectiva sociológica, que explica a sociedade em que tais interações se dão.

Foi possível verificar, a partir de entrevistas feitas com os professores, que escolas que atendem a clientelas diferentes assemelham-se em relação ao discurso sobre a produção de texto: o discurso dos professores veio revelar que ainda podemos detectar, neste final do século XX, a presença de uma concepção de linguagem aliada à primeira corrente do pensamento filosófico-lingüístico, denominada subjetivismo individualista, conforme explicita BAKHTIN (1986:77). Por outro lado, as aulas observadas permitiram-me verificar que a semelhança entre as escolas também ocorria na metodologia empregada nas salas de aula: as escolas não privilegiavam uma escrita interativa, resultando num total artificialismo do uso da linguagem. Embora se fale e se pense que escolas que atendem a crianças de níveis socioeconômicos diferentes ensinam diferente, pelo menos no que diz respeito ao ensino de redação, as escolas se igualam: no mesmo tipo de orientação, no mesmo modelo de roteiro de redação, nos mesmos procedimentos de motivação, nos mesmos critérios de avaliação, numa mesma metodologia, cimentada por uma idêntica concepção de linguagem.

Dessa forma, os alunos produziam textos que se apresentavam sem textualidade e que se caracterizavam como parafrásticos, contextualizados e

previsíveis. Essa análise permite ressaltar que, na verdade, os textos assim se caracterizavam como resultado de uma prática pedagógica. Os alunos devolviam à escola um produto escrito na forma que lhes fora ensinada. Essas escolas, no entanto, diferenciavam-se em um aspecto fundamental: a relação que o professor mantinha com o aluno. O professor que trabalha com crianças das camadas desfavorecidas tem dessas crianças, em geral, uma visão estereotipada ("nada aprendem, são incapazes"), mantém sobre elas expectativas negativas (nunca serão nada...) e as domina, por meio do exercício do poder, numa relação de autoritarismo e força que vai desde mandá-los calarem a boca até categorizá-las mediante termos depreciativos, como "retardadas" e "burras". Elas encontravam-se, portanto, negadas como sujeitos da linguagem e como sujeitos capazes de dizer a própria palavra e construir a própria história. Já o contrário é verdadeiro em relação à escola que atende à camada favorecida: as expectativas são altamente positivas, e as relações de autoritarismo inexistem. Nesse caso, se, por um lado, essas crianças também se encontravam negadas como sujeitos da linguagem, por outro, encontravam-se resgatadas como sujeitos no mundo, na medida em que a escola colaborava para que elas se assumissem, como membros de uma classe que ocupa um lugar privilegiado na sociedade.

Considerando-se o sujeito do conhecimento como determinado historicamente, esboça-se, dessa forma, uma primeira diferença, que estaria cimentando resultados desiguais, mediados pela diferença de classe. Essa diferença, no entanto, era tão forte, que suplantava qualquer semelhança.

Os dados coletados para a dissertação de Mestrado indicaram, pois, que não é um mesmo método, uma mesma técnica que podem resultar em um mesmo ensino. Existem outras mediações que, de alguma forma, determinam as diferentes práticas e as diferentes interações.

Mesmo antes de concluir a dissertação, minha perplexidade diante dos dados levou-me a optar por continuar a pesquisa. Como se daria esse processo

ao final da escolaridade do ensino fundamental? Que resultados reais essa diferença na relação da escola com alunos de níveis socioeconômicos diferentes provocaria, no final desse processo? O que se manifestaria, dessa relação, no texto produzido pelo aluno? Apareceriam outras diferenças, quando esses alunos alcançassem as outras séries do ensino fundamental? Não me sentia satisfeita, pelo contrário, sabia, de alguma forma, que o movimento precisava continuar. Compreendo, agora, esse meu momento, nas palavras de FOERSTER, citando Platão:

> *"Esta é uma das desigualdades com as quais constantemente temos que lidar quando enfrentamos o conceito de realidade: nossa convicção de que há algo por trás". (1996:65)*

Incitada a continuar buscando, compreendi que havia entrado no jogo do movimento, e que não poderia retroceder. Encadeava-se em mim um processo que me fazia, na interação já instaurada com os meus sujeitos, com a minha realidade, mergulhar ainda mais na tentativa de compreender minhas indagações.

Compreendia, ainda, que só uma pesquisa que adotasse uma perspectiva longitudinal me permitiria avançar no conhecimento que eu buscava. Assim, após a pesquisa feita para a dissertação de Mestrado, continuei os contatos com os meus sujeitos de pesquisa, recolhendo os textos que estes produziam na escola. E, levando em conta as determinações históricas, sociais e políticas, bem como as vertentes teóricas do momento, elaborei um projeto, apresentado à FAE-UFMG, que me permitiria, visando à continuidade da pesquisa, desenvolvê-lo dentro do Programa de Doutorado.

Num primeiro momento, os objetivos da pesquisa assim se configuravam:

- *analisar longitudinalmente a prática de ensino de redação em escolas que atendem a clientelas diferentes;*
- *investigar as possíveis variações (presença/ausência) da subjetividade em textos produzidos em situação escolar;*
- *analisar, longitudinalmente, a presença/ausência da subjetividade nos textos e as incorporações discursivas que o sujeito faria ao longo do processo;*
- *comparar os dados, tendo em vista a variável classe social.*

Embora muitos trabalhos[2] já houvessem procurado analisar produtos escritos em situação escolar, a ausência de trabalhos que tomassem como objeto de análise o processo discursivo escolar (e suas condições de produção) e que levassem em conta a variável classe social, levou-me a fixar os objetivos acima mencionados.

Nesse sentido, um dos focos seria a questão da subjetividade, com apoio em diferentes correntes da Lingüística Contemporânea. As discussões, oriundas da dissertação de Mestrado, que apontavam como pano de fundo das diferenças no trabalho pedagógico a relação que os professores mantinham com os alunos, levaram-me a eleger, como um dos objetos de investigação, a questão da subjetividade, procurando apreendê-la nos textos produzidos pelos alunos ao longo de um período escolar compreendido entre a 3ª e a 8ª série do ensino de 1° grau.

A pesquisa procuraria responder ao questionamento proposto por alguns estudos e algumas pesquisas no Brasil, que, analisando produtos escritos em situação escolar, perceberam a ausência de um sujeito da linguagem. A título de exemplificação, lembro a pesquisa realizada por PÉCORA (1983), que,

[2] Dentro dessa abordagem ganham relevância, entre outros, as seguintes obras: LEMOS (1977), ROCCO (1981), PÉCORA (1983), COSTA VAL (1991), LEAL (1991).

analisando redações de vestibulandos, verificou que estas constituíam falsas produções, em que os textos não se apresentavam como um espaço de intersubjetividade, mas, sim, de uma anulação das virtuais relações entre sujeito e linguagem. Para PÉCORA (1983:52) seus dados indicam que:

> *"...escrever significa reproduzir uma atividade que existe exclusivamente em função do próprio ambiente escolar, cujo valor é exclusivamente escolar e cujo destino é reproduzir a sua instituição".*

Esse processo de desapropriação do sujeito da linguagem também é explicitado por GERALDI (1985), quando discute a prática de produção escrita na escola. O autor conclui que a escola nega o caráter interacional da escrita e, por isso, o resultado é uma escrita circular: aprende-se a escrever na escola para a própria escola. Aponta, ainda, que, considerando o processo em que o discurso acontece, os textos produzidos nas escolas acabam por destruir o locutor (o aluno) e o seu interlocutor (o professor). Para o autor,

> *"...o texto não apresenta o produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível. Ao contrário, trata-se do preenchimento de um arcabouço ou esquema, baseado em fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas. Ele está devolvendo, por escrito, o que a escola lhe disse. Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o aluno-função. Eis a redação" (1985:32).*

SOARES (1988), enfocando as funções da língua escrita numa perspectiva da enunciação, e tomando por base produções de crianças na 3ª e na 4ª série do 1° grau, conclui que, enquanto (a criança) aprende a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, a criança desaprende a escrita como situação de "interlocução real". Meu objetivo era, pois, apreender longitudinalmente, nos textos escolares produzidos por diferentes sujeitos, as

relações que estes estabelecem no processo de aprendizagem do texto escrito e como essas relações poderiam ou não favorecer as manifestações de subjetividade.

A Dialética da Descoberta - Uma encruzilhada no quase fim do caminho

Desde o início da pesquisa, sabia estar diante de um projeto que poderia ser considerado demasiadamente ousado, considerando o quanto o mesmo exigiria de mim: perseverança, paciência e, acima de tudo, disciplina, pois a opção foi por uma pesquisa longitudinal, com sete anos de coleta de dados que, somados à coleta de outros dados e à análise, computam dez anos de trabalho. Com um prazo tão longo, era de se esperar que algumas mudanças pudessem ocorrer nesse período, seja no plano teórico, seja no plano metodológico.

Aconteceu que, à medida que os anos se passavam, alguns dados começaram a me inquietar. O incômodo maior surgiu no final do ano de 1990, quando quase todas as crianças do grupo socialmente desfavorecido ficaram retidas na 5ª série (75% das crianças), enquanto o contrário acontecia com as crianças do grupo socialmente favorecido. Quatro anos depois, essa diferença já era alarmante. Além do mais, a produção de texto, a partir da 5ª série, parecia não merecer das escolas grande investimento, o que me impediu, obviamente, de obter um número maior de textos ao longo dos anos. Era impossível que, procurando acompanhar a trajetória da produção de textos delas, ficasse indiferente aos diferentes destinos que os sujeitos iam tendo, com o passar dos anos. Não era possível colocar o olhar apenas na produção de texto, enquanto esses sujeitos iam-se constituindo, de outras formas, na dinâmica escolar. A cada fim de ano tomava conhecimento de que crianças do grupo socialmente desfavorecido ficavam "para trás", e eu me questionava sobre as conseqüências disso para esses sujeitos.

A impressão que eu tinha é que deixava escapar algo extremamente importante, e que era preciso dar um novo rumo às investigações. Muitas vezes,

tendo em mãos os textos produzidos pelos meus sujeitos, ficava-me a impressão de que aquilo era pouco demais em relação aos fatos que se desenrolavam diante dos meus olhos. Então, parecia que eu carregava um "peso" nas costas: meu olhar voltava-se para um foco, mas um outro foco me ofuscava. Mesmo sem entrar na análise dos dados, a trajetória escolar dos sujeitos (discutida no Cap.I) levava-me a perguntar constantemente: Por que estavam em lugares diferentes de escolaridade sujeitos que, em princípio, poderiam e deveriam estar juntos? O que desse processo essas crianças manifestariam no texto?

Além do mais, eu não era apenas um leitor de dados estatísticos em uma notícia de jornal, ou em uma pesquisa; eu era alguém que acompanhava, ano a ano, a produção desses dados, que conhecia os sujeitos, que sabia de seus desejos, de suas dificuldades, de seus anseios, de suas frustrações. Eu era testemunha ocular. E isso pesava demais. Não se tratava de uma opinião, de uma suposição, de uma dóxa. Era um dado real: eu sabia, concretamente, dele.

Compreendia que esses dados exigiam que eu objetivasse um pouco mais o que eles representavam, obedecendo, de certa forma, à operação mais importante do procedimento científico. Vivi, então, um grande tempo sob tensão. Iniciando a análise de alguns textos e estabelecendo com eles as relações determinadas nos objetivos, essa tensão aumentava. Mais do que nunca era preciso mudar o posto de observação e buscar um outro olhar.

De qualquer forma, não tinha uma clareza que me permitisse tranqüilidade diante do confronto, no procedimento de análise.

Também, ao escrever, muitas vezes fui tomada da sensação de impotência. Uma impotência gerada pela impressão de que, por mais que eu escrevesse não daria conta do vivido, ou, como diz CALVINO (1990:88):

> *"...porque, ao se dar conta da densidade e da continuidade do mundo que nos rodeia, a linguagem se revela lacunosa, fragmentária, diz sempre algo menos com respeito à totalidade do experimentado".*

Vivi, então, a angústia de quem se sentia, por um lado, sem forças para encontrar uma chave que lhe permitisse abrir os textos produzidos pelos seus sujeitos e, dentro deles, penetrar em suas vidas e em suas representações, nas diferentes manifestações que só a linguagem oferece, e não desejava, por outro lado, cair num distanciamento total, de modo a produzir uma análise isenta, fria. Meu desejo era poder mostrar o sujeito social, histórico e cognitivo. Mais que isso, um sujeito desejante. Procurar marcas que pudessem refletir o processo dos sujeitos dos grupos socialmente desfavorecidos, e que, provavelmente, passavam por sofrimentos, angústias, frustrações. A escola fazia parte da vida desses indivíduos[3] e, de alguma forma, essas crianças mantinham igualmente algum tipo de relação com a instituição. A escola, enfim, fazia parte do projeto de vida deles. Como entender essa dialética: avançar no nível de escolaridade era projeto, mas alcançado por muito poucos, extremamente penoso para alguns, e impossível para outros. E não poucos desses sujeitos, com o passar dos anos, provavelmente sentiriam vontade de expressar essa dor. Lembrei-me de SARAMAGO (1996), que se indigna diante de uma biografia seca de Giordano Bruno. O autor desejava:

> *"...romper com uma explosão que nos arranca das mãos o copo de uísque e nos apaga dos lábios o sorriso intelectual que escolhemos para falar desses casos". (138)*

---

[3] A respeito desse assunto considero importante remeter a um artigo de DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. IN:_____(org) Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura. BH. Editora UFMG, 1996.

ou ainda:

> *"...para que quero uma biografia de G. Bruno que não fala dos gritos que ele deu, ali em Roma, numa praça ou num pátio com gente à roda, uns que ateavam o lume, outros que assistiam, outros que serenamente escreviam o auto de execução". (p.132)*

É evidente que, por analogia, eu me sentia como um desses atores, cumprindo um determinado papel e assistindo, a cada ano, o projeto de muitas crianças sendo desfeito, enquanto, para outras, tudo acontecia diferente.

SARAMAGO, neste mesmo texto, parece instigar essa minha dor:

> *"Demasiado esquecemos que os homens são de carne facilmente sofredora. Desde a infância que os educadores nos falam de mártires, dão-nos exemplos de civismo e moral à custa deles, mas não dizem quanto foi doloroso o martírio, a tortura".(p.138)*

Se meus sujeitos carregavam ou não a consciência do sofrimento, não sei. A verdade é que; com o passar dos anos, os dados encontrados revelavam ainda a grande exclusão e seleção de uma escola proclamada democrática e que se isenta, de alguma forma, de qualquer sofrimento imposto, a cada ano, a uma parcela das frações socialmente despossuídas. O que acabo de colocar está carregado de complexidade, e esta tem início exatamente na dificuldade que encontra o pesquisador em constituir uma neutralidade diante do que investiga.

Outras questões me inquietaram todo o tempo. Os anos de 1988 a 1995 (período de coleta dos dados) podem ser considerados como um período de fortes discussões, tanto no nível de mudanças de ensino, no plano teórico, com profusão de cursos, de debates e com grandes alterações nas propostas curriculares, como discussões no nível dos sistemas, no plano macroestrutural: gestão democrática, qualidade total e outras terminologias

similares. Não se pode esperar resultados imediatos, à proporção que as idéias avançam, mas, no início dos anos noventa, principalmente em Minas Gerais, a questão da evasão e da repetência era a tônica em grande parte dos encontros que visavam a discutir a educação, e, sobretudo, parecia meta do próprio governo eliminar esse problema no Estado. Tornava-se, pois, difícil compreender o motivo pelo qual a escola continuava a produzir tanta desigualdade (Cap.I).

Uma escola democrática, que pudesse promover ou igualar, ainda não era a realidade, e eu estava ali, fotografando (e muito mal) o sonho não concretizado.

Minha perplexidade diante de certos dados acontecia principalmente porque o que eu retratava parecia já não ser mais interessante à pesquisa educacional. Ou, no mínimo, a impressão era de que discutir as relações entre escola e sociedade, no plano mais geral, já tinha sofrido um certo desgaste.

Quando meus dados apontavam para a grande mentira produzida pela escola (ou pela sociedade?), e sabendo que esses dados já tinham sido discutidos, de alguma forma, bastante exaustivamente); a impressão é de que eu estava apenas fazendo um palimpsesto[4]: apenas escrevia o que outros já tinham apontado, há muitos anos. Eu estava escrevendo no mesmo papel, no meu processo de raspagem, e acabaria apenas por dizer coisas velhas. Na verdade, era apenas uma confusão entre os dados já velhos, tomados como resolvidos, e que, no meu processo de vasculhar, trazia à tona, mais novos do que nunca. Então a grande pergunta a se fazer era: o que foi modificado e

[4] O termo aqui é utilizado no sentido que lhe atribui RIBEIRO (apud FERREIRA, 1986): "Inutilizei um caderno de papel almaço e o primeiro rascunho, à força de rasuras, emendas....chamadas, invenções, acaba por ser para mim próprio o mais impenetrável palimpsesto" (Aquilino Ribeiro, Lápides Partidas, p. 120). Ainda conforme FERREIRA, palimpsesto significa: "Manuscrito sob cujo texto se descobre (alguns casos a olho desarmado, mas na maioria das vezes recorrendo a técnicas especiais, a escrita ou escritas anteriores". (FERREIRA, A. Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa. RJ. Editora Nova Fronteira, 1986, p.1251).

o que permanece estático durante todo esse processo?

Como meu objeto inicial era investigar a manifestação ou não da subjetividade em textos escolares, as questões foram ganhando outros contornos: como se manifestam, nos textos escolares, sujeitos que avançam regularmente no nível de escolaridade? E os que, ao contrário, permanecem no mesmo nível de escolaridade?

Existiria diferença nessas manifestações, levando-se em conta o espaço escolar? Ou ainda: seria possível manifestar subjetividade num contexto tão complexo?

Essa tensão ampliou-se quando, lendo os textos de diferentes sujeitos, continuava a não encontrar neles grandes diferenças, conforme já havia constatado na dissertação de Mestrado.

Portanto, quem são essas crianças que tropeçam, que ficam retidas? São crianças que detêm, de alguma forma, um saber muito parecido com o daquelas que avançaram. O que torna doloroso dizer que, do ponto de vista da produção de texto, os que são considerados bem sucedidos (porque alcançaram o nível de escolaridade desejado) não produzem diferente dos que não chegaram ao nível desejado. Enfim, os bem sucedidos são iguais aos que fracassaram. Estabelecido esse fato, as preocupações saltam do plano lingüístico para o plano sociológico. Cedem enfim, a um problema social.

Além do mais, procurando olhar os dados a partir de uma grade de pertencimento ou não à camada social, não encontrava explicação para alguns resultados. Então, a pergunta era: qual é a ação pedagógica das diferentes escolas sobre os diferentes sujeitos? Responder a isso tornava-se urgente, sob pena de estar, epistemologicamente, estabelecendo uma relação direta entre grupos de classes e capacidades cognitivas.

Nesse sentido, valeria a pena discutir a diferença entre probabilidade e

fatalidade. Essas crianças tinham probabilidade de ficar retidas, mas, na verdade, não nos pareceu assim: estavam já condenadas ao fracasso, do ponto de vista de uma instituição.

Então, os contornos foram- se fazendo: era preciso investigar um pouco mais, buscando apreender que atitudes mobilizavam esses sujeitos e que estratégias utilizavam no processo escolar. No entanto, eu não tinha volta nos anos percorridos, não podia retroceder, pela ausência de instrumentos mais concretos. O que eu tinha em mãos eram os textos produzidos e era com eles, e a partir deles, que eu poderia avançar. Dessa forma, o que me preocupava era tentar achar um caminho que respondesse a algumas das minhas questões anteriormente postas e, ao mesmo tempo, que me permitisse tocar o que os dados me revelavam.

Sentia-me edipiana naquilo que o mito tem de muito forte: minhas ações eram dirigidas a uma determinada finalidade, mas tinha de caminhar por outras trilhas, conhecer outras veredas. Só assim, então, pude ter mais clareza do que é o processo do conhecimento, do que é a constituição de um objeto, do que é, enfim, deixar os dados falarem.

A partir do que acabo de expor, inicialmente sou levada a considerar que o que a escola acaba por produzir não é a igualdade - mas a homogeneização das diferenças (Cap. I). Por outro lado, os dados revelam que à escola pouco importava "o ensino da produção de texto" (Cap.II): independente de atender ou não a determinadas camadas, o trato com a língua escrita é sempre o mesmo.

Essas observações forçaram uma redefinição do trabalho, o que me leva a produzir alguns deslocamentos, a partir da seguinte constatação:

1. se a escola não ensina e não sistematiza o ensino da produção escrita, se não foi possível verificar atividades concretas, que me levassem a identificar o trabalho produzido e desenvolvido;

2. se o fato aconteceu em todas as escolas pesquisadas, independentemente do nível socioecônomico a que atendem;
3. se podemos falar de uma escola, cuja função é a manutenção da homogeneização das diferenças,

não faz sentido tomar como objeto de estudo o processo de produção de texto, mas, sim, procurar entender que sujeito está- se constituindo, nesse processo escolar. Já não parece mais interessante analisar o processo de produção de texto, mas interessa, muito mais, analisar, a partir dos textos, as incorporações que esses alunos realizaram durante esse período escolar.

A partir dessas elaborações, constituí, então os objetivos com os quais passei a operar:

- Analisar, comparativa e longitudinalmente, nos textos, que valores foram incorporados, que categorias de compreensão do mundo foram-se construindo, tendo em vista a permanência na escola.
- Analisar as condições de produção de texto, como realização material dessa construção.

Referencial Teórico

Para alcançar os objetivos delineados, estarei lançando mão de algumas contribuições de duas vertentes teóricas que vêm consolidando pesquisas na área da Educação: a Sociologia e a Lingüística da Enunciação. Na verdade, retomo, de alguma forma, os referenciais que iluminaram a minha dissertação de Mestrado, só que procurando lançar mão de recortes mais específicos dessas teorias, e buscando aprofundá-los um pouco mais. Do ponto de vista dos estudos realizados no Brasil, é importante ressaltar que tanto pesquisas na área da Sociologia da Educação quanto as que tomam como referencial a Lingüística da Enunciação já se encontram bastante consolidadas. Também tem sido possível perceber a fusão desses campos em diferentes estudos sobre a educação no País[5].

É exatamente nesse eixo teórico que se inscreve esta pesquisa: a tentativa de compatibilizar dois campos básicos e, a partir deles, construir um "metaponto" de vista, um mirante, do qual eu possa analisar o processo de construção da subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

É o que afirma MORIN (1996:281):

> *"Não há um lugar possível de onisciência. Mas o que se pode fazer para evitar o relativismo ou o etnocentrismo total é edificar metapontos de vista, podemos construir mirantes e do alto desses mirantes contemplar o que ocorre".*

Reconheço, diante da abordagem a ser feita e do rico material coletado durante tantos anos de investigação, que é provável estar elegendo metapontos de vistas limitados. Ao meu ver, contudo, eles contemplam matrizes teóricas que

[5] Refiro-me, por exemplo, às investigações desenvolvidas por COSTA VAL (1996) e por BATISTA (1996) para as suas teses de Doutorado, defendidas na FAE-UFMG.

têm permitido clareza, objetividade e cientificidade em estudos que abordam a relação entre escola, sociedade e linguagem. Além do mais, ao elegê-los, é a partir deles que pretendo falar (o que, de alguma forma acaba por deixar de lado outras abordagens igualmente ricas), mas, no mínimo, me força a jogar fora a arrogância singular de quem tem a chave da verdade.

Esses metapontos de vistas permitir-me-ão organizar a minha experiência e produzir, na acepção de BOURDIEU, uma leitura interessada, sem, contudo, garantir a distância objetivante que permite a objetividade: como assumir distância quando, por dez anos, dados se presentificaram fortemente na vida do pesquisador?

Assumindo minhas limitações, mas também meu esforço para escolher, dentro de um quadro múltiplo e complexo, os mirantes orientadores, aceitei, com mais tranqüilidade, o que afirma MORIN (1996:285):

> *"O pensamento complexo não é o pensamento completo; pelo contrário, sabe de antemão que sempre há incerteza. Devemos aprender a viver com incerteza e não, como nos quiseram ensinar há milênios, há fazer qualquer coisa para evitar a incerteza." (285)*

É assim, com incerteza, que sigo.

Na busca da compatibilização de teorias da Sociologia da Educação e da Lingüística da Enunciação, não estarei aplicando um conhecimento sobre o outro, nem lançando mão de instrumentos e procedimentos que se caracterizam como específicos da Sociologia, uma vez que minha formação acadêmica está centrada na área da Lingüística. Minha posição é a de alguém que assume os seus sujeitos, com o olhar da Sociologia, como sujeitos portadores de historicidade, determinados socialmente e, como tais, sujeitos que praticam uma ação com a linguagem, que se constituem em seu universo social. Trata-se,

portanto, de uma orientação macrossociológica.

Da Sociologia da Educação e de BOURDIEU, mais especificamente, assumo a noção de *habitus* e, da Lingüística da Enunciação, assumo a noção de interação, com base em BAKHTIN.

Também não procederei a uma discussão mais rigorosa desses conceitos, a partir do que existe na literatura a respeito. Pretendo, ao contrário, que esses conceitos sejam mais bem explicitados no decorrer das análises a serem feitas.

Sem querer discutir as controvérsias surgidas a respeito do conceito de *habitus*, acredito que se trata de uma das poucas contribuições que têm permitido uma visão analítica mais coerente de dados, quando se põe em destaque o papel que as escolas desempenham. BOURDIEU leva a pensar sobre relações que, de uma forma ou de outra, são pouco exploradas e, quando o são, acabam por produzir um discurso que, sendo desmobilizador, afastou, por um tempo, a possibilidade de "compreensão" mais objetiva de nossa realidade escolar e social.

Segundo BOURDIEU (1983(a):60/61)

> *"É um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações(...)"*

Em suas diferentes abordagens, o autor destaca o papel que o *habitus* desempenha na vida dos indivíduos. Para ele, há um *habitus* adquirido no processo de socialização familiar, e que, na escola, esse *habitus* exercerá influência fundamental nos destinos dos estudantes, dependendo da fração de classe a que pertença.

Para uma melhor orientação desses metapontos de vista, estou tomando como ponto de partida um ensaio de BATISTA (1996). Nele o autor retoma a

gênese no pensamento de BOURDIEU, até as últimas referências feitas pelo autor. Embora BATISTA anuncie a impossibilidade de encontrar, no seu texto, uma teoria da noção de *habitus*, é em seu próprio texto que ela aparece. Como pretendo discutir os condicionamentos internos que explicam as relações entre escola e sociedade, vi, na referida noção, a possibilidade de perceber esses condicionamentos, tal como a noção de *habitus* se propõe.

> *"Como traçar relações entre as práticas e disposições singulares dos indivíduos–particularmente se considerados em sua dimensão interna e subjetiva, de um lado, e o universo social, de outro lado, considerado como um conjunto de processos objetivos e compreendido como o fator que unifica essas disposições e que pode explicá-las?" (BATISTA; 1996:103).*

Esse conceito, dessa forma, permite investigar e buscar das relações entre práticas sociais (no caso desta pesquisa, as relações entre as práticas de produção de texto, dentro de um universo social) e permitir ainda estabelecer essas relações com as disposições singulares dos indivíduos.

A noção de *habitus* é tratada por BATISTA em três dimensões que organizam o posicionamento teórico assumido:

> *"A noção de habitus designa, em primeiro lugar, um sistema de disposições adquiridas ao longo de sua existência, com internalização das necessidades geradas pela lógica das condições sociais e históricas nas quais essa existência decorre. Em segundo lugar, um sistema de disposições, compartilhadas pelo conjunto de indivíduos expostos a uma mesma classe de condições de existência, são a "transformação da necessidade em uma virtude". (1996:104).*

> *"A noção designa, desse modo, por fim, não apenas disposições estruturadas pela sociedade, mas também*

estruturantes da ação e da prática dos indivíduos". (1996:104).

BATISTA destaca, pois, o argumento mais forte de BOURDIEU: que o *habitus* não é fixo, pelo contrário, é construído e reconstruído a partir das condições objetivas do ambiente social e material. Também que é possível compreender o *habitus* como algo que se constitui, que toma forma nas práticas sociais do cotidiano dos sujeitos. Minha visão é que, se, de um lado, esses sujeitos incorporam os sistemas de significação e eles constituem a base geradora de suas práticas, de outro lado, esses mesmos sujeitos produzem novos sistemas de significação. São sujeitos que sofrem a ação do *habitus*, mas que igualmente o modificam, com sua atuação.

Para nossa análise, estamos assumindo que, de fato, o *habitus* tanto se compõe de disposições estruturadas quanto de disposições estruturantes. E mais, que essas disposições têm movimentação própria, isto é, são estruturantes, mas não fixam tais ações.

Assim, a escola é um espaço privilegiado para internalização do *habitus*: pela sua ação pedagógica, pela sua organização e pela sua lógica de funcionamento, internaliza, nos indivíduos, um conjunto de disposições que os acompanha em todo o seu processo de aprendizagem. É exatamente nesse eixo que se fundamenta o *habitus*, no dizer de BATISTA (1996: 41):

> *"Ele é o produto da internalização pelo indivíduo desses condicionantes: da incorporação, no indivíduo, das condições sociais e históricas de transmissão de uma cultura, das condições sociais e históricas de sua própria formação como indivíduo".*

Como meu trabalho discute a questão tomando por base dois grupos socialmente diferenciados, procurei incluir, na noção de *habitus*, a noção de espaço social, como o define BOURDIEU, e destacar seu papel nesse processo:

> *"A noção de espaço contém, em si, o princípio de uma apreensão relacional do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a "realidade" que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõem. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos, quer de grupos, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas e um espaço de relações que ainda que invisível em sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (...) e o princípio real do comportamento dos indivíduos e dos grupos". (BOURDIEU: 1996(b): 48/49).*

BOURDIEU defende, pois, a idéia de que o sistema de separações diferenciais, que é marcado pelas diferentes posições no espaço social , faz com que determinadas posições sejam tomadas a partir da intermediação do espaço de disposições, ou seja, do *habitus*. Nessa direção, afirma que a cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus*.

Por essas breves considerações, considerando o universo de meus sujeitos, colocados diferentemente na ordem social econômica, pode-se deduzir que BOURDIEU oferece um conjunto de princípios norteadores, capazes de elucidar não só o sujeito-aluno, mas o sujeito histórico que, sendo social e portador de uma linguagem, pode deixar marcas da internalização de seu sistema de disposição no texto que produz, dentro de um outro espaço igualmente gerador de disposições - a escola. É a partir de BOURDIEU que se pode afirmar a indissociabilidade entre interno e externo, isto é, a partir da noção de *habitus,* é possível perceber o que internalizam sujeitos que vivem em ambientes externos diferenciados e de como isso se manifesta nos

pensamentos, nas ações, nos conhecimentos e no meu caso- nos textos produzidos por esses sujeitos.

Para uma conclusão parcial desse conceito, ressalto que:

> *"À alternativa do social e do individual, a noção (habitus) lembra que indivíduos são a história tornada corpo, as estruturas transformadas em disposições e que as decisões mais individuais encontram, na sociedade e na trajetória que os agentes nela realizam, a sua razão de ser; lembra, porém, que são indivíduos que agem e não a sociedade ou história mesmo, e que estas são, em certa medida, a transformação das disposições em estruturas". (BATISTA; 1996:149).*

Da Lingüística da Enunciação, assumo a noção de interação com base em BAKHTIN. O autor, considerando a natureza dialógica do discurso, aborda a linguagem em sua realidade interacional. Para esse autor, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua.

Considerar a interação significa reconhecer que os sujeitos (e sujeitos situados histórica e socialmente) interagem com a linguagem, ou seja, trata-se de uma ação entre protagonistas de um discurso, no processo de enunciação. BAKHTIN ressalta que a palavra "constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte". Como, porém, essa interação se manifesta?

> *"...a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor". (1986:112)*

A análise da linguagem só faz sentido, para BAKHTIN, como produto da enunciação, enquanto um fenômeno social. Destaca que, na interação, a

comunicação verbal ininterrupta constitui um momento de um grupo social determinado.

Além desses princípios, e considerando o objeto a ser analisado (textos), vale discutir, assumindo o "horizonte social", o que BAKHTIN denomina de compreensão responsiva ativa. A partir desse princípio, é possível rever a relação intersubjetiva que os sujeitos estabelecem no processo de dialogia textual.

> *"De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente,) completa, adapta, apronta-se para executar, etc... torna-se locutor." (1992: 290).*

Essa perspectiva pode ser associada à noção de *habitus*, na medida que BAKHTIN reforça o papel do "outro", na perspectiva das interações sociais:

> *"O locutor não é um Adão e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto em que se encontram as opiniões dos interlocutores imediatos (...) ou então as visões do mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação cultural)". (1992: 293).*

O princípio dialógico bakhtiniano assume que nosso próprio pensamento se forma na interação e "em luta com o pensamento alheio."

E, como respondente (no caso, ao produzir texto), acaba por entremear, no seu enunciado, os enunciadores surgidos na cena dialógica. Esse processo de entremeação produz o diálogo, no entanto, não é por meio dele que esse diálogo se fecha. Ele é o produto também de outras articulações, de outros enunciadores que o precedem ou lhe sucedem no processo. Dessa forma,

reforça a perspectiva de que as interações são de natureza dialógica e se constituem dentro de um sistema de relações. E mais, que a noção de sistema de relações permite uma abrangência que remete não apenas ao que é dito/escrito num determinado momento, mas o enunciado é marcado por interpelações de diferentes fontes. É essa capacidade do locutor como interpelador que garante o sujeito em movimento. A partir daí, faz-se necessário ler o discurso (o texto) do aluno, considerando-o como um locutor que se dirige a outro interlocutor-real ou virtual, trazendo, na sua voz, as vozes que se cruzam dentro da "ideologia do seu cotidiano".

As experiências discursivas encontram-se marcadas por alterações que se manifestam nas concordâncias ou discordâncias, no processo de aceitação e de negação, o que gera uma perspectiva de dinamismo, de movimento. O que estou querendo é descentralizar a idéia de que todo produto discursivo é homogêneo, ou seja, que é apenas a repetição de um outro discurso, de uma voz em que apenas se apóia e ou se reveza.

Essa perspectiva permite recuperar, também em BAKHTIN, a noção de que sujeitos podem manifestar-se na "contrapalavra" do seu dizer. Enfim, se não se pode negar o papel ativo do locutor, não se pode negar igualmente esse papel ao seu interlocutor. A interação é essa ponte, no dizer de BAKHTIN e, na travessia dela, "quase" tudo é possível.

O referencial teórico de BAKHTIN constitui um ponto de observação que garante a perspectiva sociológica do conceito de *habitus* de BOURDIEU. Para ambos, o que conta é a natureza social dos indivíduos que, contextualizados historicamente, produzem interações ou certos tipos de interação- no caso sociológico, o *habitus* - que se cria nas práticas sociais e que constrói um modo de compreender e viver o mundo.

JOBIN & SOUZA (1994:61) lembra que BAKHTIN quer:

> *"...destacar o acontecimento socialmente imediato, a partir do qual qualquer enunciado emerge. Entretanto, seu interesse maior não é o contexto imediato em si, mas as outras ligações sociais mais amplas, mais duráveis e mais sólidas que se evidenciam por meio das relações verbais no contexto social imediato".*

É possível, pois, estabelecer uma relação mais direta com a concepção de *habitus* de BOURDIEU, que fornece um nível teórico capaz de perceber essas ligações duráveis e sólidas a partir de uma concepção de linguagem como manifestação de cultura objetivada. É possível, também, perceber, nas corporificações realizadas, que as relações verbais não pertencem exclusivamente ao sujeito, mas ao seu grupo social.

Vale ressaltar que tanto BOURDIEU quanto BAKHTIN exploram o caráter de mediação, de movimento e de dialética. HARKER, (1990) analisando críticas feitas à produção teórica de BOURDIEU, afirma que a idéia de movimento existe na concepção desse autor:

> *"Há sempre tendência em direção a um compromisso com circunstâncias históricas específicas, e é nesta descontinuade, nesta lacuna, que a produção é possível, que a agência tem espaço para se movimentar". (1990:84)*

BAKHTIN considera que os sistemas ideológicos constituídos cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, mas que se reconstroem em interação dialética constante. Ou, no dizer de BOURDIEU, as pessoas não reproduzem simplesmente seus sistemas de significados, elas também os produzem e os utilizam, como sujeitos criativos. Trata-se, portanto, de movimento, de reação, de dialética, de produção.

Se a perspectiva de BOURDIEU permite alcançar uma macrovisão da escola, as condições de produção de texto materializam, dentro da sala de aula, no nível micro, essa percepção. Nessa materialização, como objeto discursivo, analisando a linguagem, poderá emergir a trajetória da construção da subjetividade. O que estamos podendo destacar, aqui, é que as condições de produção de texto escolar passam a ser vistas como a realização material da construção do *habitus* ou, também, como uma das estratégias utilizadas pela escola nesse processo de construção.

Não estamos separando uma análise sociológica de uma análise lingüística. Estamos assumindo um sujeito social, histórico, determinado, portador de *habitus*; o qual, em processo de dialogia, constitui o seu mundo, a sua linguagem e a si mesmo.

Nesta direção é possível também indiciar o que toma forma no processo escolar de ensino/aprendizagem do "escrever". Acrescentando a essa análise o ponto de vista de que no produto inscrevem-se os processos (DUCROT, 1987), esta pesquisa, atenta aos processos observados, toma os "produtos" para neles ver sua inscrição e, nesta inscrição, os indícios de formação de subjetividade.

O Lugar Metodológico

Se a opção por um lugar teórico já produz no pesquisador um grande dilema, principalmente quando se trata de analisar, como no caso desta pesquisa, um número excessivo de dados coletados durante muitos anos, igualmente a opção metodológica chega a traduzir um momento crucial. É evidente que não é possível desvincular a opção teórica da metodologia a ser adotada, pois ambas caminham juntas, formando um todo.

O que acontece, no momento dessa articulação, é, na verdade, o grande conflito em escolher instrumentos e teorias que possam produzir, com eficácia, resultados científicos com os quais possa mirar a vida de seres humanos. Por um lado, não desconheço também que tais escolhas produzem um retrato do próprio pesquisador: sua relação com o objeto, com os paradigmas adotados, suas crenças naquele determinado momento. E isto é quase sempre assustador. Por outro lado, outro receio é também recorrente: como se trata de uma pesquisa de campo, com possibilidade direta de uma relação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, o perigo de distanciamento do conhecimento objetivo é bem maior.

Enfrentando essas fragilidades e procurando ser coerente com o esboço teórico levantado, minha opção metodológica inscreve-se na vertente qualitativa, englobando, aqui, um conjunto de recortes que compõem o quadro geral de pesquisas nas Ciências Humanas. É a pesquisa qualitativa que trabalha com o universo de significados, de crenças, de valores. Minha opção é por uma abordagem dialética (MINAYO:1996), que coloca como tarefa central a compreensão de realidade humana vivida socialmente. Para o caso específico desta pesquisa, essa abordagem me permite tomar a linguagem e suas práticas sociais como inseparáveis da realidade humana.

A abordagem dialética

> *"... propõe abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimentos exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados". (MINAYO: 1996: 24).*

Do ponto de vista da análise dos textos, estarei assumindo, como ponto de ancoragem, a vertente teórica da Enunciação. O que pretendo é realizar uma análise discursiva, de fundo bakhtiniano, que permite tomar como unidade de registro o texto produzido e, considerando a interação, prevê a análise das condições de produção, ou seja, permite voltar-se para os discursos produzidos em lugares institucionalmente marcados. O que acontece no interior desses espaços são práticas discursivas que, por sua vez, constituem e resultam das formações discursivas, tais como as definiu FOUCAULT. Minha análise opera nesse sentido, com uma revisão do que estou tomando por formação discursiva. Não apenas um conceito em que as formações discursivas definem o que é dito e o que pode ser dito, dentro de uma perspectiva de um sujeito assujeitado, interpelado pela ideologia. Essas formações discursivas, para minha análise, serão consideradas como aquelas que iluminam, que inspiram o que é dito e como é dito, mas não fixam essas representações, possuem, enfim, um movimento interno. Não há, assumindo a noção de *habitus* de BOURDIEU e a noção de dialogia de BAKHTIN, uma ação que só produz. Existem ações que criam disposições e práticas discursivas, que constituem esses *habitus*, mas que igualmente as alteram, pois não fixam tais formas; e, dentro do movimento interno dessas formações discursivas, os sujeitos igualmente movimentam-se: há reprodução, mas há também produção. Não reconhecer esse movimento é negar o próprio conceito do qual estou-me valendo para a análise dos textos.

A partir dessas concepções, ser-me-á possível traçar um mapa, indicando

as "vozes", "os diálogos" existentes no jogo comunicativo, presentes no discurso dos alunos e, conseqüentemente, no processo escolar de ensino/aprendizagem do "escrever", e levantar categorias que apontem para a especificidade histórico-social dos sujeitos, numa perspectiva mais totalizante.

Esse caminho metodológico perseguido precisa ser mais bem detalhado, considerando ainda dois aspectos fundamentais dos quais parte.

1 - A perspectiva longitudinal

Esta pesquisa buscou acompanhar a trajetória de produção de texto de dois grupos dos mesmos sujeitos, durante um período de oito anos (seis anos, mais sistematicamente, e dois anos com alguns casos de interesse mais específico).

São, pelo menos, duas as razões que me fizeram optar pela perspectiva longitudinal:

1.1 - do ponto de vista da abordagem da pesquisa

São raras as produções acadêmicas que envolvem acompanhamento a longo tempo, dadas as dificuldades peculiares que essa metodologia apresenta.

Talvez um dos estudos longitudinais significativos de que se tem notícia foi desenvolvido por um grupo de pesquisadores franceses. GIRARD e BASTIDE (1992) estruturaram uma investigação a qual denominaram *"Do fim dos Estudos Primários à entrada na vida profissional ou a Universidade, o percurso de uma coorte."* Esta investigação é o resultado de dez anos de observação longitudinal, uma amostragem nacional estratificada de 17.500 alunos, cujo destino escolar e profissional é seguido durante todo esse tempo.

Para esses pesquisadores, quaisquer que sejam os seus limites, o estudo mostrou a complexidade dos fatores em causa nos dos alunos, apontando que

> *"determinismos sociais e culturais, que não são particulares à França, nem aos países capitalistas, jogam com o seu peso para ajudar os filhos de uns, mais do que os dos outros, a desenvolver suas aptidões e adquirir a instrução, a qualificação e o diploma, que melhor lhes permitirá colocar-se no mercado hierarquizador do emprego. As melhores reformas chocam com estes constrangimentos." (in: GRÁCIO et alii, 1992:39).*

1.2 - do ponto de vista da abordagem específica sobre o processo de ensino de língua escrita no Brasil

São raras ou incipientes pesquisas que dizem respeito à língua escrita, num processo de longa duração. SOARES (1989), em pesquisa sobre Alfabetização no Brasil: O Estado do conhecimento, identificou, na produção acadêmica e científica sobre a alfabetização no Brasil, apenas dois estudos longitudinais, no período compreendido entre 1954 e 1986. Em um deles, REGO (1985)

> *"analisa o processo de descoberta da língua escrita por uma criança, observando seus comportamentos de interação com a leitura e a escrita dos quatro aos sete anos;"*

e em outro,

> *"VERDE (1987) investiga a interação professor- aluno durante a alfabetização, analisando mudanças nos padrões de interação verbal evidenciados ao longo de sete meses de observação sistemática de sete classes" (1989).*

Minha investigação procura trazer uma contribuição para esse tipo de pesquisa, buscando apontar dados que elucidem destinos escolares diferenciados e, ao mesmo tempo, procura eleger como objeto de investigação o texto escrito por diferentes sujeitos durante o período do ensino fundamental.

O paradigma indiciário

> *"...quando as causas não são reproduzíveis, só resta inferi-las a partir dos efeitos." (GINZBURG, 1989: 169)*

Durante o processo de coleta de dados, não foi meu propósito garantir instrumentos que pudessem detectar causas que expliquem os resultados dos alunos em relação aos textos produzidos, seja no nível macroinstitucional, seja no nível micro: a sala de aula.

Conhecendo, no entanto, o funcionamento da escola, posso inserir os dados de que disponho dentro desse funcionamento e, a partir deles, produzir um conjunto de inferências. Sobretudo posso considerar os textos produzidos como resultado de um processo que pode ser, por meio deles, recuperado e, dessa forma, a particularidade dos textos pode indiciar-me o *habitus* incorporado. Nesse sentido entendo que o olhar "científico" que lanço sobre os dados inscreve-se no paradigma indiciário.

O paradigma indiciário, aqui assumido com base em deduções levantadas por GINZBURG em suas investigações, permite uma análise qualitativa cujo olhar se volta para a singularidade dos dados. E, nesse caso, a intuição do investigador também entra no jogo de formular hipóteses, recuperadas a partir de pistas, de indícios. GINZBURG sustenta que

> *"se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas, sinais, indícios que permitem decifrá-la" (1996:177).*

Embora não tenha a observação dos acontecimentos, posso recuperar, nos enunciados, a partir dos textos produzidos, as inscrições desses acontecimentos. Apenas para mencionar um exemplo, DUARTE (1998:9), utilizando-se deste referencial e tomando como objeto de estudo textos produzidos em situação de Vestibular, realizou um análise em que "foram efetuadas hipóteses sobre a caminhada interpretativa realizada por candidatos no momento em que lêem a coletânea da proposta de redação até a produção de seus textos. A partir de pistas (ou indícios) deixadas nas redações, puderam-se depreender os procedimentos de leitura desses candidatos." Meu trabalho será, então, o de buscar pistas, indícios, marcas (singulares ou não) nos produtos discursivos de diferentes sujeitos, numa perspectiva longitudinal.

É exatamente essa perspectiva que me permitirá, juntando as pistas, reconstituir o processo de constituição desses sujeitos, não apenas como produtores de textos, mas poder também indiciar nestes o processo de constituição da subjetividade; porque essas pistas são agenciadas em diferentes momentos de vida escolar desses sujeitos. Esses textos poderão apontar como a subjetividade foi-se constituindo, como se foi modificando; que relações, enfim, foram-se estabelecendo no processo. Portanto, se não posso garantir uma qualidade argumentativa empírica, eu posso garantir uma possibilidade de reflexão, a partir dos indícios, do que fica nos textos, dos resíduos, das marcas, assumindo, assim, o que afirma GINZBURG:

> *" uma atitude orientada para a análise dos casos individuais, reconstruíveis somente através de sintomas, de indícios." (1996:154)*

Esse modelo epistemológico permite trazer interpretações que, fora dele, provavelmente, serão consideradas marginais.

Procedimentos adotados

1 - Coleta de textos- o procedimento fundamental do trabalho constitui a coleta de textos produzidos por sujeitos pertencentes a grupos socialmente diferentes.

Os alunos foram informados, desde o início do trabalho, que eu recolheria os textos que eles produzissem durante um certo período de vida escolar. As escolas eram visitadas mensalmente e, em contato com os alunos, recebia o que eles tivessem produzido naquele período.

Posso estabelecer, nesse sentido, alguns marcos:

De 1988 a 1989

Neste período, os alunos cursavam a 3ª e a 4ª séries, respectivamente, e se encontravam, em um mesmo estabelecimento de ensino, o que facilitava o contato com todos os alunos ao mesmo tempo.

1990

No ano de 1990 os alunos cursavam a 5ª série, com exceção de três alunos do grupo socialmente desfavorecido, que ficaram retidos. Nesse ano, os alunos dispersaram-se, totalizando dez escolas a serem visitadas. Dessas escolas, sete, para onde se dirigiram os alunos da camada socialmente favorecida eram particulares. Algumas dessas crianças também se matricularam em uma escola municipal, localizada em área privilegiada da cidade e disputada como uma das melhores escolas públicas da cidade.

As crianças do grupo socialmente desfavorecido deslocaram-se para

duas escolas próximas à região onde moravam. Destas, uma era municipal (a que recebeu maior número de alunos) e a outra, estadual.

Visitar todas essas escolas mensalmente transformou-se em uma tarefa desgastante, não apenas pelo fato de ter de realizar muitos deslocamentos, mas por uma série de entraves que surgiam, a depender da escola visitada.

Algumas eram extremamente burocráticas, o que exigia, a cada visita, a apresentação de documentos, a explicação do motivo da visita, e a espera de horas e horas para poder falar com um aluno. Várias vezes passava toda uma tarde ou uma manhã nas escolas particulares, sem conseguir realizar um contato sequer. Em outros momentos, quando conseguia falar com alguns deles, o problema era outro: deixavam os textos em casa e, então, eu era forçada a passar novamente por todo o ritual e voltar outras vezes a uma mesma escola, no mesmo mês.

De 1991 a 1992

O processo de coleta foi o mesmo, só que com uma diferença. Meu propósito era acompanhar os alunos seguindo o nível de escolaridade. Em relação ao grupo desfavorecido, houve uma reprovação de cerca de 80% dessas crianças no ano de 1990. Esse fato começou a me criar grandes dificuldades: não poderia recolher textos apenas dos que eram considerados bem sucedidos. Dessa forma, em 1992, consegui recuperar textos de alguns sujeitos reprovados, para compor o quadro de análise.

Em 1993

Neste ano, os alunos, tomando como parâmetro o nível de escolaridade provável, deveriam estar na 8ª série do 1° Grau.

Meu universo de sujeitos do grupo socialmente desfavorecido foi de apenas três alunos nessa série. Como havia retomado contato com outros

alunos desse grupo, acabei por recompor a amostra, recolhendo textos de cinco sujeitos, que se encontravam em séries diversificadas, um na 5ª série, três na 6ª série e um na 7ª série. Optei, também, por selecionar 12 alunos do grupo socialmente favorecido, para fechar a coleta, no ano de 1993. Os critérios para a escolha desses alunos foi o número de textos produzidos, com a garantia de que o material tivesse textos representativos de todas as séries estudadas.

De 1994 a 1995

Meu objetivo era coletar dados até 1993. No entanto, durante os anos de 1994 e 1995, um sujeito do grupo desfavorecido e três do grupo socialmente favorecido foram contactados, para atender a outros interesses que foram surgindo ao longo dos anos.

2 - Fichas individuais de acompanhamento

2.1 - Ficha de registro do nível de escolaridade e da escola onde estudava. (Anexo I)

2.2 - Históricos escolares
(Conforme o que aparece à pág. 68)

Essas fichas traçavam, à medida que os anos passavam, um quadro macro da trajetória desses sujeitos, indicando suas aprovações, reprovações, entradas, saídas, disciplinas com as quais mais se identificavam, etc...

2.3 - Além destas, anotava, em uma outra ficha, o número de textos produzidos, a data (quando havia) e o título ou referência do produto. Igualmente essas fichas permitiram traçar um mapa revelador sobre o que se escreve e quantas vezes se escreve na escola. (Anexos II e III)

BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO / UFMG

3 - Entrevistas

Além dos textos produzidos, interessou-me recuperar, por meio de entrevistas, algumas das experiências vividas pelos sujeitos. Essas entrevistas foram realizadas em três momentos diferenciados:

1) em 1993 foram entrevistados dois sujeitos representativos de cada grupo, com o mesmo objetivo anterior. Com essas entrevistas, o objetivo era identificar a concepção de texto desses sujeitos, bem como levantar elementos que apontassem para a relação que eles estabeleciam com o objeto texto escrito;

2) em 1994, com dois sujeitos dos grupos socialmente desfavorecido (um, que passava pelo segundo ano de reprovação escolar, e outro, que alcançava o nível de escolaridade desejado).

3) no final do ano de 1996, realizei uma entrevista em profundidade com um aluno representativo de um caso singular: o único sujeito da camada socialmente desfavorecida a alcançar o 2ª ano do 2ª Grau. Nesta entrevista, procurei resgatar a trajetória escolar percorrida e outros aspectos de sua história de vida (família, capital cultural da família, condições de vida, relações com o trabalho e outros...) (Anexo IV)

4 - Questionário

4.1 - No início da pesquisa, foi aplicado um questionário para caracterização do nível socioeconômico dos alunos.

4.2 - Em 1992, foi aplicado um questionário aberto em seis alunos repetentes, para recuperar, pela escrita, as incorporações e representações a respeito de suas experiências e do processo de produção de texto na escola.

respeito de suas experiências e do processo de produção de texto na escola.

5 - Além dos textos produzidos na escola, solicitei, na busca das representações e incorporações feitas ao longo desse processo, aos alunos, algumas produções de texto. Os títulos foram intencionais:

5.1 - Em 1988- 3ª série:

Invente um diálogo em que uma mãe tenta explicar a um dos filho os motivos pelos quais ele precisa estudar.

5.2 - Em 1994, 8 (oito) alunos representativos do grupo social desfavorecido, e 10 (dez) do grupo social favorecido produziram, a meu pedido, os seguintes textos:

1 - Por que gosto (ou não de escrever);

2 - O que espero do meu futuro.

Pelo texto (1), posso obter uma síntese do que foi aprender a escrever e que concepção sobre o objeto escrito esses sujeitos apresentam após quase dez anos de vida escolar. E, pelo texto 2, uma análise discursiva permitir-me-á levantar não só o mundo imaginário (o que eu espero),mas de que se compõe esse mundo, de que disposições ele é feito, que representações ele assume; principalmente, que imagem de ouvinte e de sujeito (escolarizado ou não) neles se manifesta.

Minha presença na escola, durante os anos de coleta de dados permitiu uma grande aproximação com os alunos e, assim, foram muitas as conversas informais, os diálogos nos corredores das escolas, outros por telefone e até mesmo por algumas cartas, o que me permitiu aprofundar minhas observações.

Os diferentes procedimentos adotados propiciam um conjunto de cruzamentos de categorias e configuram-se como produtos que fornecem pistas potenciais para interpretações que, sem sombra de dúvida, não se esgotarão aqui, nesta elaboração. É possível que tais dados alertem e digam muito mais do que a minha experiência me permitirá concluir.

Caracterização dos Sujeitos

Para atender ao objetivo da presente pesquisa, foram inicialmente escolhidas duas escolas públicas localizadas na área urbana de Belo Horizonte, que atendem da 1ª à 4ª série do 1° Grau. Sua escolha justificou-se pelo fato de essas duas escolas serem consideradas bastante diferentes, quanto ao tipo de clientela que recebem.

Devido à dificuldade de conceituar "classe social", uma vez que se trata de um conceito extremamente complexo, escolhi por trabalhar com duas escolas que recebem alunos diferentes posições sociais. A saber, não se está partindo de um conceito teórico de classe social, para identificar, na população, pessoas ou grupos que se adaptem a esse conceito; ao contrário, optei por escolas que recebem sujeitos que se encontram colocados em lugares diferentes no modo de produção capitalista, como se pode constatar no perfil a seguir descrito. A referência a essas escolas far-se-á pela identificação dos grupos: grupo socialmente favorecido: GSF, e grupo socialmente desfavorecido: GSD[6].

No momento inicial de identificação dos sujeitos do GSD, quando estes cursavam a 3ª série, em 1988, verifiquei que residiam, em sua maioria, na área

---

[6] Os nomes das escolas encontram-se omitidos, pois não é interesse dessa pesquisa destacar o trabalho das escolas, mas de tomá-las como pontos de referência para as análises a serem feitas, tendo em vista a questão das classes sociais.

Embora se tenha omitido a referência que permite a identificação do sobrenome (nome familiar) dos sujeitos pesquisados, os nomes citados são reais.

que forma a favela Prado Lopes, cuja população era, então, de aproximadamente 15 mil habitantes. Os bairros de moradia que apareceram citados pelos informantes foram: Lagoinha, São Cristóvão e Santo André. Os sujeitos que denominamos GSF informaram residir na zona sul da cidade, e os bairros citados foram: Funcionários, Sion, Serra, Anchieta, Santo Antônio.

Os primeiros sujeitos residiam em tipos de habitação diferentes, indo desde casas de tijolo, bem ou mal construídas, a casas de madeira, ou construções típicas de aglomerados que existem em favelas. Cinqüenta e um por cento (51%) desses sujeitos informaram possuir um espaço próprio de moradia ou, pelo menos, não pagar aluguel. Por outro lado, a grande maioria dos sujeitos do GSF residia em apartamentos, e 71 % indicaram possuir casa própria.

Alguns dados não foram preenchidos com presteza no questionário. Por exemplo: em relação à renda familiar, do GSD, 53% dos sujeitos não prestaram informações; 23% informaram ser essa renda de dois salários mínimos; 18 % informaram ser de um salário mínimo; 6% informaram ser de mais de três salários mínimos.

Os dados do PLAMBEL confirmam que os residentes na zona norte, onde se encontra localizada a escola que atende ao GSD, têm, em média, uma renda mensal de dois salários mínimos, e os que residem na área sul, onde se localiza a escola do GSF, têm um rendimento mensal acima de 20 salários mínimos.

A profissão dos pais dos sujeitos dos alunos do GSD eram, em geral, profissões manuais e, de certa forma, pouco valorizadas no sistema de produção, como as profissões de vigia, vendedor ambulante, feirante, para os homens, e doméstica, faxineira, lavadeira, para as mulheres. Já as profissões dos pais dos alunos do GSF, ao contrário, caracterizavam-se como liberais ou profissões que, de uma forma ou de outra, são mais valorizadas no mercado de trabalho. Por exemplo: engenheiro, médico, administrador de empresas, advogado, publicitário, comerciante, para as profissões masculinas e, para as femininas,

comerciante, engenheira, secretária, terapeuta, farmacêutica.

Em relação ao nível de escolaridade, a maioria dos pais dos sujeitos do GSF possuíam curso superior, ao passo que os do GSD tinham cursado, em média, apenas a primeira etapa do 1° Grau.

No que diz respeito aos bens culturais, eles eram quase inexistentes, na realidade dos sujeitos do GSD. A maior parte dessas crianças possuía menos de dez livros em casa; apenas 9% informaram comprar revistas; e 12% disseram que tinham acesso a jornais. Já 77% dos sujeitos do GSF informaram possuir mais de 50 livros em casa (no questionário, esse era o maior índice proposto); 50% responderam que compravam revistas (de cunho informativo, de moda ou infantis); e 60% disseram que compravam jornais.

Os informantes da escola do grupo GSD ocupavam o tempo livre com brincadeiras (de pegada, de casinha, de telefone, de bola de gude, de bola, de papagaio, de queimada, de polícia-ladrão), ou com "ajudar em casa". Os informantes da Escola do GSF apresentaram as seguintes alternativas para ocupar seu tempo livre: ouvir música, ir ao clube, dançar, brincar de microcomputador e jogar bola. Quanto à TV, no grupo GSD, 9% assistiam a ela no tempo livre e, no GSF, 36% o faziam.

Vê-se, pelos dados apresentados, que, de maneira geral, os sujeitos desta pesquisa situam-se diferentemente no contexto social e econômico da realidade brasileira.

A partir de 1990, os alunos oriundos do grupo socialmente favorecido, GSF, cursando a 5ª série do 1° Grau, distribuíram-se por várias escolas particulares, enquanto os do grupo socialmente desfavorecido, GSD, permaneceram em escolas públicas.

Organização do trabalho

Este trabalho encontra-se estruturado em cinco partes. Na primeira delas focalizo os dados que sintetizam os resultados escolares de terminalidade do 1° Grau de sujeitos pertencentes a grupos socialmente diferentes. Neste capítulo procuro também reconstruir a trajetória escolar de um sujeito singular pertencente ao grupo social desfavorecido. Uma das questões destacadas é que os resultados escolares diferenciados são também resultados das relações de força que são estabelecidas entre os grupos ou as classes, no interior de uma sociedade, o que permite recolocar em discussão a função de uma escola nas novas relações que se estabelecem em sua sociedade democrática. Dentro desse contexto, procuro, no capítulo dois, traçar a trajetória de produção de texto na sala de aula, reconstituindo esse processo ao longo de seis anos de investigação. Neste capítulo, com base no referencial teórico de mediação dialógica, discuto a sala de aula como espaço discursivo no interior do qual, a escola, lançando mão de expedientes pedagógicos, usa de mecanismos através dos quais procura dissimular o seu fundamento de classe, dentro das relações de dominação e igualmente dissimula o ensino do uso da linguagem como interação. No capítulo três procuro desenvolver uma análise mais particularizada, procurando descrever a reação de sujeitos, respeitando a perspectiva longitudinal, às propostas de produção de texto no interior de uma instituição escolar. No quarto capítulo, discuto o conceito de subjetividade – que constitui o eixo primeiro do que se pretendia investigar e, a partir do paradigma indiciário, procedo a uma leitura que me permitiu levantar hipóteses a respeito das manifestações de subjetividade em textos produzidos por diferentes sujeitos ao longo da escolaridade do ensino fundamental. Na última parte apenas procuro resignificar as discussões anteriores, tecendo algumas considerações face às diferenças dos destinos escolares, da função da escola e do papel do ensino da produção de texto escolar em uma sociedade democrática.

Quem faz de nós reis, deuses, réus
Da nossa eterna contradição?
No texto que faço
Separo o nada do nada,
Abrindo o espaço
da minha interrogação
(Luft, Lia.Mulher no Palco,p.25)

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA[7] DE MANUTENÇÃO E DE EXCLUSÃO: ACESSOS DESIGUAIS A DESIGUAIS

Introdução

Este capítulo pretende discutir os resultados escolares obtidos pelos diferentes sujeitos que compõem a amostra da presente pesquisa. Não me proponho produzir um estudo detalhado desses resultados, mas, sim, analisá-los recortadamente, à luz dos referenciais anteriormente postos.

Os dados em questão são extremamente relevantes para a compreensão do que pretendo discutir nos próximos capítulos: a aprendizagem da escrita, da produção textual, dá-se sob certas condições, e uma destas pode ser captada nos resultados obtidos e suas conseqüências no processo de formação do produtor de texto.

Em nossa sociedade, a escola é considerada uma instância de mediações das práticas sociais, a qual, detendo as chaves do saber acumulado historicamente, exerce um papel substancial como transformadora das condições de vida dos indivíduos que nela se inserem. Esta é, sem dúvida, a visão ideal e imaginária - uma crença, a partir da qual certas funções são definidas. Historicamente, a escola vem-se proclamando como uma instituição que, permitindo espaços iguais para todos, exerce uma função homogeneizadora de classes e de oportunidades. No nosso país, as últimas décadas foram tomadas

[7] Não estou recorrendo aqui ao termo trajetória no sentido que lhe atribui a Sociologia da Educação, como referência metodológica para a reconstrução de histórias de vida escolar. Utilizo-o, no seu sentido literal, a saber, como linha percorrida por um indivíduo em movimento para chegar em algum lugar. Dessa forma procuro lançar sobre os dados um olhar capaz de me permitir realçar os trajetos, os caminhos, os destinos dos sujeitos investigados.

por discussões em que a democratização do ensino virou palavra de ordem, esbarrando, no entanto, em entraves. estruturais profundos: querer democratizar a escola em uma sociedade não globalmente democrática.

A visão real, nesse caso, torna-se, inevitavelmente, distanciada da ideal. Os resultados que a escola apresenta, a partir dos dados obtidos longi-tudinalmente, são a fotografia dessa visão e permitem , considerar que muitas funções da escola são definidas e executadas estrategicamente, depen-dendo de interesses e situações, e distanciando-se, dessa forma, da função "socialmente" proclamada.

Trata-se, segundo BOURDIEU, de uma lógica que permite negar ou neutralizar seus efeitos negativos, invertendo a situação, por meio de estratégias sabiamente estruturadas.

1.1 - A lógica da denegação – Os resultados obtidos

Para BOURDIEU (1975), o sistema de ensino

> *"...funciona segundo a lógica da denegação: ele faz o que faz sob modalidades que tendem a mostrar que ele não faz".*

Um dos aspectos dessa lógica pode ser mais bem entendido quando se verifica que o sistema escolar opera com duas classificações: a classificação de entrada e a classificação de saída.

Meus dados revelam que, em 1988, uma escola situada na área nobre de Belo Horizonte - M.G e que atendia à camada socialmente privilegiada, formava, entre outras, uma sala de 3ª série composta de 35 alunos, enquanto, na zona norte, região da favela, uma escola formava, também entre outras, uma sala de 3ª série composta de 34 alunos. Portanto, o número de crianças que ingressa nas escolas é relativamente igual, levando-se em conta a variável classe social. É

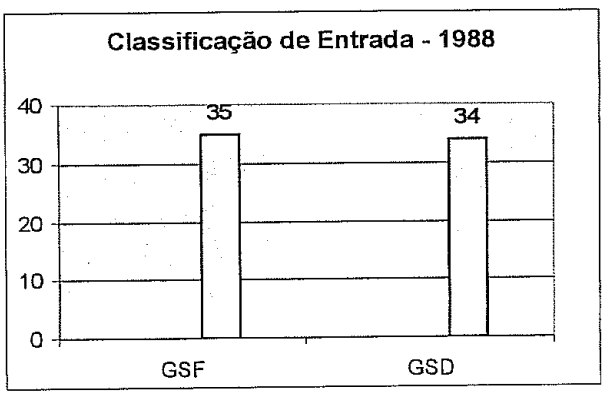
aquilo que BOURDIEU denomina classificação social: todos são igualmente chamados e aceitos.

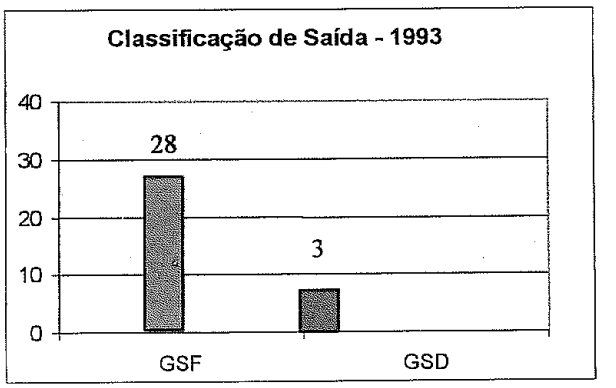
Portanto, em 1988, os sujeitos, de ambas as classes, encontravam-se na 3ª série do 1° Grau, confirmando-se a classificação de entrada. Levando-se em conta o nível de escolaridade previsto, esses sujeitos deveriam cursar, em 1993, a 8° série do 1° Grau.

O que se passa, no entanto, entre 1988 a 1993, ou seja, durante seis anos de escolarização? Ocorre a passagem da classificação social para a classificação escolar. Se tomamos a 8ª série como término de uma fase da vida escolar, podemos considerá-la como uma pré-classificação de saída, que se faz diferente, dependendo do pertencimento de grupo ou fração social. Os dados coletados mostram a marcante disparidade de resultados.

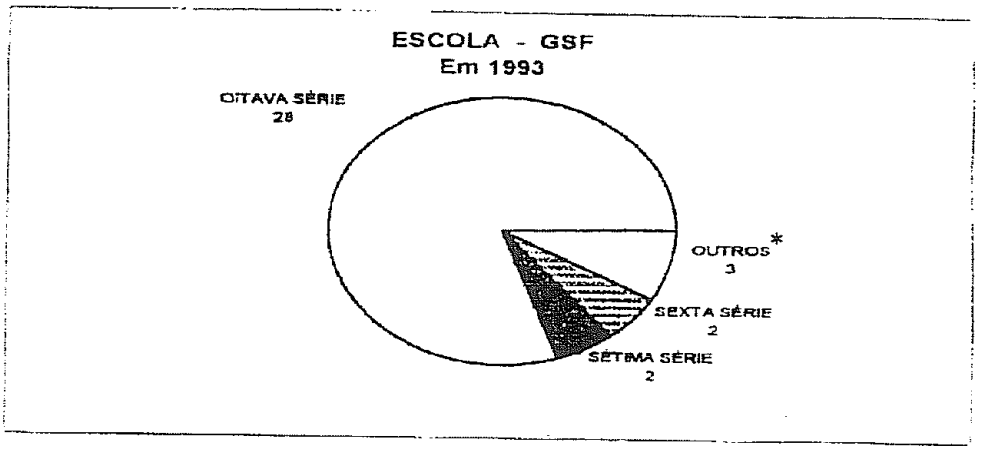
Dos 35 alunos da Escola GSF, 28 alcançaram o nível de escolaridade esperado, enquanto, dos 34 alunos da Escola GSD, apenas 3, conforme se pode verificar nos dois gráficos que se seguem:

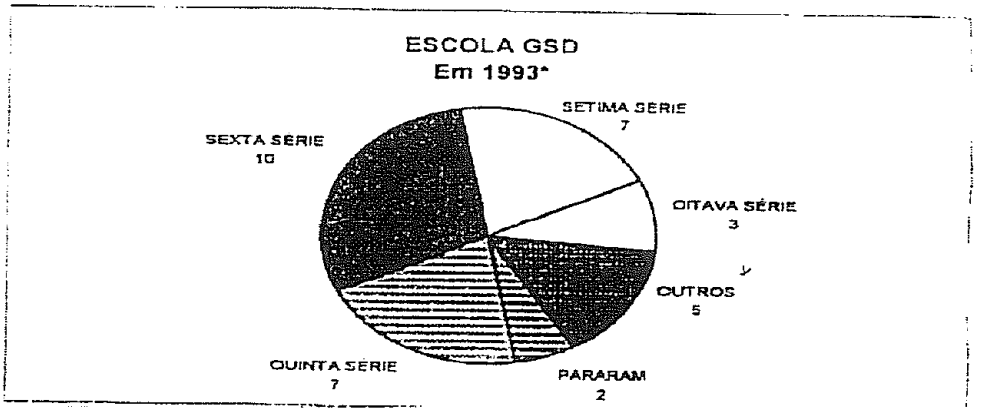
G1)





G2) O presente gráfico retrata a série que os sujeitos cursavam no ano de 1993[8]:





[8] Minha pesquisa pretendia coletar dados até o final de 1993, período previsto para a conclusão da 8ª série do 1º Grau. Em 1995, motivada pela intensa relação estabelecida ao longo da coleta de dados, procurei notícias a respeito dos três sujeitos do GSD que conseguiram terminar o 1º Grau. Dos três, apenas um chegara ao segundo ano do 2º grau. Os outros dois repetiam o primeiro ano.

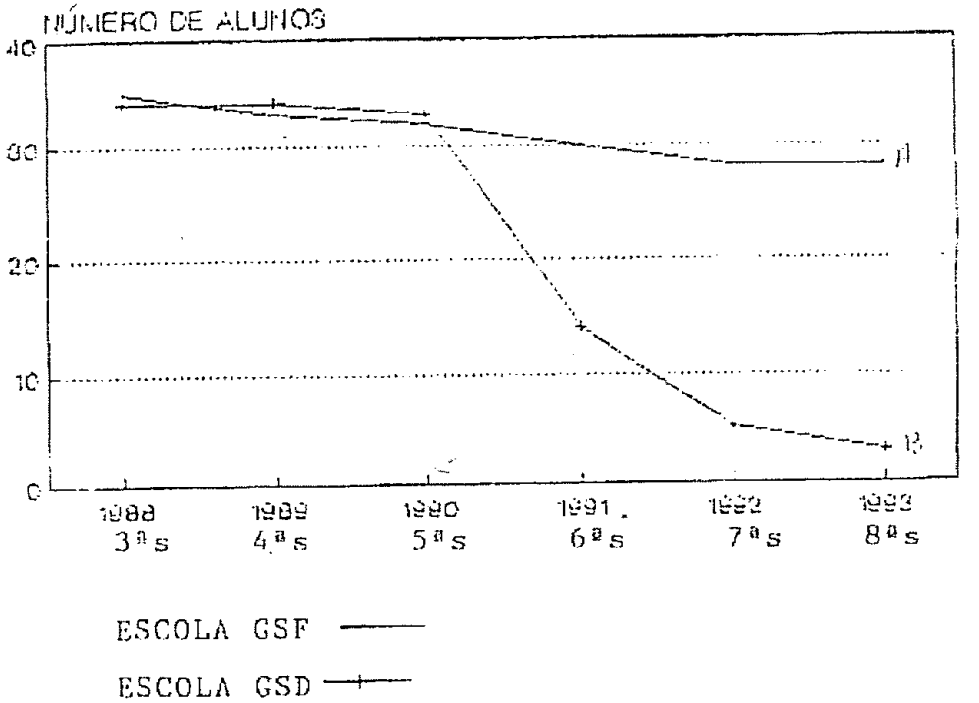
* Em relação ao GSF: de um aluno não foi possível obter nenhum tipo de informação e outros dois, segundo informação da família, encontravam-se estudando no exterior.

Em relação ao GSD não foi possível obter informações de três sujeitos (não localização no endereço residencial e nenhuma informação dos vizinhos.)

A análise comparativa dos dados em relação à seriação (o percentual em relação às séries cursadas), ao longo dos anos, favorece uma melhor compreensão da lógica da denegação:

G3)

SERIAÇÃO AO LONGO DOS ANOS



A trajetória dos sujeitos pertencentes ao GSD alterou-se também em relação ao turno em que estudavam. Até a 5ª série, todos os alunos do GSD freqüentavam a escola no turno diurno, ao passo que, em 1993, os vinte e sete alunos desse grupo assim se distribuíram:

GSD			
Turno Diurno		Turno Noturno	
Série	Nº de alunos	Série	Nº de alunos
5ª	-	5ª	6
6ª	4	6ª	7
7ª	4	7ª	3
8ª	2	8ª	1

Portanto, dos 27 alunos que continuaram estudando, 17 sujeitos se encontravam matriculados no ensino noturno. Destes, seis encontravam-se repetindo a 5ª série pela quarta vez.

Em relação aos alunos provenientes do GSD, os dados revelam que todos permaneceram estudando no turno diurno. Analisando os dados dos gráficos anteriores, um fato chama bastante a atenção: os alunos das camadas populares conseguiram ultrapassar o patamar da 4ª série do ensino fundamental. O fenômeno da retenção foi bastante acentuado na 5ª série, continuando também na 6ª série. Foram poucos os alunos que conseguiram chegar à 7ª e 8ª séries. Os quadros 1 e 2, que se seguem, apresentam uma visão global da situação escolar desse grupo de alunos.

Quadro I – Trajetórias Escolares dos alunos do GSD

Aluno	Idade 3ª série	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
1. Àdriana	10	----	----	----	----	----	----	----
2. Alex	9	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	7ª	8ª
3. Alexandra	9	3ª	4ª	5ª	5ª	6ª	6ª	7ª
4. Alexandro	10	----	----	----	----	----	Parou de estudar	
5. Andréia	10	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	8ª
6. Carlos	9	3ª	4ª	5ª	5ª	6ª	6ª	7ª
7. Carlos	12	3ª	4ª	5ª	5ª	6ª	6ª	7ª
8. Cássia Mara	10	3ª	4ª	5ª	5ª	6ª	7ª	7ª
9. Cátia	10	3ª	4ª	5ª	5ª	6ª	6ª	7ª
10.Cláudia Aparecida	10	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1° ano
11.Cléssio	9	3ª	4ª	5ª	6ª	6ª	7ª	8ª
12.Cliverson	9	3ª	4ª	4ª	5ª	5ª	5ª	6ª
13.Fabrícia Aparecida	9	3ª	4ª	4ª	5ª	5ª	5ª	5ª
14.Fernanda	9	----	----	----	----	----	Parou de estudar	
15.Flávia Kelly	9	3ª	4ª	5ª	5ª	6ª	6ª	7ª
16.Gleidson Márcio	9	----	----	----	----	----	Transferido	
17.Izabela Catarina	9	3ª	4ª	5ª	5ª	6ª	6ª	7ª
18.Jeaneliz	9	3ª	4ª	5ª	5ª	X	5ª	5ª
19.Juliene	9	3ª	4ª	4ª	5ª	5ª	6ª	6ª
20.Luciani	9	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1° ano
21.Luciano	9	3ª	X	X	4ª	5ª	5ª	5ª
22.Marluce	10	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	7ª	7ª
23.Paulo	10	3ª	4ª	5ª	5ª	X	5ª	5ª
24.Regina Célia	9	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	7ª	7ª
25.Renata	9	3ª	4ª	5ª	5ª	6ª	6ª	6ª
26.Renato	11	3ª	4ª	----	----	----	----	----
27.Sílvio	9	3ª	4ª	5ª	5ª	6ª	6ª	7ª
28.Valdirene	9	3ª	4ª	5ª	5ª	6ª	7ª	7ª
29.Wagner	10	3ª	4ª	4ª	5ª	5ª	5ª	5ª
30.Waldinei	10	----	----	----	----	----	----	----
31.Wanderlei	14	----	----	----	----	----	----	----
32.Wanderson	9	3ª	4ª	5ª	5ª	6ª	7ª	7ª
33.Wanderson	10	3ª	4ª	5ª	5ª	5ª	6ª	6ª
34.Wellington	10	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1° ano

Quadro II – Idade e situação escolar dos alunos do GSD

Aluno	Idade em 1994 (anos)	Nível de Escolaridade Alcançado	Total de Repetências
1. Adriana	17 anos	---------	---------
2. Alex	16 anos	8ª	1 ano
3. Alexandra	16 anos	7ª	2 anos
4. Alexandro	17 anos	X	X
5. Andréia	17 anos	8ª	1 ano
6. Carlos	16 anos	7ª	2 anos
7. Carlos	19 anos	7ª	3 anos
8. Cássia Mara	17 anos	7ª	2 anos
9. Cátia	17 anos	7ª	3 anos
10.Cláudia Aparecida	17 anos	1° ano	Nenhuma
11.Cléssio	16 anos	8ª	1 anos
12.Cliverson	16 anos	6ª	3 anos
13.Fabrícia Aparecida	16 anos	5ª	5 anos
14.Fernanda	16 anos	---------	---------
15.Flávia Kelly	16 anos	7ª	2 anos
16.Gleidson Márcio	16 anos	---------	---------
17.Izabela Catarina	16 anos	7ª	2 anos
18.Jeaneliz	16 anos	5ª	5 anos
19.Juliene	16 anos	6ª	4 anos
20.Luciani	16 anos	1° ano	Nenhuma
21.Luciano	16 anos	5ª	5 anos
22.Marluce	17 anos	7ª	2 anos
23.Paulo	17 anos	5ª	5 anos
24.Regina Célia	16 anos	7ª	2 anos
25.Renata	16 anos	6ª	4 anos
26.Renato	18 anos	5ª	6 anos
27.Sílvio	16 anos	7ª	2 anos
28.Valdirene	16 anos	7ª	2 anos
29.Wagner	17 anos	5ª	5 anos
30.Waldinei	17 anos	X	X
31.Wanderlei	21 anos	X	X
32.Wanderson	16 anos	7ª	2 anos
33.Wanderson	17 anos	6ª	4 anos
34.Wellington	17 anos	1° ano	Nenhuma

Em 1994, portanto, muitas crianças da camada socialmente desfavorecida encontravam-se com mais de cinco anos, outras com quatro e uma com até seis anos de repetência escolar, em contraste com as crianças da camada socialmente favorecida: dos quatro alunos repetentes, dois se encontravam com dois anos e outros dois com um ano de repetência escolar.

Procuramos, por exemplo, verificar se os alunos do GSD, considerados excelentes até a 4ª série, com boas notas e com melhor desempenho que os demais, foram os que também demonstraram melhor aproveitamento na 5ª e nas demais séries. Essa hipótese não se confirmou. Os alunos aprovados na 5ª série não eram os que apresentavam desempenhos melhores nas séries anteriores, o que sugere que a escola se utiliza, de forma não explícita, de outros critérios com os quais avalia os alunos.

Mesmo reconhecendo que as condições de existência afetam profundamente o destino escolar dos indivíduos, é possível que outros determinantes expliquem o que permite a filtragem dos alunos provenientes do GSD, em contraposição ao êxito dos GSF.

Se, por um lado, esse processo de filtragem pode mascarar o problema das desigualdades sociais; por outro, a questão que se coloca é: como a escola consegue legitimar as desigualdades, sustentando-se em critérios que se pretendem não discriminatórios?

Em princípio, o que esses dados revelam é que a função homogeneizadora da escola só existe em relação à dependência e que, por isso, a democratização da escola encontra-se igualmente dependente de uma lógica que, embora obscura, finge que não faz o que de fato faz: enganar ou denegar.

Os dados longitudinalmente coletados evidenciam um sistema de ensino que faz com que alguns alunos avancem na escolaridade e outros fiquem retidos, quando a expectativa seria de que pelo menos a maior parte dos alunos, independente de seu pertencimento social, alcançasse patamares iguais de

escolaridade. Por analogia (embora sem pecados originais), pode-se traçar a imagem do banquete divino: muitos são os chamados, poucos os escolhidos.

Essa escolha é tão evidente que os três alunos da camada socialmente desfavorecida, bem sucedidos (por terem concluído a 8ª série), são considerados casos singulares, milagres operados. Sendo assim, são ainda poucos os efeitos do processo de democratização social, de uma escola "aberta a todos", pois não se alterou a estrutura de desigualdade de oportunidades.

BOURDIEU enfatiza o caráter enganador de uma prática escolar que faz com que os resultados desiguais sejam atribuídos não à injustiça com que a escola trata os oriundos das camadas desfavorecidas, mas à falta de condições do indivíduo de responder adequadamente ao que dele se espera.

Dessa forma, a escola opera com dois deslocamentos básicos:

- desloca o problema da responsabilidade (porque deu a todos as mesmas oportunidades) e coloca-o na explicação da "ordem natural dos fatos;
- desloca o problema da questão social e coloca-o numa questão individual (talentos, dons, etc).

> *"Com efeito, para que sejam favorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas da transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar uma sanção às desigualdades iniciais diante da cultura." (BOURDIEU, 1989:10)*

Nesse caso, é de se esperar que os alunos provenientes de camadas socialmente desfavorecidas, por não possuírem o capital cultural com

rentabilidade no mercado escolar, sejam "condenados" ao fracasso; enquanto os alunos provenientes de camadas socialmente favorecidas, por possuírem um capital cultural rentável, sejam "conduzidos" ao sucesso.

Ou seja, o rendimento escolar diferenciado em crianças provenientes dos grupos desfavorecidos é o resultado das desigualdades existentes no âmbito das categorias que regem o mercado escolar. A forma com qual a escola opera transforma-se em um dos artifícios que garantem os resultados que deseja[9]. BOURDIEU (1989:9) ressalta ainda que,

> *"os estudantes oriundos dos diferentes meios sociais devem sua forma e sua natureza ao fato de que a seleção que eles sofrem é desigualmente severa, e que as vantagens ou desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares pelo jogo das orientações precoces, que, diretamente ligadas `a origem social, substituem e redobram a influência desta última".*

A questão não envolve, pois, apenas o fato de que os alunos detenham os meios de apropriação. É preciso deter, também, o código que permite decifrar os bens simbólicos com os quais a escola opera.

Por isso PAIXÃO (s/d:56) prefere substituir o termo fracasso escolar por fracasso da escola

> *"por considerar mais adequada ao estágio atual de conhecimento, e explico por quê. A expressão "fracasso escolar" indica uma direção de análise da questão que assume que o "fracasso" é conseqüência de uma forma de imaturidade ou atraso da criança (...)"*

---

[9] Ou age como os demônios de Maxwell: Maxwell imagina um demônio que faz a triagem das partículas em movimento, mais ou menos quentes, isto é, mais ou menos rápidas, que chegam até ele, enviando as mais rápidas para um recipiente cuja temperatura se eleva e as mais lentas para outro, cuja temperatura abaixa. Assim fazendo, ele mantém a diferença, a ordem que de outro modo, tenderia a desaparecer. BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas* – Sobre a teoria da ação, Campinas, SP, Papirus, 1996, p.37.

Caso contrário, quais outras razões justificariam o índice de retenção verificado em relação aos alunos do GSD? Há tempos se vem proclamando uma análise diferenciada para as razões que impedem o avanço escolar dos alunos de camadas socialmente deprestigiadas[10]. A questão recai no ideário pedagógico dominante que procura fazer o jogo do capital e servir de sustentação para um ensino que produz os resultados apontados.

Para ARROYO,

> *"retomar a denúncia da escola fracassada, do Estado fracassado, e não tanto do aluno fracassado, nem da família ou da comunidade fracassadas, será uma forma de se recolocar os problemas em seus devidos lugares". (s/d:26)*

[10] Em relação, por exemplo, à linguagem, merece destaque a obra publicada, em 1986, por Magda Soares, Linguagem e Escola – uma perspectiva social (São Paulo, Ática) em que discute, a partir de vários referenciais teóricos, as formas equivocadas com os quais a escola trata a linguagem dos alunos deste grupo.

1.2 - A Competência Ignorada

Analisando históricos escolares das crianças das camadas populares que não alcançaram o nível de escolaridade desejado, é possível perceber que um dos mecanismos usados pela escola se encontra em suas práticas avaliadoras.

Exemplo 1 Aluno: Izabela Ano: 1990 Série: 5ª

	Português	Matemática	Geografia	História	Ciências	Ed. Artística	Artes Musicais
1ª Etapa	16	14	8	11	10	16	20
2ª Etapa	13	7	7	13	12	12	11
Suplementar			1				
3ª Etapa	19	20	11	18	14	18	61
4ª Etapa	14	19	3	18	17	14	30
Total	62	60	39	60	58	60	91
Resultado	A	A	R	A	A	A	A

Ano: 1991 Série: 5ª

	Português	Matemática	Geografia	História	Ciências	Ed. Artística	Artes Musicais
1ª Etapa	14	18	12	16	10	18	20
2ª Etapa	15	12	11	15	12	12	14
Suplementar	29	30	23	31	22	30	34
3ª Etapa	19	20	25	18	20	25	30
4ª Etapa	17	18	20	21	27	18	25
Total	65	68	68	70	69	73	89
Resultado	A	A	A	A	A	A	A

Ano: 1992 Série: 6ª

	Português	Ed. Art.	Geografia	História	Lab. Ciências	Ed. M.C.	Matemática	Ciências	Inglês	Artes Musicais
1ª Etapa	10	14	15	13	12		9	12	14	17
2ª Etapa	12	12	14	13	12		10	12	11	19
Recuperação	24	26	29	26	24		19	24	25	36
3ª Etapa	15	24	17	16	18		4	19	22	18
Sub-Total	39	50	46	42	42		23	43	47	54
4ª Etapa	21	12	22	23	18		18	21	22	24
Total	60	62	68	65	60		41	64	69	78
Resultado	A	A	A	A	A		R	A	A	A

A – Aprovado R – Reprovado

O histórico revela que a aluna foi reprovada na 5ª série, na disciplina Geografia, sendo aprovada nas demais disciplinas. Repetiu o ano, portanto, em função de uma disciplina. Ao cursar a 6ª série, o fato se repete, só que agora é a disciplina Matemática que reprova. O fato é que essa aluna não pôde avançar em dois anos de estudos, porque "devia" uma disciplina a cada ano, demonstrando, no entanto, competência nas demais.

O quadro geral de notas é indicador do sucesso obtido pela aluna. No entanto, a escola não lhe ofereceu condições de perceber seus avanços, forçando-a a repetir os anos perdidos. Resultado: em lugar de estar cursando a 8ª série, cursa a 6ª série.

Observemos outro exemplo:

Exemplo 2 Aluno: Carlos Ano: 1990 Série: 5ª

	Português	Matemática	Geografia	História	Ciências	Ed. Artística	Artes Musicais
1ª Etapa	9	10	9	14	5	12	10
2ª Etapa	11	9	8	16	12	18	14
Suplementar		18					
3ª Etapa	24	20	20	24	12	23	30
4ª Etapa	19	23	23	18	15	13	26
Total	63	60	60	72	44	66	80
Resultado	A	A	A	A	R	A	A

Ano: 1991 Série: 5ª

	Português	Matemática	Geografia	História	Ciências	Ed. Artística	Artes Musicais
1ª Etapa	10	6	11	15	13	15	10
2ª Etapa	9	9	8	13	11	17	5
Suplementar	23	15	24	28	24	32	15
3ª Etapa	21	13	27	9	20	25	20
4ª Etapa	19	12	16	30	16	10	16
Total	63	40	62	67	60	67	61
Resultado	A	R	A	A	A	A	A

Ano: 1992 Série: 5ª

	Português	Ed. Art.	Geografia	História	Lab. Ciências	Ed. M.C.	Matemática	Ciências	Ed. Rel.	Artes Musicais
1ª Etapa	12	16	11	15	11		12	11		12
2ª Etapa	13	12	10	13	15		9	9		20
Recuperação	25	28	21	28	26		24	20		32
3ª Etapa	12	24	19	16	30		12	21		26
Sub-Total	37	52	40	44	56		36	41		58
4ª Etapa	23	12	13	16	4		24	19		6
Total	60	64	53	60	60		60	60		64
Resultado	A	A	R	A	A		R	A		A

O que chama a atenção em históricos como este é a própria contradição que a escola revela, em seu processo de avaliação. O aluno, em 1990, é considerado incompetente em Ciências e competente nas demais disciplinas. Repete a série. Em 1991, é considerado competente na disciplina que o reprovou e incompetente na disciplina Matemática, na qual já havia obtido aprovação no ano anterior. Repete de novo a mesma série e, em 1992, fica novamente retido, só que em uma disciplina para a qual, nos anos anteriores, era considerado competente.

Nota-se, mediante exemplos como este, que os critérios utilizados pela escola para a aprovação ou a reprovação são, no dizer de BOURDIEU, difusos, e parecem, nesses casos, também circunstanciais. Ninguém se responsabiliza por eles. Desse modo, eles transformam-se em um mecanismo de controle adequado à reprodução social: as camadas socialmente despossuídas ingressam na escola e nela permanecem sem, no entanto, alcançar o mérito do sucesso (por parte da escola), privilégio dos já privilegiados.

Esse controle vem a se fortalecer nesse tipo de avaliação que, ao apontar erros, esquece-se, no entanto, de apontar igualmente os acertos. Um olhar nos históricos, dentro dessa perspectiva, irá revelar que esses sujeitos são bem sucedidos, uma vez que alcançaram resultados positivos em grande parte das disciplinas.

Pode-se acrescentar a esse debate o caráter da indiferença da escola diante de tais resultados. Por que compactuar com uma situação que permite que um aluno X repita a mesma série três ou quatro vezes? O que permite à escola impedir que um aluno avance no nível de escolaridade, fazendo-o repetir uma mesma série por causa de apenas uma disciplina?

> *"Na verdade, dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, sem dúvida a mais dissimulada e por isto mesmo a mais adequada às sociedades tendentes a recusar as formas mais patentes da transmissão hereditária do poder e dos privilégios é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe, dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento desta função. (BOURDIEU 1974: 296).*

Aqui pergunto: em que medida a escola também não é matizada e contraditória culturalmente? Ou, mais claramente: há uma escola ou várias escolas que se especificam segundo o próprio universo sóciocultural que a constitui? Serão semelhantes uma escola da favela Prado Lopes e outra da Savassi, em qualquer nível que se queira avaliar?

Tudo isso converge para a comprovação da escola como espaço de poder simbólico, ou, mais precisamente, como espaço em que a violência simbólica se concretiza, na medida em que inculca, e impõe instrumentos de conhecimento e de expressão arbitrários que, por sua vez são ignorados como tais, ou seja, aceitos e reconhecidos na realidade social.

> *"O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário". (BOURDIEU, 1989(b):14).*

Por exemplo, tomando como referência textos produzidos pelos diferentes sujeitos, e estabelecendo comparação entre aqueles, é possível perceber que os produtos apresentados passam por uma avaliação escolar que traduz a relação da

escola com as diferenças de classe, como uma relação marcada por outros critérios que não os puramente textuais, no caso em discussão.

Os textos a seguir exemplificam isso: o texto 1, foi produzido por um aluno do GSF, e o texto 2, por um aluno do GSD, quando ambos cursavam a 5ª série, e utilizavam, nesse período, o mesmo livro didático de redação (objeto de referência no capítulo que se segue).

Texto 1:

2ª fase: Escreva o texto

Nesta fase, você fará o rascunho de seu texto. Procure escrever bem à vontade, sem medo de errar. Viva na sua imaginação aquilo que você está contando.

Rodrigo

Um dia Rodrigo foi correr na brandeirantes.
Por um minuto descuidou-se e tropeçou em uma pequena pedra. Ele caiu mas não se machucou-se, ele só ralou a perna e começou a gritar muito alto, ele desatou a chorar. Um homem chegou e pegou ele na sala para consolalo. Depois ele começou a sorrir e se despediu e agradeceu o bondoso homem.

Texto 2:

O dia de Evaristo

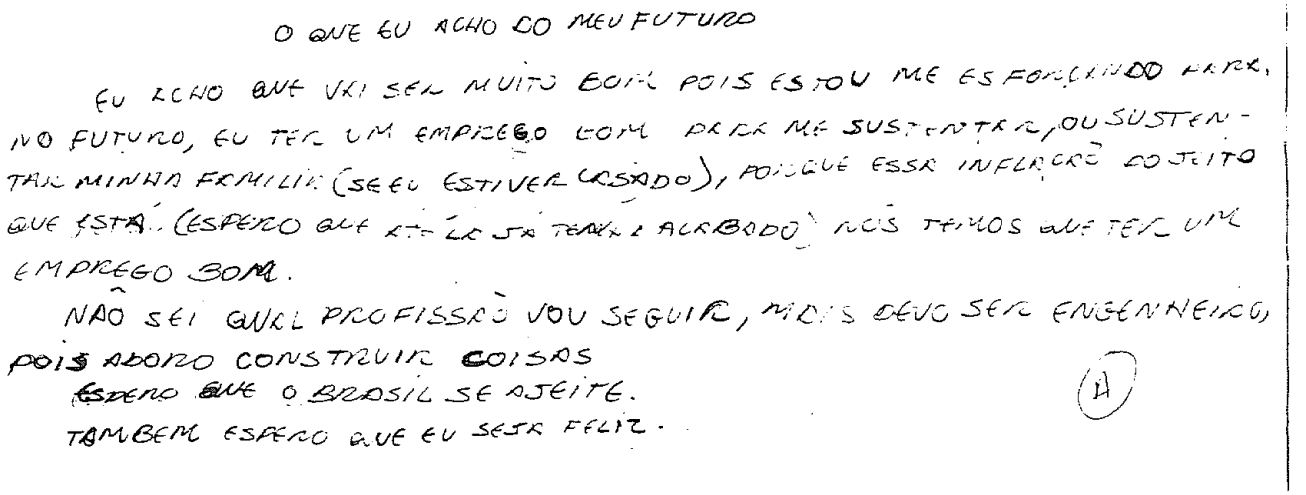
Evaristo estava correndo pela sua avenida favorita e saiu perto do rio. Evaristo ficou a sorrir, começou a gritar e chorar foi só um susto. Uma moça o pegou e o consolou. Ela era Vera. D. Vera o levou para sua casa deu lhe um copo d'água. Evaristo parou de sorrir. Ele despediu-se de D'Vera e despediu muito obrigado.

Uma rápida leitura desses textos permite perceber que eles não se diferenciam na sua estrutura e na sua organização: seguiam o mesmo roteiro do livro didático podendo apresentar, por isso, um produto bastante similar. Do ponto de vista lingüístico, as diferenças manifestadas pesam mais para o produtor do texto 1 do que para o produtor do texto 2.

O que aconteceu, no entanto, no final da 5ª série? O produtor do texto 1 foi aprovado e o do texto 2, reprovado, inclusive em Língua Portuguesa.

Os dois textos apresentados em seguida servem para exemplificar um pouco mais a questão:

Texto 1:



O QUE EU ACHO DO MEU FUTURO

EU ACHO QUE VAI SER MUITO BOM, POIS ESTOU ME ESFORÇANDO PARA, NO FUTURO, EU TER UM EMPREGO COM QUE ME SUSTENTAR, OU SUSTENTAR MINHA FAMILIA (SE EU ESTIVER CASADO), PORQUE ESSA INFLAÇÃO DO JEITO QUE ESTÁ. (ESPERO QUE ATÉ LÁ JÁ TENHA ACABADO) NÓS TEMOS QUE TER UM EMPREGO BOM.

NÃO SEI QUAL PROFISSÃO VOU SEGUIR, MAS DEVO SER ENGENHEIRO, POIS ADORO CONSTRUIR COISAS

ESPERO QUE O BRASIL SE AJEITE.

TAMBEM ESPERO QUE EU SEJA FELIZ.

(11)

Texto 2:

O que eu mais espero do meu futuro.

Eu espero poder ter tudo que sempre desejei ter nos meus sonhos. Como ter uma boa família ter filhos, bom emprego e poder morar em uma casa muito bonita.

Outra coisa que espero do meu futuro é a de poder todos os dias ver os meus pais até a escola e de outra vez dizer: "Bença, eu"!

Meu futuro gostaria de fazer muitas coisas, praticar esporte principalmente, meus filhos se tiverem um bom físico, tentarei-os caminhar para um clube de esporte bastante competente.

Mas outra coisa que quero ter a saúde e educação que meus pais e meus familiares me deram quando eu era mais novo.

Espero ter um futuro de muita paz, alegria e o mais importante muita saúde daqui para frente.

Uma análise, ao menos do ponto de vista lingüístico, não deixaria perceber diferenças marcantes que possam revelar a origem e a série dos autores destes textos. O autor do texto 1 pertence ao grupo socialmente favorecido e cursava a 8ª série, enquanto o autor do texto 2 é do grupo socialmente desfavorecido e cursava a 6ª série (repetente por dois anos).

Esses exemplos são indícios de que, no mínimo, os critérios utilizados pela escola se revestem de estratégias diferentes, em função do pertencimento ou não a uma determinada fração de classe. Permitem evidenciar o que anteriormente já se afirmou, isto é, que os que "fracassam" são tão bons quanto os que obtêm sucesso, com uma diferença: não sabem que são igualmente bem sucedidos.

Enfim, a impressão geral é a de que os resultados finais nas escolas não têm a ver com o nível alcançado pelos alunos.

O que parece contar, pois, não é o fato de o texto ser bom ou não em si mesmo, se atende ou não a um pressuposto cultural determinado, mas vai além disso: depende de quem escreve (e no caso, também, para quem escreve). São representações da escola, marcadas por modelos ideológicos que sustentam sua organização e suas ações. Nesse sentido, pelo seu caráter de ocultação, de ausência de visibilidade, os dados coletados apontam para um sistema que ainda necessita ser um pouco mais desvelado.

Uma das explicações possíveis para fatos como os que acabo de relatar é fornecida por BOURDIEU (1990). Segundo ele, o sistema simbólico retraduz distinções sociais, a partir da lógica simbólica dos desvios diferenciais, gerando a distinção. Por isso:

> *"Basta dizer - embora seja bem mais complicado - que os dominantes só aparecem como distintos porque, tendo de alguma forma nascido numa posição positivamente distinta, seu* ***habitus****, natureza socialmente constituída, ajusta-se de imediato às experiências imanentes do jogo, e que eles podem assim afirmar sua diferença sem necessidade de querer fazê-lo, ou seja, com a naturalidade que é a marca da chamada distinção "natural": basta-lhes ser o que são para ser o que é preciso ser, isto é, naturalmente distintos daqueles que não podem fazer a economia de busca da distinção". (1990: pp 23-4). (grifo meu).*

Seguindo essa lógica, os efeitos da distinção geram, para os que possuem capital simbólico, o reconhecimento institucionalizado dos seus produtos ou em outras palavras, a aceitabilidade:

> *"A competência suficiente para produzir frases suscetíveis de serem compreendidas pode ser inteiramente insuficiente para produzir frases suscetíveis de serem escutadas, frases aptas a serem reconhecidas como admissíveis em quaisquer situações nas quais se pode falar. Também neste caso, a aceitabilidade social não se reduz apenas à gramaticalidade. Os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos de universos sociais onde ela é exigida, ou então, se vêem condenados ao silêncio". (1996(a):42).*

Enfim, a verificação de que, ao longo do processo, a escola avalia desigualmente produtos iguais, e que, independente dos textos que produzem os alunos do grupo socialmente desfavorecido, estes não são valorizados na instituição escolar, reforça o paradigma de BOURDIEU, no que diz respeito ao lucro que têm, de antemão, as frações favorecidas, ou seja, a distinção, e permite recolocar a questão da aceitabilidade no mercado escolar e sua relação com a posição que os diferentes alunos ocupam na estrutura social.

Mesmo sem aprofundar a elucidação da dinâmica dos processos que explicam o fracasso ou o êxito escolar, meus dados iluminam um desses aspectos, à medida que, buscando os dados de forma longitudinal, em momentos diferentes de vida escolar desses atores, permitiram construir um quadro que aponta como é que os micro-gestos pedagógicos (como avaliação, etc...) produzem e sustentam as diferenças encontradas. Ou de verificar, como afirma SIROTA (1994:11) que:

> *"fracasso e êxito escolares constituem-se, antes de mais nada, na cotidianidade do tempo escolar, em uma situação cujos determinantes tentaram-se freqüentemente aprender mais do que a própria dinâmica, deixando pesquisadores e atores sociais diante desse desagradável 'peso sociológico' que não deixa espaço para a ação".*

Nota-se, no entanto, que, embora com trajetórias marcadas por constantes reprovações, por entradas e saídas, os alunos do GSD permanecem, em sua maioria, na escola. Do universo de 31 sujeitos localizados no final do ano de 1993, apenas dois desistiram e, dos que permaneceram, a grande maioria não alcançara a 6ª série do 1° Grau, no momento em que deveriam cursar a 8ª série[11]. Uma outra forma de analisar a permanência desses sujeitos na escola é considerá-la como manifestação de incorporações, por esses sujeitos, de bens simbólicos: sabem que necessitam cursar o período escolar obrigatório, porque este é um valor aceito no mercado, e com ele poderão negociar.

Trata-se do *ethos*[12] dessa classe, definidor das atitudes diante da instituição escolar. Para esses sujeitos, existe um tempo de maturação escolar, e esse tempo deve ser cumprido. Terminando ou não o 1° Grau, esta é a aspiração possível, produto igualmente da estratégia cultural das famílias. Por isso a escola pode reprovar esses sujeitos: sabe que o *ethos* vai fazer com que eles insistam em uma permanência na escola, mas por tempo determinado. Da mesma forma a escola pode ficar indiferente aos resultados desses alunos: por mais que se esforcem, mesmo demonstrando competências desejáveis, a escola é aquela que se impõe e exige desses sujeitos, forçosamente, concluirem o seu tempo

---

[11] É possível perceber, mesmo num quadro de rupturas no que diz respeito aos avanços nos níveis de seriação, um sucesso longitudinal nesse contexto, ao lado de um fracasso longitudinal institucional. Grande número de alunos, como sujeitos situados histórica e concretamente, reagem, manifestando-se cheios de esperança e de desejo, portanto, como seres de sucesso.

[12] ETHOS – "disposição geral e transponível que, sendo o produto de um aprendizado dominado por um tipo determinado de regularidades objetivas, determina as condutas "razoáveis" ou "absurdas" para qualquer agente submetido a essas regularidades". (BOURDIEU, 1983: 63) "disposições éticas que engendram produtos de uma sistematização não desejada"(BOURDIEU,1983:90)

segundo as diferenças de cada um. Nesse sentido, resultados diferenciados explicam-se pelos sujeitos atores que definem trajetórias determinadas pelo *ethos* de uma classe.

Se o *ethos* define, entre outras coisas, as atitudes diante da instituição escolar, as estratégias de classe marcam as atitudes diante não só da escola, mas da vida em geral. As estratégias constituem produto do senso prático dessa classe, em função das incorporações oriundas do *habitus*. Encarnar um tempo de maturação escolar faz parte da realização histórica desse grupo.

É interessante observar que esses alunos, quando indagados do porquê do insucesso, assumem a culpa de seu resultado negativo:

> *"Por causa que não me esforcei". (Repete a 5ª série pela 4ª vez)*
>
> *"Porque não estudei o suficiente". (Repetiu a 5ª série e no momento repetia a 6ª).*
>
> *"...falta de muito estudo." (Repetiu a 5ª série e, no momento, repetia a 6ª).*
>
> *"Porque acho que brinquei." (Repete a 5ª série pela 4ª vez).*

Estes mesmos sujeitos, por mais paradoxal que pareça, vêem no estudo a única oportunidade de mudança: Seguem-se suas respostas às perguntas "O estudo é importante?" e "O que você espera do seu futuro?"

> *"Porque mais tarde a gente ver que valeu a pena ter e estudo." (Repetiu a 5ª e a 6ª séries).*
>
> *"Eu quero do meu futuro muita coisa, mas para isso dar certo, preciso estudar bastante e ser muito feliz". (Aluno que repete a 5ª série pela 4ª vez)*
>
> *"Eu acho que, no momento de hoje, muitas pessoas não esperam um futuro bom, porque existem muitas pessoas analfabetas". (Aluno que repetiu a 5ª e a 6ª séries).*

A despeito do fracasso escolar, do fato de já terem recebido uma avaliação negativa da escola, marcados por constantes reprovações, esses alunos não saem da escola: há uma trajetória de tempo de escolaridade a ser cumprida e há um *ethos* já presente que define a escola como espaço fisico onde ficar até concluir seu tempo, segundo as diferentes distribuições sociais do capital cultural.

Essa lógica determina, igualmente, os modos de pensar e agir como classe. Por exemplo, há o modo de pensar o sonho, a fantasia, o desejo como parte das expectativas da classe, embora, como seres situados em determinado espaço social, saibam que tudo se realiza apenas nos horizontes de possibilidades e reconhecem intimanente que têm de seguir outros destinos:

> *"Acabarei a 8ª série, farei o supletivo, logo após realizarei meu curso de enfermagem, me formando assim para pediatria infantil". (Aluna que repetiu a 5ª série e no momento repetia a 6ª série).*

> *"Eu espero no futuro ser uma ótima advogada." (Repetente na 4ª série, na 5ª, e no momento, cursava a 6ª série).*

Esses sujeitos realizam, na acepção de BOURDIEU, o sentido do jogo e, portanto, suas ações encontram-se inscritas nos horizontes objetivamente possíveis desse jogo:

> *"...é preciso inscrever na teoria o princípio real das estratégias, ou seja, senso prático ou se preferirmos o que os esportistas chama de "sentido do jogo", como domínio prático da lógica ou da necessidade imanente de um jogo, que se adquire pela experiência do jogo e que funciona aquém da consciência e do discurso". (BOURDIEU, 1990:79)*

Jogar o jogo demandado: cumprir um tempo de escolaridade, aspirar a profissões, na prática, inalcançáveis. São disposições interiorizadas que, de uma forma ou de outra, asseguram o que afirma BOURDIEU: (1990:83): "...o jogo é o lugar de uma necessidade imanente, que tem ao mesmo tempo uma lógica imanente".

Recupero, assim, o ator e, na perspectiva bakhtiniana, o herói, que é pensado no interior das práticas sociais (BAKHTIN, 1992). Esse herói possui horizontes de possibilidades, mas trata-se de um horizonte limitado pelas condições sociais. O cálculo do horizonte de possibilidades revela os limites, só que essa revelação é que provoca o desejo de, quem sabe, ultrapassá-los. Por isso, o sujeito não abdica dos seus horizontes de possibilidades, mesmo cercado por uma determinação de um *ethos* social. Essa possibilidade abre perspectivas de ação, o que faz com que as estratégias utilizadas não sejam tão uniformes. Sabe dos limites reais, dos limites sociais, mas o desejo o impulsiona, porque tudo são "apenas" possibilidades. Abre-se, então, dentro desse espaço físico que é a escola, um espaço de criação e de ação contra esses limites. Para BAKHTIN, isto é que faz a memória do presente e, nesse espaço, o herói-ator pode criar a memória do futuro que quiser. Daí para a emergência das resistências, é um passo: *"o herói leva uma vida cogntiva e ética, seus atos se orientam no acontecimento ético aberto da vida."*

Sabe-se inacabado, sabe-se limitado: "para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo." O acabamento desses sujeitos traz, no espaço de mobilização possível, o peso inevitável da existência.

A existência desses sujeitos em movimento, no sentido do jogo, que têm histórias diferentes, que pertencem a grupos sociais diferentes - por obterem resultados diferentes, sugere que, na verdade, essa escola não é tão homogeneizadora como pretende ser. Revela, também, que a função da escola não é só o de reproduzir a sociedade, como espaço de contradição, como há

muito se proclamou. Sua função é a de inculcar a ideologia da incompetência na classe desfavorecida. Então, o que ela produz? A escola tenta, de um modo ou de outro, ter uma ação de homogeneização, como veremos na descrição da metodologia, no capítulo seguinte. Tem, no entanto, atuações diferentes, em função da diferença de base em que esses sujeitos se encontram. Na verdade, ao reprovar repetidas vezes alguns sujeitos, ao impor-lhes idas e vindas sem avanço, a escola não pretende realizar uma homogeneização escolar, mas construir a manutenção homogênea da diferença. Na maioria das vezes, os alunos das camadas populares acreditam que a escola a eles oferecida é igual para todos, quando os dados da realidade provam que não é. O que a escola produz de homogeneizador é um processo de inculcação de *habitus* das categorias constitutivas do *habitus* de uma classe para outra. Produz, enfim, a homogeneização, ao introjetar a incorporação da aceitação das diferenças como necessárias à estrutura social.

1.3 - O Jogo Feito Homem

> *"O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deveria ser feito, o que o jogo demanda e exige". (BOURDIEU: 1990:81).*

Dos trinta e quatro sujeitos da camada popular que compunham a amostra inicial desta pesquisa, apenas um deles chegou ao 2° Grau dentro do tempo previsto. Esse sujeito, proveniente de um contexto cultural, social e econômico idêntico ao de seus colegas, com uma história de vida que não se diferencia dos outros sujeitos, com experiências similares igualmente divididas durante o processo, torna-se o único a chegar ao 2° Grau e a realizar parte de um projeto existente em todos eles, o que o torna, na acepção de BOURDIEU, um "milagroso" (1987). Pela singularidade do dado, resolvi investigar um pouco

muito se proclamou. Sua função é a de inculcar a ideologia da incompetência na classe desfavorecida. Então, o que ela produz? A escola tenta, de um modo ou de outro, ter uma ação de homogeneização, como veremos na descrição da metodologia, no capítulo seguinte. Tem, no entanto, atuações diferentes, em função da diferença de base em que esses sujeitos se encontram. Na verdade, ao reprovar repetidas vezes alguns sujeitos, ao impor-lhes idas e vindas sem avanço, a escola não pretende realizar uma homogeneização escolar, mas construir a manutenção homogênea da diferença. Na maioria das vezes, os alunos das camadas populares acreditam que a escola a eles oferecida é igual para todos, quando os dados da realidade provam que não é. O que a escola produz de homogeneizador é um processo de inculcação de *habitus* das categorias constitutivas do *habitus* de uma classe para outra. Produz, enfim, a homogeneização, ao introjetar a incorporação da aceitação das diferenças como necessárias à estrutura social.

1.3 - O Jogo Feito Homem

> *"O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deveria ser feito, o que o jogo demanda e exige". (BOURDIEU: 1990:81).*

Dos trinta e quatro sujeitos da camada popular que compunham a amostra inicial desta pesquisa, apenas um deles chegou ao 2° Grau dentro do tempo previsto. Esse sujeito, proveniente de um contexto cultural, social e econômico idêntico ao de seus colegas, com uma história de vida que não se diferencia dos outros sujeitos, com experiências similares igualmente divididas durante o processo, torna-se o único a chegar ao 2° Grau e a realizar parte de um projeto existente em todos eles, o que o torna, na acepção de BOURDIEU, um "milagroso" (1987). Pela singularidade do dado, resolvi investigar um pouco

mais esse sujeito, buscando reconstituir o seu trajeto escolar e procurando levantar as estratégias[13] por ele empreendidas e que lhe possibilitaram o referido avanço. (Anexo IV)

Não pretendo aqui, traçar toda a trajetória escolar e levantar o capital cultural desse sujeito, como várias pesquisas que uma parte da Sociologia da Educação vêm desenvolvendo. O que pretendo é, lançando mão de alguns referentes dessa trajetória, poder elucidar um pouco mais alguns determinantes dessa história escolar marcada pela singularidade.

Para alcançar esse objetivo, realizei uma entrevista em profundidade, em agosto de 1997, com esse sujeito. Além do mais, contei com outros dados coletados desde o início da pesquisa em 1987: histórico escolar, textos produzidos em situação escolar, as respostas a dois questionários, cartas enviadas à pesquisadora.

No ano de 1997, esse sujeito, com 19 anos, encontrava-se cursando a 2ª série do 2° Grau e trabalhando no Exército como enfermeiro, no período de 6h às 17h:30min. Entrevistá-lo não significou apenas puxar da memória do entrevistado o vivido e o experimentado, mas foi, sobretudo, em termos de vida escolar, reconstituir momentos que, de uma forma ou de outra, foram partilhados comigo. Conversar com ele foi puxar um pouco o fio que sustentou a busca; foi reviver uma caminhada carregada da perplexidade de cada dia; foi ver passar, como num filme, os rostos dos outros sujeitos que se perderam e dos que, ficando, não se encontravam no mesmo lugar do entrevistado.

Durante a entrevista, esse sujeito revelou-se, em muitos momentos, monossilábico. Provavelmente, porque ainda não conseguisse separar presente e passado, buscando o fio da memória ou porque se encontrava em uma situação

---

[13] Objetivei, com a realização dessa entrevista, levantar as estratégias postas em prática por esse sujeito, no seu trajeto escolar. Estratégias, de acordo com BOURDIEU (1974), refere-se ao conjunto de práticas e atitudes ideológicas ou morais – que consciente ou inconscientemente – cada grupo social põe em prática com uma determinada finalidade.

em que precisava revelar-se para um outro, mesmo que esse outro fosse alguém conhecido. Em outros momentos, mostrou-se reticente, ou respondendo devagar, como quem escolhe o que dizer e, em outros, chegou mesmo a não responder ao que eu lhe perguntava. Na maioria das vezes, isso aconteceu quando tinha que se referir a sua relação com o pai (que pouco conhece) ou com a avó e irmãos mais velhos. São pessoas com as quais não convive, e delas pouco quis falar. Talvez para não sofrer ou não se envergonhar, ou, ainda, por preferir apagar um dado como se apaga uma palavra que não se quis escrever.

Também perguntar pelo passado, naquele instante, podia significar o outro lado da vida: o medo de um futuro que poderá um dia ter de ser igualmente reconstituído. À moda do herói de BAKHTIN (1996), talvez se visse em um momento de conflito: um ser que constrói uma autoprojeção, a partir de valores incorporados, mas que ainda não se encontra "acabado". Em outros termos, significava falar de um passado que ainda não era totalmente passado, mas que era marcado por um presente cheio de dúvidas quanto ao que viria. Então, em várias vezes, com fala mansa e pausada, era um misto de delicadeza e aflição. Conseguiu falar com mais fluência e naturalidade de dois assuntos: do trabalho como enfermeiro e da relação com a mãe. Acerca de si mesmo, de suas atitudes da escola, de sua relação com os estudos, suas respostas foram mais breves.

Nível Socieconômico

Em relação ao nível econômico-social, trata-se de um sujeito pertencente a um grupo despossuído: morador de uma favela (seu endereço é revelador de uma situação: BECO X), sua moradia de quatro cômodos é dividida com a mãe e mais dois irmãos. No início da pesquisa, a única renda familiar era a da mãe, que trabalhava como manicure. No momento final da pesquisa, a família conta

com mais duas rendas: a dele e de um irmão mais novo, que já trabalha. Com o que ganham, possuem um espaço doméstico equipado: geladeira, fogão, liqüidificador e outros bens, como TV e rádio.

A entrada do entrevistado no mundo do trabalho aconteceu quando este cursava o final da 8ª série. Seu primeiro emprego foi em uma mobiliadora. PORTES (1993:96) já concluía que: "...são poucos aqueles que conseguem concluir o 2° grau sem deixar de ter passado pela experiência do trabalho remunerado".

Sua segunda e atual ocupação remunerada é de enfermeiro, no Exército, onde continuou, após concluir o serviço militar obrigatório.

Nível cultural familar

Um dado chama a atenção logo de início: esse sujeito vive um grande vazio em relação à família. Não viveu com o pai, de quem pouco sabe. A única notícia que tem é a de que ele mora nos Estados Unidos, mas não sabe precisar a profissão nem o nível de escolaridade do pai. Esse distanciamento ficou evidente ao dizer que soube que o pai esteve no Brasil recentemente e que não recebe dele nenhum tipo de ajuda.

Conviveu algum tempo com um "padrasto", de quem não soube igualmente revelar nada. Dos familiares mais próximos, só conheceu (e pouco) a avó materna, que mora no interior do Estado, o que não permite muita proximidade. Sabe da existência de dois irmãos mais velhos, criados em Mato Grosso, mas com quem não tem nenhum contato. PORTES (1993:26) assim concluiu acerca da mesma questão:

"A forma de união ou separação conjugal dos pais concubinato, dupla família, breve relacionamento que resultou em filhos, separações conflituosas e traumáticas - impediu, segundo os pesquisadores, que se mantivesse um "contato", uma "consciência", uma "vida familiar próxima aos parentes".

Trata-se de um ser que não pode falar de avós paternos, de tios, de primos, (porque não conhece, nem sabe se existem), enfim, de uma família. Sua âncora exclusiva é a mãe e, como irmão mais velho, também não tem referências anteriores a ele em que se fixar. Não possui, portanto, grupo familiar ascendente.

A mãe possui o nível de escolaridade relativo às quatro primeiras séries do 1° Grau. Assim, sem qualificação, com origem no interior do Estado, tendo que realizar o enfrentamento com o mundo urbano, lança mão de profissões que, exigindo pouco, permitem um retorno financeiro mais imediato. Trabalhou como manicure e massagista em casas particulares e, com essa renda, sustentou sozinha a família de três filhos.

Dessa forma, os investimentos em bens culturais eram mínimos. Adquiriam apenas o necessário para poder ficar na escola: caderno, lápis, uniforme. Livros, revistas, jornais e outros bens culturais raramente foram adquiridos. Mesmo assim, o entrevistado informou que em sua casa existem mais ou menos cinqüenta livros, dentre eles, uma enciclopédia e dicionário. Mas não soube, no entanto, citar um título de um romance que constasse de sua pequena biblioteca. A saída foi responder: esses livros são do meu irmão.

Os contatos que a mãe estabelecia no trabalho realizado permitiram algumas relações no âmbito cultural. Como relata o entrevistado, várias vezes foi ao teatro com ingressos que a mãe ganhava de uma promotora de eventos para quem trabalhou. É possível que outras influências tenham emergido nesses contatos, em relação a valores e práticas de um capital cultural simbólico.

Não se pode afirmar, dessa forma, que o sujeito de nossa investigação possua uma herança cultural familiar, pois as condições adversas, em diferentes níveis, não propiciaram esse legado. O que se evidencia fortemente é o empenho despendido pela mãe - consciente ou inconscientemente- nesse processo.

Confirma-se o esforço dos pais para que os filhos possam escolarizar-se e, dessa forma, fugir às incertezas de um futuro igual ao deles. Um futuro que, na aspiração dessa fração de classe, ao contrário do que acontece com eles, deve ser de valorização e ascensão social.

A forma de investimento da mãe do pesquisado traduziu-se em trabalhar o quanto pôde para que o filho não tivesse de trabalhar muito cedo. Além disso, procurava incentivá-lo sempre, de forma a não deixar diminuir, no filho, o desejo de escolarização[14].

O entrevistado possui mais dois irmãos, com quem vive. Um deles encontra-se, com 16 anos, no 1° ano do 2° Grau, seguindo a mesma trajetória dele e outro, com 17 anos, não alcançou o mesmo nível de escolaridade, encontrando-se na 6ª série. Segundo diz este entrevistado, este irmão não gosta de estudar, embora a mãe procure incentivá-lo.

"Meu irmão mesmo, ela está sempre incentivando."

Para essa mãe, no entanto, seu esforço tem um limite: assim que o filho completa a 8ª série, deve ingressar no mundo do trabalho e colaborar com o sustento da casa, além de assumir a responsabilidade pela continuidade dos estudos:

"Agora temos que correr por nós mesmos."

[14] "Essas mães, mesmo se "desqualificadas culturalmente", fazem tudo o que está ao seu alcance para que seus filhos dêem continuidade à trajetória escolar. Tais estratégias, aprendidas na prática, parecem-nos serem operadas de forma conscientes e não serem, assim, uma mera reprodução do discurso liberal com relação à importância da escola." PORTES (1993:170).

Pelos depoimentos na entrevista, foi possível perceber que a mãe é a responsável direta pela representação que esse sujeito tem dos estudos. Sempre se preocupou em exortar os filhos a estudar e sempre procurou, até um certo momento (final do 1° Grau), garantir que este não ingressasse cedo no mercado de trabalho e que as tarefas domésticas pelas quais era responsável como irmão mais velho "poderiam ficar para depois", em época de provas. Perguntado sobre se havia trabalhado antes da 8ª série, mesmo em tarefas menores, fora de casa, respondeu:

> *"Não, minha mãe não deixava. Achava que não era necessário para eu poder estudar". "Não tenho ninguém".*
>
> *"Eu sempre gostei de estudar, além do que o que contou mesmo foi o incentivo de minha mãe".*

Nível Escolar

O entrevistado freqüentou, dos 4 aos 6 anos, uma creche "onde as mães deixavam os meninos". Essa creche localiza-se no bairro onde mora e dela as lembranças são muito positivas: podia brincar, desenhar, ouvir histórias, cantar, e não havia cobranças.

> *"Estive na creche, mas lá era só desenho, brincadeira. (...) Era um tipo de lugar que o pessoal cuidava da criança para a mãe trabalhar."*

Não passou, pois, pelo jardim de infância e pré-escola. Ao ser matriculado, nas duas escolas que freqüentou, a família não realizou escolhas; a saber, aquelas eram as únicas escolas possíveis de serem frequentadas, pois eram as únicas no bairro. Não se tratou de opção, mas de circunstância (era a escola possível).

Aos sete anos, ingressou no 1° ano, em uma escola municipal, e que só atendia até a 4ª série. Nela cursou normalmente as quatro séries, sem ser reprovado ou encontrar maiores dificuldades, e o restante do 1° Grau, da mesma forma, foi cursado em outra escola municipal. Foi nessa mesma escola que o entrevistado continuou os estudos do 2° Grau.

A partir do 1° ano, passou a freqüentar o turno noturno, para poder trabalhar durante o dia.

A trajetória escolar do pesquisado foi bem sucedida até o 1° ano do 2° Grau. Quando cursava a 2ª série do 2° Grau, em 1995, foi reprovado pela primeira vez.

Segundo ele diz, nesse período, trabalhando durante o dia, sentia-se muito cansado, o que o levava, muitas vezes, a dormir na escola e a não se concentrar direito nas explicações.

> *"Eu estava trabalhando, o trabalho era cansativo, às vezes eu dormia na escola. Na sala muita gente desistiu."*

Além do mais, confessou que, nesse período, ingressou nas aulas de capoeira e se envolveu com as programações que eram desenvolvidas pela academia, o que o afastou dos estudos:

> *"...em vez de eu estudar, eu ia para as apresentações em várias cidades."*

No ano seguinte, não pôde freqüentar a escola para repetir o 2° ano, pois teve de cumprir o serviço militar, somente podendo fazê-lo em 1997.

Provavelmente, o fato de não ter que fazer deslocamentos para estudar (as escolas localizam-se no bairro onde mora) favoreceu a continuidade dos estudos desse sujeito, mesmo com a repetição de ano, causada por uma reprovação, e com o afastamento de um ano para cumprir serviço militar.

As falas do pesquisado revelam, no entanto, o tempo inteiro, que o incentivo e o apoio constantes da mãe construíram as representações necessárias que garantiram o desejo de ascensão cultural.

Fora isso, não havia, por parte da mãe, acompanhamento das atividades escolares do filho, não controlava horários para estudo, não havia verificação das tarefas escolares, nem mesmo visita da mãe à escola. Seu papel era o de trabalhar e incentivar. Toda a responsabilidade, nesse sentido, cabia ao próprio entrevistado.

Em relação ao lazer, revelou que, nos dias de folga, às vezes vai passear na casa de amigos ou, então, que fica em casa estudando.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o entrevistado procura selecionar as pessoas com as quais convive. O bairro onde vive é caracterizado como área de tráfico de drogas, sendo palco de violências em diferentes níveis.

> *"Tenho facilidade de fazer amigos. Mas amigos mesmo tenho poucos, que é difícil. Colegas tenho mais."*
>
> *"Amigos pode confiar mais, pode contar mais, colegas não."*
>
> *"Agora o tempo foi passando e eu tenho medo."*
>
> *"Tem uns tipos de pessoas que não vale a pena a gente se envolver. De um jeito ou de outro, (são pessoas) que pode chegar a te prejudicar."*

Essa preocupação também sinaliza para um comportamento que não dispensa reservas, o que é igualmente revelador da incorporação de valores morais apreendidos na sua relação com a família - com a mãe.

Nível das representações

Os dados apontados levam a excluir, a princípio, explicações de fundo sociológico-cultural para o presente dado singular, a saber: trata-se de um sujeito que não possui grupo familiar mais definido, não apresenta legado cultural rentável no mercado; não possui capital econômico que garanta a aquisição de livros, jornais, revistas; e, além do mais, tem de enfrentar relações de trabalho. Nessa perspectiva, é possível pensar em explicações que se encontram nas representações simbólicas em que a história desse sujeito acontece.

O que salta aos olhos, logo de início, dentro da perspectiva das representações simbólicas, é que esse sujeito, embora pertencendo a uma fração desprovida de capital cultural e econômico, representa o protótipo do que a escola deseja: possui certas qualidades escolares.

É o que HARKER (1990) destaca em um dos itens da síntese a respeito do pensamento de BOURDIEU:

> *"Quanto mais alto o nível do sistema, tanto maior é a tendência de as escolas reconheceram apenas aqueles que a reconhecem - o que chama de ignorância aprendida das escolas e dos agentes de seleção. Isto é, as escolas recompensam com o "êxito" apenas aqueles estudantes que reconhecem os critérios daquele êxito e autoridade da escola e dos professores para atribui-lo". (81).*

Essas qualidades são produtos do *ethos* de uma classe que reconhece a escola como espaço legitimado de transmissão de valores e saberes. Uma dessas qualidades é a crença de que, para se ser alguém na vida, é preciso estudar:

> *"...ela (a mãe) fala que quem não tem estudo não pode ser nada!"*
>
> *"Além do que eu gosto (de estudar)."*

Trata-se de uma crença que exige uma incorporação quase dogmática, uma vez que os produtos dessa crença não são tão visíveis em curto prazo. É exatamente essa crença que impulsiona, que revigora e que, portanto, sustenta o desejo. A mãe, pelos seus incentivos, pelas suas representações, é a porta-voz dessa boa nova, e suas palavras produziram a eficácia desejada. Não só porta-voz, mas aquela que garantiu o que a escola necessita:

> *"...ela (mãe) sempre se preocupou, procurou saber se estava indo bem, às vezes estava fazendo alguma coisa, mandava para estudar, quando sabia que tinha prova."*

> *"...se eu tivesse ido trabalhar muito cedo não estaria estudando). Se fosse questão de necessidade de trabalhar cedo para ajudar, eu teria dificuldade."*

Além do mais, acredita nos estudos como o lugar para operar o deslocamento social desejado:

> *"Sem o 2º Grau, não vou arranjar serviço nenhum, se eu deixasse de estudar, não trabalharia."*

Esse sujeito já interiorizou outros valores simbólicos, ultrapassou certas representações de seu grupo de pertencimento: sabe que precisa ir além nos estudos, que só o 1º Grau não garante o alcance de objetivos concretos. Reconhece que sem o 2º Grau não conseguirá nem mesmo enfrentar o mercado de trabalho. Evidencia-se, assim, que esse sujeito reconhece o que a sociedade moderna, tecnocrática e neoliberal forjou: isto é, não basta mais um nível mínimo de escolaridade, é preciso alcançar outros níveis, sob o risco de continuar perdendo o que nunca conquistou. É evidente que esse aluno, educado familiarmente dentro dessa concepção, é muito mais suscetível de aceitar o jogo que é estabelecido na escola, e obter, assim, maiores rendimentos escolares.

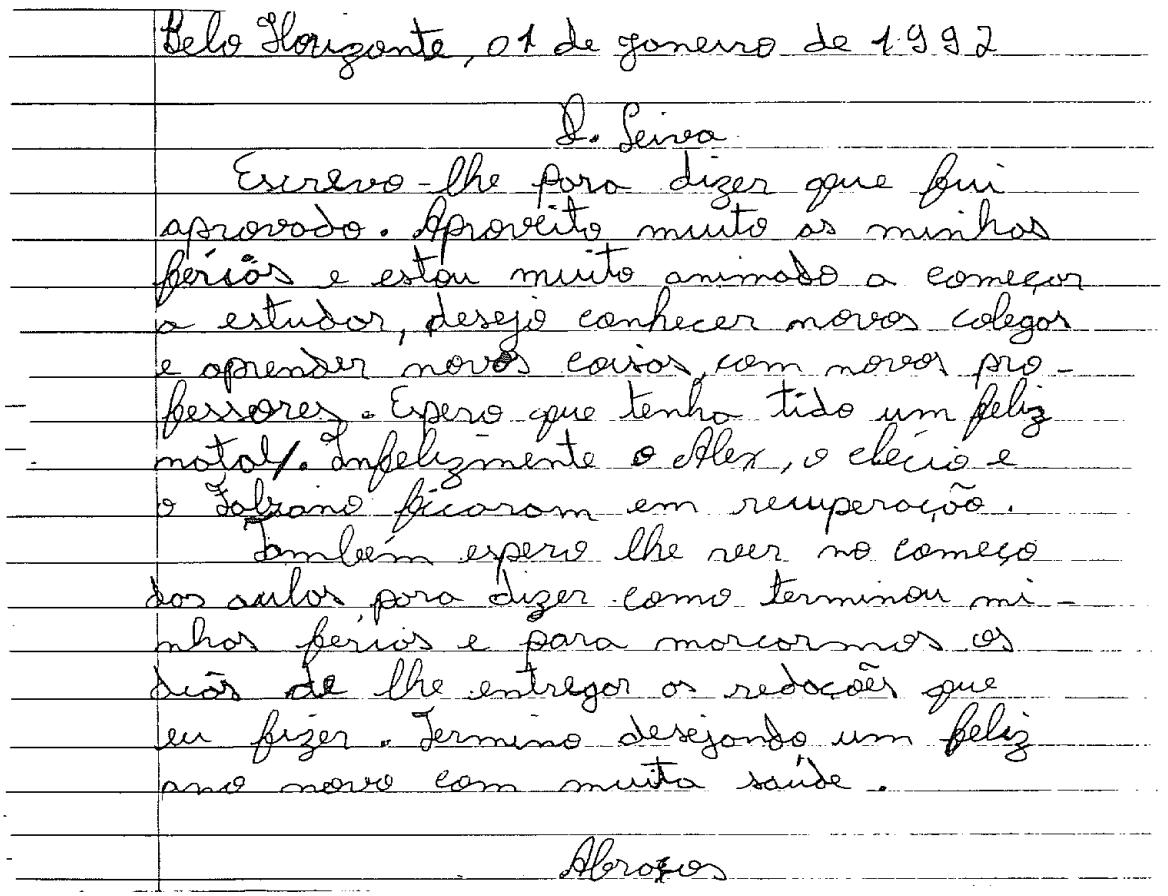
Essa qualidade cria outras necessidades, pois passa a exigir um determinado nível de investimento. Trata-se, portanto, de, em segundo lugar, ter a qualidade de um sistema de disposição capaz de sustentar a primeira. Nesse sentido, o entrevistado demonstra que possuía essa disposição e interesse

> *"...procuro sempre fazer coisas mais por mim mesmo."*

Tornou-se também um dedicado aos estudos:

> *"...gostaria de estar mais à disposição para estudar mais, estar mais em função dos estudos."*
>
> *"...(escolhia para estudar) pessoas que sabiam o que eu não sabia ou pessoal interessado. Marcava um grupo para estudar."*
>
> *"...a maior dificuldade é não ficar à disposição só da escola. Sempre alguma coisa que atrapalha."*

Essa disposição é perceptível em carta enviada à pesquisadora, em 1992, anunciando a sua aprovação para a 8ª série, conforme texto a seguir:



Belo Horizonte, 01 de janeiro de 1992

D. Leiva

Escrevo-lhe para dizer que fui aprovado. Aproveito muito as minhas férias e estou muito animado a começar a estudar, desejo conhecer novos colegas e aprender novas coisas com novos professores. Espero que tenha tido um feliz natal. Infelizmente o Alex, o elécio e o Fabiano ficaram em recuperação.

Também espero lhe ver no começo das aulas para dizer como terminou minhas férias e para marcarmos os dias de lhe entregar as redações que eu fizer. Termino desejando um feliz ano novo com muita saúde.

Abraços

Ao noticiar a recuperação dos colegas, é possível perceber o que o operador de argumento "infelizmente" revela: é provável que eles não consigam a aprovação e, que, portanto, não sigam, como ele, a trajetória desejada.

No ano de 1993, em entrevista, esse sujeito dizia que "as coisas boas da escola são bons professores, espaço adequado para aprender". Demonstrava reconhecer, pois, a escola como espaço legítimo de aprendizagem.

Esse reconhecimento é perceptível, no presente momento, na sua própria relação de trabalho.

Para o entrevistado, até o fato de continuar trabalhando é porque, por meio do trabalho como enfermeiro, ele se sente, na verdade, em uma escola, em processo constante de aprendizagem:

> *"Trabalho na enfermaria do exército. Dá para aprender bastante. Lá tem médico, dentista e estou sempre tirando dúvida. Se não fosse assim, não ficava lá. Aprendi primeiros socorros, aprendi muita coisa."*

Perguntado se pretende seguir a carreira militar, revela que essa escolha profissional não tem a ver como uma aquisição real e sim, com a necessidade.

Trata-se de uma estratégia para continuar estudando. Perguntado se pretendia seguir a carreira militar, respondeu:

> *"Não, por enquanto é mais para ter uma profissão, até terminar o estudo. Dá para trabalhar e estudar."*

Seus depoimentos igualmente apontam que não lhe interessa passar de ano sem ter consciência de que de fato sabia o que precisa saber:

> *"No segundo semestre (em 1995), com o negócio da escola plural, talvez eu pudesse passar, mais ia passar sem saber quase nada, era melhor repetir e saber alguma coisa, do que ir para o 3º ano sem saber nada."*

Em terceiro lugar, esse sujeito possui expectativas, isto é, aspira a certas profissões que já revelam antecipar o nível de julgamento que a sociedade poderá fazer dele:

> *"Até pouco tempo atrás eu pensava em Engenharia Civil. Depois, por causa do meu trabalho, no momento não estou com uma visão muito certa. Tenho pensado na área da saúde."*

Essa perspectiva também está ligada à eficácia do incentivo materno:

> *"Minha mãe tem vontade de que a gente se forme, que escolha uma área, faça vestibular."*

Essas expectativas fazem do entrevistado um sujeito determinado, que orienta todas as ações e acontecimentos da sua vida em função de uma necessidade. Ou cumpre, na visão bakhtiniana, o seu destino:

> *"A pessoa constrói sua vida de seu interior em função dos objetivos, realizando os significados do objeto e do sentido pelos quais orienta sua vida: age como deve agir por ser o correto, por ser o necessário, por ela ter vontade, etc. Ora, ela apenas cumpre a necessidade de seu destino." (BAKHTIN,1992:188).*

Uma visão mais global dos depoimentos do entrevistado permite concluir que, embora pertencente a um grupo social desfavorecido, o ethos revelado pelas orientações da mãe e aceitado pelo sujeito encontra-se muito próximo do *ethos* de uma classe média: investir nos estudos, deixar tempo para estudar, acreditar na escola como propiciadora de um bem simbólico e ter como meta a entrada na universidade, entre outros aspectos.

E, no cumprimento da necessidade de seu destino, marcado por determinado *ethos*, joga o jogo estabelecido e, porque sabe o que precisa ser feito e reconhece como legítimas as regras desse jogo - joga o jogo feito homem.

1.4 - A Resposta do Sistema

No final da coleta dos referidos dados, o sistema educativo municipal de Belo Horizonte e o sistema educativo do Estado de Minas Gerais já se apresentavam acenando para alterações que propiciassem, de alguma forma, mudanças nos resultados então conhecidos e se configurassem como altamente inovadores. Diferentes análises apontavam para um conjunto de contradições, resultando em impasses e constrangimentos que exigiam soluções por parte dos responsáveis governamentais. Na verdade, num macrocontexto que força mudanças em todos os níveis, a educação não podia ficar indiferente aos apelos de um momento histórico definido e de dados estatísticos alarmantes.

Esses apontam para uma dinâmica que continua produzindo "deserdados da educação" de um lado, e "herdeiros", de outro. A sempre criticada escola continua a produzir os seus efeitos: acolhe aqueles que, de alguma forma, jogam o jogo feito homem; aos demais, cabe o caminho quase certo na entrada do mundo de trabalho, com subqualificação e, conseqüentemente, subvalorização social e pessoal.

O ideário de um sistema educativo é conduzir todas as crianças a um nível de competência desejável, com o qual possam capacitar-se para o mundo, o que pode facilitar sua inclusão na vida moderna. O que a escola tem feito? Não tem permitido essa inclusão. Todos aqueles que a escola deixa à margem estão fora da cidadania, o que mostra o quanto essa escola ainda não alcançou o ideal de democracia proclamado. O grande perigo, no momento, é o de não só deixar de eliminar a desigualdade, mas, ao contrário, ampliá-la. Quando se percebe que o processo de exclusão se dá com as mesmas frações de classe, dentro de uma determinada dinâmica de relações sociais, é que se constata a dicotomia radical instituída nesse processo e o engano perpetuado impiedosamente contra os menos favorecidos.

Confrontando os dados de minha pesquisa, posso perceber a existência de dois modelos escolares que separam os dois resultados. Não é possível colocar a ênfase no fato de um grupo de alunos pertencer a uma escola pública e o outro, à particular. A questão passa pelos valores positivamente firmados e mais mobilizadores que impedem a integração social. Não se trata apenas de não instrumentalizar uns, de não aprovar outros, de desmobilizar um grupo ou de mobilizar outro grupo, mas de perceber, nesse jogo de oposições, a emergência de valores firmados, independente do que se objetive comparar.

Passarei a destacar, com a finalidade de registrá-las, algumas das ações empreendidas nesse recorte temporal, tendo em vista o quadro de educação descrito. Não objetivo, no momento, que tais dados se convertam em objeto de extensa avaliação, visto não ser este o meu principal propósito neste trabalho. Dito de outra maneira: meu objetivo é situar as propostas apresentadas pelo sistema, sem discutir o conteúdo nelas apresentado, e permitir uma melhor contextualização dos dados aqui discutidos.

Em 1995, a Secretaria Municipal de Belo Horizonte implementou o projeto Escola Plural[15], que se estrutura em dois ciclos básicos para o ensino fundamental. Essa organização, eliminando, em tese, a seriação escolar, prevê, conseqüentemente, a eliminação da retenção, para produzir o êxito longitudinal escolar. Esse projeto sustenta-se em um ideário pedagógico que se baseia na pluralidade de ações, na flexibilidade curricular, na ênfase às experiências socioculturais dos alunos, em projetos coletivamente elaborados e na possibilidade de organização dos alunos em uma faixa etária de maior proximidade.

Vale ressaltar que o sujeito singular de nossa investigação fez referência à

[15] Uma análise do processo de construção da avaliação escolar, tendo como cenário a implantação da proposta político-pedagógica da Escola Plural em Belo Horizonte poderá ser encontrada em DALBEN. Angela Imaculada Loureiro de Freitas. Avaliação Escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. Belo Horizonte. MG: Faculdade de Educação. UFMG. 1998. (Tese Doutorado em Educação).

modificação proposta pela implantação do projeto. A concepção em relação à mudança aparece enviezada pelas divergências e pelos impasses causados, isto é, para ele, a "nova" escola lhe daria condições de não ficar retido, mas não se sentia seguro em relação à qualidade do que aprenderia. Então, resolveu repetir de ano:

> *"Com esse negócio de Escola Plural, eu poderia passar, mas resolvi repetir..."*

Em 1997, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, por intermédio da Resolução nº 8.086/97, implanta o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental, "desaparecendo a possibilidade de reprovação ou retenção de alunos, a partir de 1998."(p.19)[16]. Segundo documento oficial, essa mudança é fruto de decisões que foram amadurecidas desde o ano de 1991, momento em que o governo propunha um plano de ação que, mais tarde, veio redundar no Projeto Pró - Qualidade - Projeto de Melhoria de Ensino Fundamental. Esse projeto buscou, segundo afirma o documento, a autonomia, o fortalecimento da Direção, a capacitação de professores dirigentes das escolas, a avaliação do sistema educativo e a integração com os municípios.

A partir das experiências vivenciadas pelo programa de melhoria do Ensino Fundamental, surgiu a referida resolução, que organiza o tempo escolar em dois ciclos. O projeto supõe que, dessa forma, a escola terá maior capacidade de reconhecer e lidar com as diferenças dos alunos e de poder-se ajustar, pela autonomia, às características e interesses desses alunos. Ressalta o documento que essa resolução não pode ser entendida como uma estratégia para eliminar artificialmente a reprovação escolar, uma vez que dados estatísticos já vinham revelando uma tendência declinante do índice de reprovação, e explica que a

---

[16] Em janeiro de 99, tendo já concluído a redação desta tese e encontrando-me apenas em fase de revisão da mesma, algumas notícias indicam que o novo governo em Minas Gerais (assumido no início deste ano), através de sua Secretaria de Educação, revogou esta Resolução e publicou uma nova, conferindo às próprias escolas autonomia para tomar decisões a respeito da progressão por ciclos. Fica feito o registro.

organização do trabalho escolar em ciclos pode representar uma oportunidade de explorar experiências propostas por diferentes teorias pedagógicas.

Como regra de transição, aos alunos que não alcançaram o desempenho desejado, são oferecidos estudos complementares, a serem desenvolvidos no fim e no início do ano letivo de cada ciclo, e também estudos suplementares, sob orientação, durante o ciclo escolar.

Como medida de apoio, a Secretaria implantou um Programa de capacitação de professores que atuam no Ensino Fundamental, segundo lembra o documento, como condição indispensável para que as propostas alcancem resultados positivos. Considera que o projeto exige:

> *"...um professor com um novo perfil: com novas habilidades e novas competências que, naturalmente, não se adquirem de um momento para outro. Desse modo, o programa de capacitação deve ter um caráter permanente." (p.21).*

Em 1998, a Resolução nº 8.287 institui o Projeto "Acertando o Passo", implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária", com o objetivo de, entre outros:

> *"...garantir a conclusão do Ensino Fundamental, avançada pelas múltiplas reprovações, pelo desestímulo gerado pelo atraso no processo de escolarização, pela inadequação da ação educativa voltada para essa clientela." (p.21).*

Na verdade, as alterações propostas não se encontram deslocadas das questões que hoje ocupam lugar de destaque nas análises da Sociedade e da Educação, tais como: democracia numa sociedade de classes, neoliberalismo, descentralização, privatização, municipalização, qualidade de ensino e outras, a elas relacionadas.

A pedagogia da Qualidade e da Gestão da Qualidade Total, incluída no projeto neoliberal de política nacional, encontra-se sustentada pelos impasses oriundos da nova ordem mundial do mercado globalizado e das novas funções da tecnologia. Considerar que os dados estatísticos a respeito da retenção forçaram uma mudança na organização do tempo escolar requer considerar igualmente as prováveis implicações dessas e nessas alterações.

Esses fatos, se, por um lado, indicam os caminhos para atingir a universalização da escola, por outro, precisam ser vistos para além das aparências.

Uma das interpretações possíveis é considerar que a questão está em atender ao *ethos* de uma determinada camada, que, como já discutimos, pretende alcançar o final do 1° Grau. Então, o que o sistema pode estar promovendo é a possibilidade de atender a esse desejo. Do ponto de vista da subsistência, das relações neocapitalistas, se, até o presente momento, obter a 4ª série servia para o atendimento à mão-de-obra a ser explorada, hoje, essa mesma mão-de-obra necessita de um refinamento, de uma adequação, de um maior tempo escolar. Nesse sentido, esse fluxo pode estar atendendo às necessidades de um novo mercado de trabalho, sem, contudo, poder transformar, de forma mais eficaz, a vida desses sujeitos. Além do mais cabe perguntar que ganhos vão assegurar, no século XXI, um certificado de 1° Grau, principalmente considerando-se a inflação desses certificados.

Em relação às estratégias empreendidas pelo sistema, vislumbra-se o deslocamento do "ter que ser reprovado", para o "ter que ser aprovado". Parece, então, que as mesmas razões que sustentavam as reprovações voltam-se, agora, para o seu contrário. Tudo isso ganharia contornos significativos se fosse possível vislumbrar que o atendimento à demanda vinda das camadas desprivilegiadas pelos certificados de conclusão de I e II graus, para alcance de melhores empregos, também servisse como estratégia que assegurasse a mesma

BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO / UFMG

demanda em relação à qualidade do que se ensina, principalmente tendo em vista não ser possível considerar que "reprovação" ou "aprovação" seja, sinônimos de "qualidade".

Um outro aspecto a ser destacado nas alterações de paradigma no ensino ora em implantação é que estas precisam levar em consideração a situação real das escolas brasileiras, no que diz respeito, principalmente, à formação dos professores e às concepções extremamente enraizadas existentes nas práticas pedagógicas, além das condições concretas e reais em que trabalham e vivem os profissionais do ensino. Essa observação, a meu ver, é capital, quando se vislumbra qualquer mudança na educação: são muitas as dificuldades pelas quais passam os professores, e não nos parece uma tarefa simples alterar concepções interiorizadas a partir de uma história que, a despeito de muitos esforços, possui igualmente as marcas da injustiça e da retenção. Os profissionais de ensino encontram-se igualmente retidos: retidos no seu processo de conhecimento, retidos na compreensão dos avanços teóricos, retidos nos sálarios, retidos nas representações simbólicas e nas condições reais de existência.

Embora a perspectiva de formação dos professores esteja contemplada no documento, essa formação igualmente vai depender da qualidade do trabalho desenvolvido.

Sabemos que o professor precisa apropriar-se de seu processo de formação e que isso se fará não apenas mediante cursos, técnicas, mas a partir de uma possibilidade de uma reflexão crítica sobre o seu papel, de forma a torná-lo competente para sua atuação: saber o que faz, para que faz, para quem faz. O seu processo de formação deverá ser ampliado para um espaço de interação, que promova a relação entre a dimensão pessoal e profissional, para que possa atribuir melhor sentido à existência, no quadro geral de suas próprias histórias de vida.

Essa perspectiva renovadora, revestida das melhores intenções, denunciando as desigualdades escolares e buscando a redução delas, encontra-se, portanto, marcada por diferentes relações de dependência.

É evidente que as mudanças propostas não se fixam em um simplismo que acredita que uma mudança na organização do ciclo escolar trará a solução para o grave problema das diferenças de resultados escolares. A grande questão é reconhecer que outras medidas precisam ser tomadas, que outras soluções precisam ser acrescentadas a estas, porque, mesmo reconhecendo a importância da escola, sua reforma não irá resolver a ausência de mudanças nos outros âmbitos da sociedade. É preciso, principalmente, reconhecer que tais mudanças não garantirão - como parecem querer afirmar algumas orientações - que as trajetórias escolares dos alunos das camadas populares alcancem resultados mais positivos em seus diferentes aspectos. Por exemplo, o programa que prevê o aceleramento do aluno com defasagem de faixa etária objetiva propiciar-lhe:

> *"...condições de atingir o nível de desenvolvimento correspondente à sua faixa etária e posterior prosseguimento de seus estudos no ensino médio".*

O documento supõe que o aluno terá a oportunidade de estruturar, com qualidade, a sua aprendizagem. A questão que nos parece nuclear, nesse momento, é a relação com os cursos de suplência já existentes e que, como é do conhecimento de todos, tem alcançado nível de qualidade discutível.

Considerando, em nível macro, a realidade de nosso país, é possível afirmar que, diante das dificuldades aqui existentes, essa escola, assim estruturada, continuará existindo em um espaço de profundas contradições.

No mínimo, corre o risco de apenas promover, sem qualificar, gerando um quadro que poderá opor-se em relação ao valor que os diferentes certificados irão ter no mercado de trabalho e nas diferentes práticas resultantes das relações

sociais; ou seja, o risco de não fazer corresponder o êxito no fluxo escolar ao êxito em outros âmbitos. O perigo é continuar produzindo a ideologia da incompetência e da indiferença da escola, a partir do raciocínio ou da explicação de que o direito à escola é igual, de fato, para todos, e que "o aprimoramento" desse tempo escolar e "os usos" dele decorrentes são de responsabilidade individual.

À escola pode competir o favorecimento escolar, o fluxo, mas compete muito mais o desafio de se fazer interessante, de ser capaz de promover as mobilizações e desejos, de criar expectativas diante das realizações individuais e de promover os sujeitos, independente do seu pertencimento de grupo.

Isso se dará principalmente porque os grupos favorecidos procurarão ajustar-se aos novos modelos, a fim de continuarem a apresentar produtos diferenciados na luta pelo monopólio da legitimidade de sua ação, e, por isso, procurarão investimentos muito maiores do que aqueles realizados até então.

Além do mais, continua o risco da existência de duas escolas, que, mantendo o direito à regularização do fluxo escolar, atuem com diversidade de propósitos, mesmo podendo, como discutiremos no próximo capítulo, ter uma ação metodológica igual.

Essas considerações, aliadas ao que se discutiu nos itens anteriores deste capítulo, constatam o que, de alguma forma, há tempos se vem discutindo e pesquisando neste país. (Talvez, por isso, a impressão de estar realizando um palimpsesto, como afirmei na Introdução deste trabalho.) Principalmente, elas permitem-me destacar que, nossos dados confirmam, de alguma forma, o que postula BOURDIEU[17].

---

[17] Muitos trabalhos, nos últimos anos, enfocam a teoria da reprodução em educação. Destacam-se, entre outros:

- GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação.. Vozes, RJ, 1986
- SILVA, T.T. Trabalho, educação e prática social. P.A.. Artes Médicas, 1991.
- _____O que produz e o que reproduz em educação. P.A.. Artes médicas, 1992

Além do mais, a utilização do conceito de reprodução já há quase trinta anos, no Brasil vem recebendo, ao longo dos anos, críticas e considerações que chegam a enquadrá-la em categorias desconcertantes. Para SILVA (1990)

> *"o grande equívoco tem consistido em apontar problemas com as teorias da reprodução em educação sem no entanto, chegar à questão central que é a de decidir se a noção de reprodução tem poder explicativo ou não." (p. 174)*

Por ser uma teoria social, o importante seria que a mesma

> *"fosse avaliada por critérios de ajuste à realidade e de sua potência par explicar a dinâmica social e não por seu poder de fazer nossos desejos se tornarem verdadeiros". (p. 175).*

Nesse sentido, a utilização dessa teoria serviu, desfazendo meus desejos, como referência essencial explicativa para os dados obtidos. Finalizando, concordo com SILVA quando destaca que:

> *"A despeito da ardente retórica de alguns educadores, a educação e outros mecanismos continuam a produzir os elementos básicos de uma sociedade injusta e desigual. Nenhuma retórica será um bom substituto de uma sólida teoria."(p. 175)*

Minha contribuição é poder certificar comparativamente os dados, de maneira longitudinal, na trajetória escolar desses sujeitos. E apontar a real existência de um processo que traduz uma inferiorização de um conjunto de sujeitos que pertencem a um grupo socialmente desfavorecido, em relação a outro socialmente favorecido, ou seja, tornar visíveis, explícitas, as divisões sociais implícitas e algumas das implicações dessas divisões. O rendimensionamento de uma escola que possa atender aos interesses democráticos não pode neglicenciar resultados como os que aqui foram apresentados.

Futuras pesquisas é que poderão elucidar, além da alteração dos dados estatísticos, que efeitos a implementação dessa nova organização, calcada em mudança de paradigma, promoverá. Além do mais,

> *"...para mudar o mundo, é preciso mudar as maneiras de fazer o mundo isto é a visão de mundo e as operações práticas pelas quais os grupos são produzidos e reproduzidos" .(Bourdieu: 1996: 166).*

No momento, parece tratar-se de um lugar inevitável, do peso da circunstância do modo de vida de uma determinada fração de classe.

"O que me diz esse quadro
que a professora
ostenta
inimiga/amiga
cultivando no menino
a sua escrita primária
e aflorando no adulto
sua fúria imaginária?

- *quer refrear em mim*
  a imaginação demente?
- *quer me fazer exibir*
  a ortografia nos dentes?
- *ou quer me ensinar a mágica*
  de tratar um tema exposto
  pelo avesso
  e desvelar na máscara do texto
  o duplo rosto?"

SANT'ANNA, Afonso R. de. Lições de Casa. Exercícios de Imaginação. Org. LADEIRA, J. de G. p. 19/20.

Capítulo II

A REALIZAÇÃO MATERIAL DA CONSTRUÇÃO DO *HABITUS*[18]

Introdução

O estudo realizado no capítulo anterior revela uma face das condições de produção de texto dos sujeitos desta investigação, a saber: produziram textos inseridos em uma trajetória constituída ora pelo sucesso, ora pelo fracasso. Os produtores são sujeitos com uma história escolar cujas trajetórias se encontram marcadas pelo *ethos* da classe a qual pertencem.

Esse mesmo estudo, agora em confronto com os dados relativos à prática de ensino de produção de texto, permite destacar que a produção de textos na escola é um dos lugares materiais em que a construção do *habitus* acontece, uma vez que é exatamente nesse espaço que a escola procura revelar uma de suas ações de homogeneização, aqui entendida como ação ideológica de homogeneização. Essa ação acontece na sutileza do uso, por professores que atendem a clientelas diferentes, das mesmas estratégias de ensino, dos mesmos

[1] Nos capítulos 2 e 3 estou me valendo das constribuições advindas de minha participação em um grupo de pesquisa junto ao CEALE, "cujo ponto de partida foi uma demanda da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), relacionada ao Programa de Avaliação da Escola Pública Estadual. Esse programa concebido e executado pela SEE-MG avalia os alunos da rede estadual através de provas de múltipla escolha em cada uma das disciplinas escolares, aplicadas em diferentes séries e em diferentes momentos. A disciplina de Língua Portuguesa inclui também uma avaliação em redação, cuja proposta de atividade de escrita é concebida por técnicos dessa mesma Secretaria. Ao CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), da Faculdade de Educação/UFMG, coube o trabalho de avaliar cerca de 95 mil redações, produzidas por alunos da 5ª série do 1º grau e da 2ª série do 2º grau da rede escolar estadual". Participaram deste grupo os seguintes pesquisadores: Aracy Alves Martins Evangelista; Gilcinei Teodoro Carvalho; Leiva de Figueiredo Viana Leal; Maria da Graça Costa Val; Maria Helena Almeida Ribeiro Starling; Marildes Marinho. Parte do resultado deste trabalho encontra-se publicado na obra: EVANGELISTA et alii. Professor-Leitor Aluno-Autor. Reflexões sobre Avaliação do texto escolar. BH Formato/Ceale. Coleção Intermédio. Volume III.1998.

materiais didáticos (embora se diversifique nos julgamentos que faz dos produtos), provocando uma semelhança didático-metodológica no ensino, independente da escola que atuem.

Dessa forma, escolas que atendem a clientelas pertencentes a níveis socioeconômicos diferentes geraram condições de produção de textos semelhantes tanto para um grupo quanto para o outro. Esse consenso foi sempre tão forte que, nos anos de 1990 e 1991, alunos pertencentes a grupos sociais diferentes utilizavam-se de um mesmo material didático (livro de redação), conforme será apontado mais à frente, neste mesmo capítulo.

Na análise parcial desses mesmos dados, em 1991, afirmávamos que:

> *"...independente do que se pensa e se fala a respeito de que as escolas que atendem a crianças de níveis socioeconômicos diferentes ensinam também diferente; no que diz respeito ao ensino de redação, as escolas se igualam: no mesmo tipo de orientação, no mesmo modelo de roteiro e de esquema, na mesma motivação, no mesmo critério de avaliação, enfim, na mesma metodologia, embasada em uma idêntica concepção de linguagem". (LEAL; 1991: 94).*

Essa semelhança gerou produtos escritos, do ponto de vista textual, sem grandes diferenças; estas, quando existiram, relacionam-se à ideologia que se manifestou em um texto ou outro (objeto de discussão no último capítulo).

BOURDIEU: (1990:155) já afirmava que

> *"...pessoas muito afastadas no espaço social podem se encontrar, entrar em interação, ao menos por um breve tempo e por intermitência, no espaço físico".*

O que aconteceu com os sujeitos de nossa investigação? A escola permitiu que esses sujeitos - distanciados socialmente - se encontrassem no

espaço escolar. Mesmo sem o saberem, um sujeito morador da favela e um sujeito morador de um bairro nobre da cidade se cruzavam, utilizando, por exemplo, uma mesma ficha de redação, com as mesmas orientações, para produzirem os seus textos.

WHITAKER (1991), discutindo a respeito das desigualdades provocadas pelo sistema de ensino, indaga:

> "*O que podemos estar ignorando? Em primeiro lugar, a divulgação do conhecimento trazendo a reflexão que produz a crítica é comandada pelo professor. E não sabemos bem de que lado vai estar o professor. Embora as pesquisas mais atuais mostrem o professor, ele mesmo, como vítima da violência, via salário e descaracterização da profissão, não podemos nos esquecer que reconhecer-se oprimido não é suficiente para trabalhar contra a mistificação. A violência simbólica, bastante sutil, emana muitas vezes do livro didático que o professor utiliza". WHITAKER (1991:24)* (grifo meu).

Ao procurar eliminar simbolicamente a distância social existente entre esses sujeitos a escola abre espaço para a construção de um *habitus* que encontrará sustentação nas histórias individuais de vida desses indivíduos, situados diferentemente no mundo.

Neste capítulo, pretendo, ancorando-me na abordagem do capítulo anterior, discutir como é que as condições de produção de texto materializam a ação da escola, no interior da sala de aula, no quadro das estratégias pedagógicas escolarizadas. Na sala de aula, instauram-se práticas sociais e, entre elas, práticas discursivas por meio das quais os sujeitos constroem um modo de compreender o mundo. Analisar as condições concretas em que essas práticas acontecem permite indiciar o processo vivenciado pelos sujeitos e revelar o que sustentou a constituição desses sujeitos em produtores de texto.

Os dados serão discutidos com base na concepção de linguagem como

interação, conforme o quadro conceitual discutido no referencial teórico. Pretendo enfatizar alguns aspectos do plano pragmático da atividade de produção textual: sobre o que escreveram; para quem escreveram; com qual objetivo escreveram e que tipo de texto produziram. Nesse contexto, trataremos também de quantas vezes a escola solicitou aos alunos que produzissem textos.

2.1 – Quantas vezes os alunos escreveram

Não constitui novidade afirmar que, para alguém aprender a escrever, é necessário que esse alguém, de fato, escreva. Se levarmos em conta, no processo longitudinal, não a qualidade do trabalho realizado, mas a quantidade de vezes em que o aluno foi solicitado a escrever, podemos dizer que, nesse caso, o aprendizado pode ter sido mínimo, pois, de uma forma geral, os sujeitos de nossa investigação escreveram muito pouco durante a escolaridade no ensino fundamental. Se realizarmos uma análise quantitativa, supondo, por hipótese, o número de aulas de Língua Portuguesa no período, e relacionando-o ao número de redações produzidas, poderemos estabelecer algumas comparações relevantes:

Nº de aulas de língua portuguesa por semana 4
Nº de semanas por mês 4
Meses de aula 8
Total de aulas por ano 128
Nº de anos da coleta de dados 6
Nº de aulas durante o período da coleta 768
Total de aulas voltadas para a produção de textos, considerando o maior número de redações produzidas por um sujeito. 57 (7,4%)

Esse quadro hipotético revela que, no mínimo, esses sujeitos tiveram 768 (setecentos e sessenta e oito) aulas de Língua Portuguesa, durante o período investigado. Dados reais confirmam, no entanto, que o maior número de textos produzidos durante esse período foi 57, o que nos leva a deduzir hipoteticamente que nem 10 % das aulas de Língua Portuguesa foram dedicadas à escritura.

Além do mais, as tarefas realizadas pelos alunos não evidenciam outras atividades que pudessem propiciar, além do contato com o texto escrito através da leitura, atividades com o próprio "fazer" do texto escrito. Aprender a escrever, para esses sujeitos, foi um experiência redutora e desvinculada do processo mais geral de conhecimento. Esses dados evidenciam a concepção de disjunção presente na escola, a saber, não escrevendo mais sistematicamente na escola, o aluno aprende a isolar "o texto escrito" de suas experiências e, consequentemente, a não assumi-lo como uma competência transversal necessária à construção de outros saberes.

No período relativo à 3ª e à 4 ª séries do Ensino Fundamental, sujeitos do GSF produziram um maior número de textos em comparação aos alunos do GSD. Como esses sujeitos encontravam-se, como grupos distintos, em uma só escola, e o acompanhamento era em sala de aula, os dados ficam bastante evidentes:

Escola A (camada favorecida)

Ano	Série	Nº de redações
1988	3ª	13
1989	4ª	8
Total:		21 redações

Escola B (camada desfavorecida)

Ano	Série	Nº de redações
1988	3ª	5
1989	4ª	6
Total:		11 redações

Os alunos da escola da camada socialmente favorecida produziram quase o dobro dos textos dos alunos da escola da camada socialmente desfavorecida. Essa diferença numérica, principalmente em relação ao período da 3ª série, tem explicação: o professor do GSF seguia fielmente as orientações do livro didático adotado, o que provocava uma produção de texto a cada final de unidade; o mesmo não aconteceu na escola que atendia ao GSD, embora igualmente adotasse livro didático.

Quando, em 1990, os sujeitos de nossa pesquisa ingressaram na 5ª série, uma obra sobre ensino de Redação - Curso Básico, de Hermínio G. Sargentim, tinha sido adotada em quatro das cinco escolas particulares onde estudavam os alunos oriundos da GSF, e nas duas escolas públicas onde estudavam os alunos oriundos do GSD. O volume I da coleção serviu de orientação para as produções realizadas durante os anos de 1990 (5ª série) e 1991 (6ª série). Os diferentes professores, ao seguirem à risca as orientações deste material, nesse período, levaram os alunos - de universos diferentes - a produzirem um número aproximado de textos, conforme podemos verificar nos quadros abaixo:

Comparemos alguns dados:

Escola da camada socialmente favorecida

Aluno: Ana	Ano	Série	Nº de redações
	1990	5ª	16
	1991	6ª	7
		Total:	23
Aluno: Carla	Ano	Série	Nº de redações
	1990	5ª	16
	1991	6ª	8
		Total:	24

Escola da camada socialmente desfavorecida

Aluno: Cláudia	Ano	Série	Nº de redações
	1990	5ª	18
	1991	6ª	9
		Total:	27
Aluno: José	Ano	Série	Nº de redações
	1990	5ª	14
	1991	6ª	8
		Total:	22

Nos dois últimos anos do Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries) o número de produções de texto diminui em relação à 5ª e à 6ª séries, tanto para um grupo quanto para o outro.

Vejamos alguns exemplos:

A) Aluno GSF

Série	Ano	Nº de redações
3ª	1988	13
4ª	1989	8
5ª	1990	16
6ª	1991	7
7ª	1992	4
8ª	1993	5
Total		53

B) Aluno GSD

Série	Ano	Nº de redações
3ª	1988	5
4ª	1989	6
5ª	1990	18
6ª	1991	9
7ª	1992	5
8ª	1993	4
Total		47

Uma das interpretações possíveis para a redução do número de redações é que a escola, nesse período, procura dar maior ênfase ao ensino de conteúdos gramaticais, abandonando atividades que se afastem dessa prioridade.

Nesse período, a produção de texto foi, quase sempre, realizada a partir de proposta indicada, no quadro-negro, pelo professor.

Torna-se relevante destacar, a partir desse primeiro levantamento dos dados, que as séries em que as escolas seguiram livro didático propiciaram aos alunos o contato com um maior número de produção de textos, como aconteceu quando os alunos das duas escolas investigadas cursavam a 5ª e a 6ª série.

Essa constatação aponta, no mínimo, para duas questões: a primeira diz respeito à utilização ou não de um material didático. A despeito do muito que se tem criticado e do muito que se tem condenado, o livro didático continua norteando ações dentro da escola. Como pude perceber, foi o livro didático que permitiu um maior número de produção de textos; a ausência dele, ao contrário, reduziu essa produção.

A segunda questão está ligada à primeira: se o livro didático continua norteador de uma possível sistematização de ensino, o que dizer da preparação do profissional que ensina? O que dizer da concepção que esse profissional tem do ensino da produção de texto e do que representa a aprendizagem da produção de texto? O fato de o professor não seguir instruções postas em material didático não deveria corresponder a uma ausência desse trabalho na escola. Por exemplo, alguns alunos (um número aproximado de cinco) de uma das escolas públicas informaram que, por não terem condições financeiras para adquirir o livro didático, ficaram sem produzir textos nesse período. Quando indagamos se houvera cobrança, ou outra solicitação por parte dos professores, disseram que não. Nesse caso, solicitar ou não que produzam textos parece tornar-se indiferente para essas escolas e revela o desconhecimento, por parte do profissional de ensino, da natureza do trabalho a ser realizado e o

desconhecimento da importância da sistematização desse ensino no processo escolar.

Portanto, se considerarmos pequena a quantidade de vezes em que se escreve na escola, é preciso, ainda, levar em conta que, para as crianças das camadas desfavorecidas, o problema se diferencia para pior: são bem menos expostos à situação de escrita que os alunos da camada favorecida.

Esta pode ser uma das variáveis a serem consideradas na análise da produção de textos desses diferentes sujeitos. Se aceitamos como caminho metodológico a necessidade de que o aluno desenvolva a sua competência de escrita, não apenas em diferentes situações práticas, mas também de forma continuada, é possível que, de fato, ao escreverem tão pouco na escola, bem pouco tenham, de fato, aprendido sobre o processo de produção de texto.

2.2 – Sobre o que os alunos escreveram

Os temas desenvolvidos

Os temas desenvolvidos pelos alunos do GSF, enquanto cursavam a 3ª e 4ª série do 1° Grau, têm origem nos livros didáticos adotados. Em geral, os temas são retirados de textos, na maior parte deles, literários, que serviram de base para os exercícios de leitura. Dessa forma, a impressão geral que fica é a de que o aluno, quase sempre, não desenvolve um tema, mas o retoma, a partir do que leu, dando-lhe nova roupagem. O que se pode perceber de comum nos textos-base é uma preocupação em tratar de temas que, de uma forma ou de outra, encontram-se ligados ao mundo infantil. Por exemplo, histórias envolvendo animais ou seres ficcionais, histórias em que objetos inanimados ganham vida, ou histórias que fazem parte do universo da criança.

Como os títulos sozinhos não ajudam a detectar o tema a ser desenvolvido, aponto, sumariamente, o conteúdo de alguns deles:

3ª série:

1) A Girafa da Sorte

A História de uma girafa que havia encontrado um tesouro. O dinheiro, no entanto, acaba e a girafa não quer mais trabalhar, quer contar com a sorte para encontrar outro tesouro. Reescrever a história, inventando outro final.

2) Se eu fosse uma fadinha

História a ser desenvolvida tomando por base a história de uma bruxa. "Como você não é uma criança má," invente uma história diferente: Se eu fosse uma fadinha".

3) Eu sou uma plantinha

(jabuticabeira)

O professor apresentou um roteiro em que orienta o aluno a escrever, assumindo o lugar de uma planta.

Na 4ª série, os alunos continuaram a produzir temas semelhantes aos anteriores. Cito, como exemplos, dois: A travessura e Uma boa lição, em que o jogo de oposições é nítido. No primeiro, os alunos deveriam narrar uma travessura realizada - o que pressupõe conclusões que apontam para lições de moral, como: "o susto foi grande", "nunca mais farei isto" e, no segundo, em forma de contraponto, os alunos deveriam narrar uma boa lição - o que pressupõe revelar um comportamento socialmente previsto, e reconhecido como

tal.

Esses temas objetivam mostrar o mundo social ou o comportamento desejado dentro desse mundo, apontando o que é previsível dentro de um sistema de valores que este mundo requer. A escola produz, assim, a possibilidade de introjeção desses valores; para uns, como identidade de seu mundo, do seu contexto cultural, para outros, como situações de conflitos, dependendo de seu pertencimento a uma história cultural e social marcada pelos desencontros com esses valores. Cria, pois, espaços ideais para a construção do *habitus*.

Separei os temas com base nas propostas apresentadas em quatro categorias e, apresento, a seguir, os títulos desenvolvidos por uma aluna durante esse período:

Temas Edificantes	Temas ligados à experiências pessoais	Temas ligados à literatura	Temas cívicos
3ª série	3ª série	3ª série	3ª série
Se eu fosse uma fadinha A girafa de sorte Eu sou uma plantinha	Meu carnaval Eu e minha família	O tombo do mês O desaparecimento da lua Presos e fritos Blau e Legal	Brasil, hoje e no futuro
4ª série	4ª série	4ª série	4ª série
A grande travessura	O mais feliz dia das crianças	O menino maluquinho	

Do ponto de vista ideológico, tais temas remetem a valores a serem compreendidos ou solidificados, lições a serem aprendidas para uma convivência harmônica na sociedade.

Esses temas apontam para discursos socialmente aceitos, e que deverão ser incorporados por esses aprendizes: noção de trabalho, de bondade, de respeito e proteção, de obediência, entre outros. É o que afirma GERALDI:

> *"Na sociedade contemporânea há todo um sistema de apropriação de saberes produzidos e herdados. A escola é, sem dúvida, uma instituição típica desses processos de apropriação" (GERALDI: 1991).*

Os temas desenvolvidos pelos alunos pertencentes à camada socialmente desfavorecida, neste período, não foram extraídos de livros didáticos. Segundo a professora, os temas distanciaram-se da realidade enfrentada por estes sujeitos. Acontece que os temas indicados pela professora em muito se assemelham aos retirados do universo que pretendia negar. Seguem-se alguns exemplos:

3ª Série

1) A ilha do macaco maluco

Retomada de uma história que narra a maluquice de um macaco: jogar coco nas pessoas.

2) Finalmente livre

Continuidade de uma história - relatar o momento em que um pássaro é libertado de uma gaiola.

3) Férias de Patrícia (ou título diferente)

Texto produzido a partir de uma gravura em que uma menina aparece descansando sobre uma rede.

4) Que é Pátria?

Reprodução de um texto de Integração Social (poema).

4ª Série

1) A madrugada da primavera

(o professor apresentou o parágrafo inicial, e os alunos deveriam concluir o texto)

2) A abelhinha Teodora

(idem)

3) Devemos respeitar as pessoas como são

(Texto produzido a partir de uma história ouvida)

4) Um passeio inesquecível

(O aluno deverá narrar um passeio)

5) Um susto

Narrar um acontecimento (susto)

Percebe-se, logo de início, uma retomada de temas tradicionalmente recorrentes, como Pátria, A chegada da primavera, Um passeio inesquecível. Uma revisão, do ponto de vista histórico, do material didático de ensino de língua e um resgate a partir da memória desse ensino dificilmente deixarão de apontar o quanto esses temas fizeram e fazem parte da história de aprendizagem da escrita de muitos sujeitos.

Para ilustrar, apresento os temas desenvolvidos por uma aluna nesse período:

Temas a partir de gravuras	Temas Edificantes	Experiências pessoais	Histórias já iniciadas para serem continuadas	Retomada de textos literários	Temas cívicos
3ª série	3ª série	3ª série	3ª série	3ª série	3ª série
Isabel no sítio		Meu sonho	Um dia na floresta	A ilha do macaco maluco	Que é Pátria?
4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	4ª série
O menino e a pipa	Devemos respeitar as pessoas	Um passeio inesquecível	A chegada da primavera A abelhinha Teodora		

Confrontando os temas desenvolvidos pelos alunos do GSF com os desenvolvidos pelos alunos do GSD, no período da 3ª à 4ª série, é possível estabelecer algumas diferenças e semelhanças.

A primeira diferença está no que estamos denominando temas edificantes, ou seja, temas que se voltam para os valores a serem retomados em uma dada sociedade. Esses temas foram solicitados aos alunos do grupo socialmente favorecido de forma direta, e aos alunos do grupo socialmente desfavorecido de forma indireta e evidenciam a diferença é revela as diferentes representações que sustentam as ações pedagógicas em escolas que atendem a grupos sociais diferentes.

Uma outra diferença consiste na solicitação de temas originários da literatura. Os alunos do GSF produziram um maior número de textos a partir desses temas do que os alunos do GSD.

Ainda dentro dessa perspectiva, é possível perceber que foram os textos literários que serviram de âncora para a exploração da imaginaçào e da fantasia, nesse período de vida escolar. Dessa forma, o desenvolvimento desses temas (um mundo de potencialidades a ser explorado) ficou circunscrito à continuação de um mundo imaginário, já pensado, e não à exploração do imaginário pessoal, da fantasia criada.

Os temas que tratam diretamente das experiências pessoais aparecem menos do que os que exploram o mundo da literatura. É de se supor que, discorrendo a partir da provocação do mundo literário, os sujeitos possam manifestar seu próprio mundo e suas experiências. Essa estratégia, consciente ou não, ajusta-se ao princípio da complementariedade de que fala BAKHTIN (1996), a saber: de um lado, a penetração na coisa, no objeto e, portanto, a verificação e, de outro, em si mesmo, no sujeito existente (personalismo). Explorando muito mais a penetração no objeto que no sujeito a escola impede que esses aprendizes tenham de si mesmos uma percepção mais efetiva e mais completa e, portanto, impede igualmente a construção de horizontes necessários a esses mesmos sujeitos, como força integradora na realidade histórica e cultural.

A semelhança entre uma escola e outra revela-se na ausência de temas sociais ou de cunho político. Nesse período de vida escolar, não é comum a exploração desse tipo de tema, revelando, dessa forma, que a escola possui, das crianças nessa faixa etária, a representação de que não "podem" ou não "sabem" tratar desses assuntos, e de que não se encontram maduras o suficiente para a elaboração ou a produção de argumentação que sustente os referidos temas. Por outro lado, é provável que a escola não queira realizar esse enfrentamento, como estratégia para evitar a tensão que os temas provocam.

Nos anos de 1990 e 1991, a obra "Redação - Curso Básico" de Hermínio G. Sargentim, da Ed. IBEP, foi adotada na grande maioria das escolas da região. Esse fato propiciou que os sujeitos de nossa pesquisa, embora estudando em escolas que atendem a clientelas diferentes, utilizassem um mesmo material didático. Nesse caso, toda a produção textual desses alunos, no período em que cursavam a 5ª e a 6ª série, foi orientada por essa obra.

Avaliando o material, é possível compreender por que este agradou à maioria dos professores: trata-se de uma obra que seduz pela forma de

apresentação e por suas propostas; além de trazer, de forma variada e aparentemente inovadora, técnicas de produção de texto, o que sempre constitui um desafio para o professor. Enfim, tratava-se, numa visão mais generalizada, de uma obra que substitui grandes esforços: está tudo definido, preparado e orientado. Bastava solicitar aos alunos que seguissem as instruções e escrevessem...

A obra é composta de um livro-base e de uma pasta, contendo folhas que o autor denomina fichas. O livro-base apresenta 60 (sessenta) propostas de redação, com temas variados (algumas dessas propostas serão analisadas em seguida). (Anexo V). Embora o autor promova a escrita de outros gêneros, as sugestões de redação em sua maior parte referem-se à produção de textos narrativos, com ênfase nos elementos que compõem uma teoria desse tipo de texto: noção de personagem, de narrador, de tempo, ações das personagens, de linguagem (discurso direto e indireto) de seqüência de fatos, e outros. Alguns temas aparecem, nas propostas, facilmente identificáveis, como "amor", "mãe", "natureza". Em muitos outros, não é possível identificar, com objetividade, o tema que está sendo tratado.

Mesmo assim, levantamos alguns temas recorrentes:

1- Temas que envolvem experiências pessoais (como falar das relações familiares e do mundo interior):

Ex: Quem sou eu? (p.10)

2- Temas sociais - Profissões:

Menor abandonado

Ex: Você convive com pessoas que exercem as mais diferentes profissões ou atividades. Imagine que você é uma dessas pessoas... (p.9)

3- Temas relacionados à natureza física e animal:

Ex: Crie um texto cujo narrador seja um pássaro (p.71).

4- Temas relacionados à diversão.

Ex: Narre um lance de uma partida de futebol que termine em gol. (p.25).

5- Temas da imaginação

5.1- imaginário possível:

Ex.: Imagine-se num campo de futebol. Conte o que você viu em sua imaginação (p.26).

5.2 - imaginário impossível:

Ex. 1: Imagine que você é um dos seguintes elementos da natureza (trigal, pássaro e uma árvore) (p.14).

Ex. 2: Imagine, agora, que você é uma personagem não humana (p.67).

Tendo como questão os temas abordados, e considerando as diferenças oriundas do contexto sociocultural em que os sujeitos se encontram, não é difícil concluir que a obra parece muito mais voltada para um aluno ideal, pertencente a um universo sociocultural mais próximo de uma classe economicamente bem situada. Em geral, os temas apresentados lidam com um autor-modelo: um aluno de 5ª e 6ª série, que deverá escrever sobre assuntos que envolvam o mundo interior, seja para falar de si e de suas relações pessoais; seja para falar, quase sempre, de um mundo imaginário ou de temas voltados para preocupações universais, como amor e natureza. Por outro lado, são pouco sugeridos temas de ordem social ou passíveis de serem mais relacionados à realidade existente.

Se se consideram a mudança de paradigma tão discutida nos últimos anos, as exigências postas por uma educação transformadora, e os encaminhamentos

metodológicos e de novas posturas diante do ensino, como, por exemplo, a questão da interdisciplinaridade; se se considera, ainda mais, uma escola que tem por meta auxiliar o aluno para que este desenvolva o seu pensamento, a sua capacidade reflexiva e crítica, diante da realidade que o circunda, esses temas promovem muito mais o processo de reificação e alienação, e produzem a existência de um sujeito individual, não cercado, não circunscrito. No entanto, sabemos que o homem ganha existência dentro das condições socioeconômicas objetivas nas quais se insere, como alguém que partilhe de um grupo social, de uma classe, enfim, de uma realidade histórica e cultural. São as experiências da vida que constituem indivíduos em sujeitos sócio-históricos e constituem a própria existência humana.

Não seria negar, desde cedo, a esses diferentes sujeitos a possibilidade de reconhecer o dinamismo do mundo, de abrir perspectivas de ampliação de sua "consciência" e de interagir com a realidade? Nosso ponto de vista é que aluno poderia ser um aprendiz da escrita e fazê-lo a partir do próprio ato de viver; dentro da realidade que o circunda.

Conforme já destaquei no item anterior, em relação aos dois últimos anos do ensino fundamental (7ª e 8ª), a produção dos alunos oriundos das diferentes camadas foi muito pequena. Levando em conta o nível de escolaridade final (7ª e 8ª) do Ensino Fundamental, era de se esperar que o número de produção de textos aumentasse. O resultado é exatamente o contrário: ocorreu uma redução relativamente aos anos anteriores. Não seria exatamente este o momento de retomada dessas aprendizagens, definindo-as, diagnosticando-as, para a ampliação das competências de produção textual?

O quadro que se segue permite uma visualização dos temas desenvolvidos neste período (7ª e 8ª séries)

GSF	GSD
Adolescência	A fome
Diversão	O menor abandonado
A seca, problema de todos	Carnaval
Poluição	O futuro
Mãe	O amanhã
Uma cena engraçada	

Em princípio, chama a atenção o fato de a escola considerar esse período como o momento em que os alunos poderão discorrer sobre temas sociais de uma forma mais direta. O outro dado importante é verificar que somente nesse período os temas apresentam-se desvinculados de uma fonte primeira, ou seja, desligados de um outro texto, livres de um esquema anterior.

Os alunos da GSF desenvolveram temas que envolviam problemas sociais como Seca, problema de todos, e Poluição, e também puderam escrever sobre temas um pouco mais próximos das preocupações dessa faixa etária, como Adolescência e Diversão. Os alunos do GSD foram expostos a temas sociais como A fome, O menor abandonado e a terras abstratos como O amanhã". Não posso, no entanto, dizer que se trata de uma estratégia consciente dos professores que trabalharam com esses alunos, como já discuti em relação à 5ª e à 6ª série. A impressão é de que esses temas foram sugeridos mais por força das discussões que permeavam o cotidiano dos jornais, da TV e da mídia em geral, e menos por uma preocupação em sistematizar esse ensino, permitindo uma discussão de temas emergentes.

Uma das escolas particulares que atendem a dois dos sujeitos oriundos da GSF, desenvolveu, nesse período, um trabalho que consistia em solicitar ao aluno que selecionasse um texto de jornal cujo assunto fosse interessante, e que,

a partir da leitura do texto selecionado, produzisse um texto opinativo. Nesse caso, os temas variaram bastante: saúde, diversão, violência, custo de vida, ecologia, vida urbana, e outros...

Uma análise global dos temas solicitados pela escola durante esse período de investigação retrata uma ação da escola no sentido de separar os temas por categorias, em que os alunos ora tratam de fatos, ora tratam de idéias, ora de sentimentos, como se todas eles não pudessem estar em uma categoria apenas.

Essa separação tem explicação no controle que a escola exerce no contexto social das interações verbais e, por isso, acredita que, fragmentando os temas, conseguirá mais rapidamente os efeitos que deseja. É a perspectiva de imediatismo que impede a escola de perceber o múltiplo, o complexo, de promover a integração, ausentando-se, dessa forma, dos próprios acontecimentos reais.

Outra possibilidade de explicação é o fato de a escola não acreditar que a existência real contenha em si todas essas categorias e que possa constituir algo significativo para esses sujeitos. Dessa forma, ela pode levar o aluno a tratar a vida como uma história, mas não a produzir a história da própria vida.

> *"Seja como for, todas as "realidades" e as "fantasias" só podem tomar forma através da escrita, na qual exterioridade e interioridade, mundo, ego, experiência e fantasia aparecem compostos pela mesma matéria verbal; as visões polimorfas obtidas através dos olhos e da alma encontram-se contidas nas linhas uniformes de caracteres minúsculos ou maiúsculos, de pontos, vírgulas, de parênteses; páginas inteiras de sinais alinhados, encostados uns aos outros como grãos de areia, representando o espetáculo variegado do mundo numa superfície sempre igual e sempre diversa, como as dunas impelidas pelo vento do deserto". (CALVINO; 1994:114).*

2.3 - Para quem os alunos escreveram

Com base na perspectiva da interação, posso considerar o texto como espaço em que dois interlocutores se encontram[19]. O texto produzido em escolar, embora marcado por uma situação, específica, também pode constituir-se nesse momento de interação.

No entanto, de forma geral, com raras exceções, os alunos, independente de pertencerem à escola pública ou à particular, à classe social de prestígio ou não, independente da série que cursavam, sempre escreveram, durante todo o ensino fundamental, para um único leitor: o professor.

O leitor é peça fundamental no processo de produção de texto, é a figura evocada a todo instante, e o autor conta com ele no seu processo de trabalho. Sabemos que, ao escrever, o autor leva em conta as expectativas que imagina que o seu leitor tenha, para a partir daí, tomar as decisões que definirão o seu texto. No caso da escola, pelas propostas apresentadas e pela situação comunicativa estabelecida, o professor é um tipo de leitor que mais oculta do que esclarece as suas intenções no jogo escolar. Os dados coletados permitiram-me situar, ao longo do período de investigação, apenas três propostas de produção de texto em que a relação com o leitor foi estabelecida. Trata-se, no entanto, de uma relação inevitável, pois o que as propostas solicitam é a produção de cartas ou bilhetes, conforme se pode constatar nos dois exemplos seguintes:

---

[19] A esse respeito GARCEZ (1998:37/38) discute que: *"Essa consciência de que a interação com o outro tem papel preponderante na história de amadurecimento do produtor de textos vai se intensificando a partir das experiências e pesquisas educacionais, que têm como campo privilegiado a aprendizagem de produção de textos no universo escolar"* (Graves, 1978; Calkins, 1983; Scardamalia e Bereiter, 1987).

Exemplo 1

- Imagine que você tenha um colega "precocemente envelhecido" – julga já ter vivido suficientemente, vive encerrado em seu mundinho ideal e/ou problemático e parece estar cansado de viver.
  Escreva-lhe uma carta.

Exemplo 2

- Redija os seguintes bilhetes:

a) Peça a um colega que lehe empreste um disco, uma bola ou um libro.
b) Você vai à casa de um seu colega de grupo fazer um trabalho, mas ele saiu. Deixe um bilhete.
c) Você combina encontrar-se com alguém em sua casa. Surge, porém,um imprevisto. Mande um bilhete.

- Livro Didático- Sargentim, H. Redação, Curso Básico (1)

Como em outras propostas a questão do leitor não aparece, resulta dessa constatação que o sistema de referência no qual o ensino e a apropriação desse conhecimento encontra-se marcado por uma concepção que é possível produzir outras tipologias textuais sem que a presença do leitor se estabeleça. Dessa forma, à luz de uma visão interacionista da linguagem, é possível perceber o distanciamento de princípios fundamentais da dialogia no processo ensino-aprendizagem de produção de texto e compreender a dificuldade que o aprendiz pode encontrar para conferir consistência aos seus argumentos, operar com a materialidade lingüística e de constituir a própria linguagem e a si mesmo _ falta-lhe a face de um interlocutor, a possibilidade, enfim, de se relacionar com o outro. Ao aluno cabe aprender que escreve para alguém, mas esse alguém nunca pode, de fato, ser nomeado, e mais, que esse alguém estará sempre ou quase sempre representado pelo professor. Isto faz com que o processo de produção e

processo de produção e circulação de textos na escola esteja marcado fortemente por essa representação e que os produtos desse processo adquiram características próprias.

Dentro desta perspectiva, COSTAVAL admite que o texto

> *"constitui um uso efetivo, nas suas funções mais legítimas. Um texto estabelece uma relação de interação entre sujeitos de linguagem, configurando-se como diálogo entre interlocutores ausentes, cujo sentido resulta do trabalho desses interlocutores". (1992:59).*

Considerando que os alunos não vivenciaram, de uma maneira geral, essa relação de diálogo, ao longo de toda a trajetória do ensino fundamental, pode-se deduzir que a esses alunos foi permitido o uso da linguagem mas lhes foi negado o uso efetivo da mesma.

A relação estabelecida torna-se ainda mais complexa, quando se considera que, se de um lado, o professor é alguém com quem os alunos se relacionam, por outro lado, é também, quase sempre, o seu avaliador e não o seu leitor. A questão poderia ser minimizada, se esse avaliador fosse alguém disposto a apontar possíveis problemas em relação à competência textual; a ajudar o aluno a se perceber como interlocutor no processo de interação.

O problema avoluma-se, quando se constata que:

> *"...na avaliação das redações escolares, a visão tradicional tende a ressaltar apenas a correção dos aspectos lingüísticos pertinentes à norma padrão culta, como se esse aspecto formal do texto existisse solto, desgarrado dos elementos extralingüísticos ou contextuais que o geraram". (EVANGELISTA et alii, 1998:37).*

Os alunos aprendem a instituir uma imagem de leitor-corretor, cuja representação pode afetar a produção escrita desses sujeitos, em diferentes

situações da escrita com as quais venham a se defrontar na vida. Enfim, essa representação forma igualmente esses sujeitos como "leitores-corretores", que, lendo textos de colegas, fazem as mesmas correções. Essa relação e esse aprendizado produzem autores medrosos e os transformam, na maioria das vezes, em autores "mudos", pois, no enfrentamento com a vida real, recusam-se a escrever, exatamente para não serem corrigidos.

Inverte-se, pois, a lógica: a escola não ensina a escrever para ser lido, mas ensina a escrever para ser corrigido. Portanto, desensina a realidade da linguagem no que ela tem de mais fascinante, que é a sua capacidade geradora "que lhe é conferida por seu poder de produzir para a existência do sonho do poder absoluto" (BAKHTIN: 1996:28) e elabora, assim, a sustentação do *habitus* que vai fazendo com que diferentes sujeitos respondam diferentemente a essa ação, condicionados que estão ao pertencimento de classe e ao processo histórico social.

Na maior parte do material coletado, não se observam, de forma mais objetiva e clara, as marcas desse leitor- corretor nos textos produzidos pelos alunos. Poucos produtos apontaram sinais de uma correção feita pelo professor. Esse fato nos leva a supor que a presença desse leitor (e de tudo o que ele representa) é tão forte que, mesmo não se tornando sempre visível, produz os mesmos efeitos que deseja.

Que tipo de leitor o aluno-autor precisaria, no seu processo de aprendizagem? No mínimo de um leitor-modelo, no dizer de ECO (1994) que, ao contrário do professor-corretor, não cata "erros" e procura construir colaborativamente um sentido para o que lê.

Aquilo para que estamos chamando a atenção, neste caso, é que, se o conceito de leitor-modelo é aquele com o qual o autor pode contar, é aquele que entra no jogo comunicativo, ou "uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar" (ECO, 1994), é possível

afirmar que, no processo de produção escolar, o professor não é esse leitor-modelo, nem tampouco é recriado no texto, uma vez que ele, como corretor, pré- existe ao autor escolar.

É provável que a relação de "tia", instituída nas séries iniciais, faça do professor um leitor condescendente, que lê e, independente dos produtos, assume postura otimista diante do que lê, mas também este não é o leitor-modelo, postulado por ECO, uma vez que o professor se coloca muito mais diante do aluno como um suposto autor-modelo (alguém que sabe escrever) e, por isso, a relação é uma relação entre autores (o aluno-aprendiz e o professor-modelo) e, pairando acima de ambos, o escritor, tornado antológico pelo processo de didatização do seu texto pelo livro-didático utilizado na escola. Essas constatações levam a supor que todo esse processo, para o aluno, além de se apresentar como cerceador das reais condições de interação, pode representar algo extremamente penoso, no que diz respeito à constituição de um sujeito que, a despeito de tudo, precisa existir.

2.4 – Para quê os alunos escreveram

As propostas apresentadas aos alunos, além de não explicitarem a quem os textos deveriam dirigir-se, também não explicitaram o objetivo a ser atingido e, em conseqüência, em qual suporte o texto poderá circular.

A expectativa era de que a escola propiciasse ao aluno condições de escrever, e que, escrevendo, produzisse um ato de linguagem, que fosse alguém capaz de praticar ações, de produzir efeitos sobre o seu interlocutor: impressionar, alterar, convencer, informar, reivindicar, discordar, e assim por diante, e, de múltiplas e diferentes formas, agir perlocutoriamente.[20]

[20] A esse respeito remeto ao capítulo 1.3- O sujeito e suas ações lingüísticas IN: GERALDI, J.W. Portos de Passagem. SP. Fontes. 1991. p.15 a 57.

O que foi possível perceber é a existência de equívocos conceituais que provocam confusão entre objetivo a ser alcançado e a ação embutida no próprio gênero textual. Isto é, as propostas deixam de lado a indicação (ou não pedem que o aluno indique) dos possíveis efeitos a serem alcançados com o texto a ser produzido e enfatizam a ação discursiva que se encontra na orientação do gênero do texto, como: narrar um fato, recontar uma história, descrever uma paisagem, opinar sobre um fato. O interessante seria propiciar ao aprendiz da produção de texto a compreensão de que por trás das marcas prototípicas textuais existem funções que o texto poderá cumprir, considerando-se a circulação da escrita em sociedade letrada. Compreender que a situação comunicativa é que faz funcionar os atos de discurso como atividade de reflexão e como possibilidade de vivenciar a flexibilidade da linguagem. Então o foco de preocupação na situação comunicativa poderia ganhar, para o produtor do texto, outras configurações, tais como: que efeitos pretendo obter ao narrar "esta" história? O que pretendo provocar, no meu interlocutor, com "esta" descrição?

No entanto, um olhar sobre as propostas que se seguem apontam que, na primeira tarefa, é solicitado ao aluno que conte algo, mas não há explicitação de contar para que, ou seja, a ação é neutralizada: contar, mas sem saber por que motivo conta. A segunda tarefa solicita que o aluno reescreva um texto, alterando o final da história, sem que apareça que tipo de efeito esse final deverá produzir no sujeito leitor.

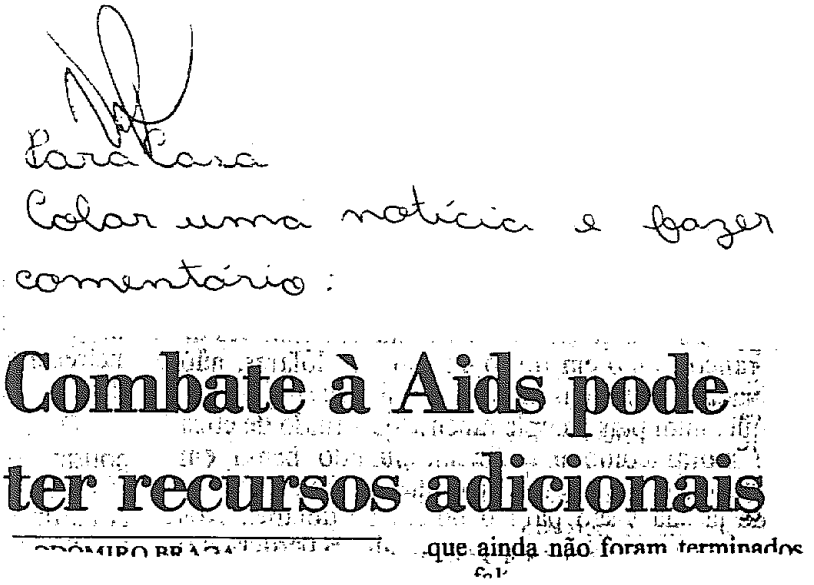
Tarefa 1:



Tarefa 2: Você leu o texto A GIRAFA DA SORTE. Conte o texto com as suas próprias palavras, inventando um outro final para a história.

Os exemplos a seguir, coletados nos últimos anos do Ensino Fundamental, nas escolas investigadas, servem para ilustrar um pouco mais a discussão ora levantada:

Exemplo 1 - ESF- 7ª série


Tarefa Para Casa
Colar uma notícia e fazer comentário:

Combate à Aids pode ter recursos adicionais

que ainda não foram terminados

Além de não explicitar com mais clareza o que esperava do aluno, essa proposta não se preocupou em solicitar ao aluno que indicasse, por exemplo, o jornal de onde o texto foi retirado, a seção em que o mesmo apareceu, ou mesmo a data de sua publicação. A aluna deverá comentar um texto, sem levar em conta esses dados, como se o texto retirado de um jornal pudesse ter uma autonomia tão forte. Não é bem assim: o jornal, a seção, a localização do texto na página, o leitor pretendido, o objetivo a ser alcançado são elementos fundamentais para a compreensão do texto em análise. Por outro lado, o professor solicita um comentário que, do ponto de vista discursivo e dos gêneros textuais, pode ser complexo para um aluno de 7ª série, se não for melhor definido, pelo menos, o objetivo a ser alcançado.

Exemplo 2 - ESD- 7ª série

3/11/92 Redação pág. 75

1) Sem a preocupação com a estrutura lógica do conjunto, nem com início e fim:

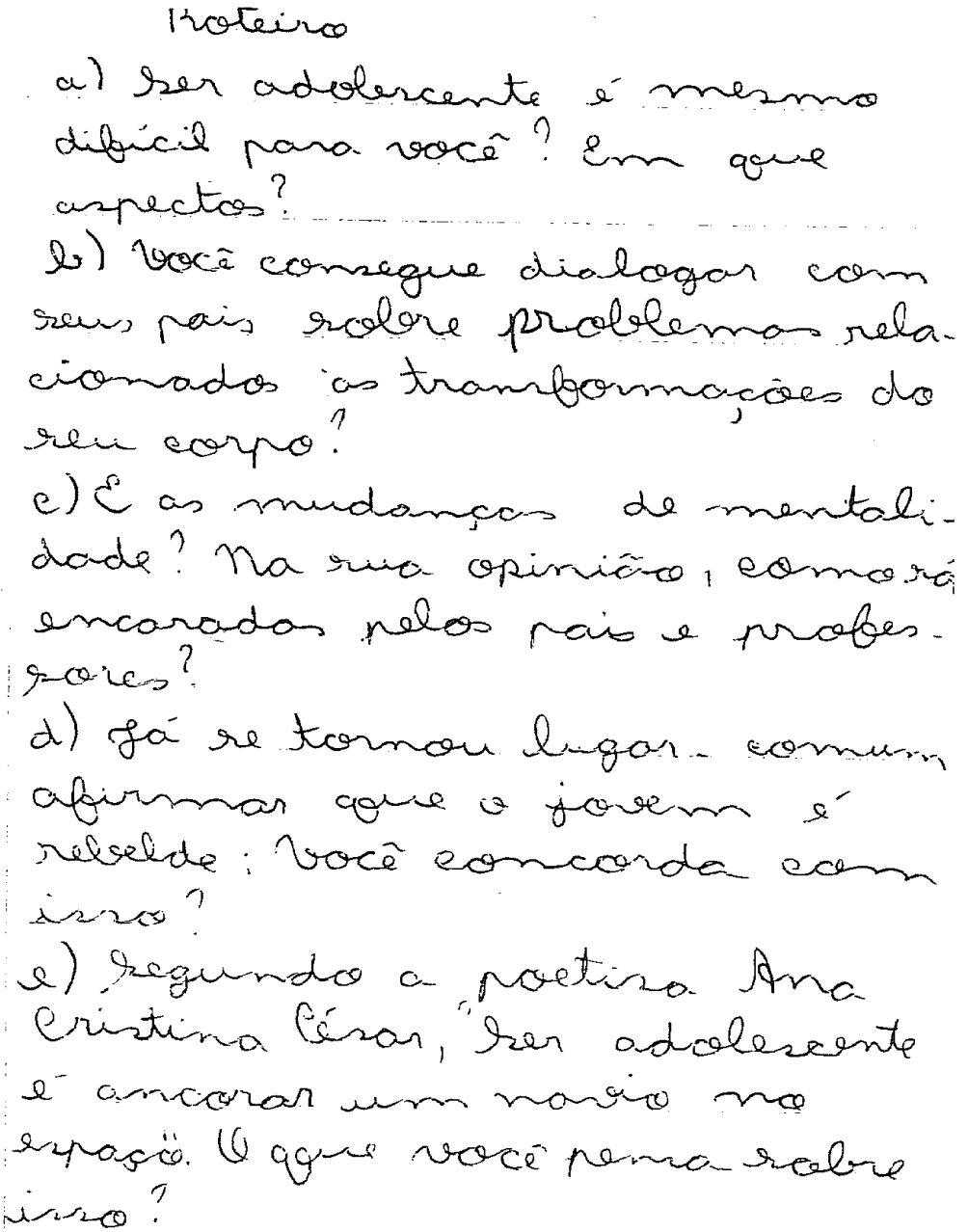
a) Escolha um dos itens abaixo ou outro que você queira:

b) Solte a sua emoção, escrevendo o que tiver vontade.

Qual o objetivo desta tarefa? Se é intenção levar o aluno a produzir um texto literário, o comando possui uma série de equívocos, a começar por considerá-lo fruto de "soltar a emoção" e da desestruturação lógico-semântica.

Além disso, dizer de antemão, ao aluno que não precisa se preocupar com a coerência textual é negar um princípio fundamental da especificidade da escrita: fazer-se entender por quem lê.

Exemplo 3 - ESF- 8ª série


Roteiro

a) Ser adolescente é mesmo difícil para você? Em que aspectos?

b) Você consegue dialogar com seus pais sobre problemas relacionados às transformações do seu corpo?

c) E as mudanças de mentalidade? Na sua opinião, como são encaradas pelos pais e professores?

d) Já se tornou lugar-comum afirmar que o jovem é rebelde; você concorda com isso?

e) Segundo a poetisa Ana Cristina César, "ser adolescente é ancorar um navio no espaço". O que você pensa sobre isso?

Essa proposta caracteriza-se por apresentar um roteiro que servirá de base para que o aluno organize o texto a ser produzido. A principal tarefa do aluno passa a ser o cuidado em responder a todas as questões apresentadas, e não em

atingir um alvo, produzir um efeito como requer uma prática discursiva. Ao contrário, a intenção do aluno se desloca para o processo de "arranjar as frases", de "preencher as lacunas" para atender a um objetivo da ação escolar. Além do mais, uma análise do roteiro permite verificar que o mesmo é composto por cinco questões que, de alguma forma, se distanciam em seus propósitos (opinar sobre adolescência, informar sobre a existência ou não de um diálogo com os pais a respeito dos problemas da adolescência, relacionar adolescência à mudança de mentalidade, concordar ou não com determinada afirmação, registrar um ponto de vista a partir de outro apresentado).

O conhecimento adquirido pelos alunos, nesse processo, é o de que o texto possui valor por si mesmo, a escrita emerge de uma situação qualquer, e os textos não têm papéis a cumprir, efeitos a produzir. Nesse caso, escrever é escrever sobre qualquer coisa, de qualquer jeito, para atender a uma situação escolar e não a uma situação comunicativa.

Reconhece-se a dificuldade de se evitar, dentro da escola, a situação de artificialidade, ao levar o aluno a produzir um texto. Existe, no entanto, uma diferença entre "dificuldades para se evitar a situação artificial" e "a total não explicitação das regras do jogo comunicativo", as quais, de alguma forma, são vivenciadas no cotidiano. COSTA VAL (1992:61) chama a atenção para esse fato, lembrando que

> *"é possível estabelecer condições determinadas, ainda que artificialmente, de modo que a identificação das ciscunstâncias de enunciação facilite a definição de estratégias de composição textual e, consequentemente, o trabalho de avaliação pelo professor e o de reescrita pelo próprio aluno".*

De forma geral os diferentes sujeitos produziram textos, durante todo o ensino fundamental, sem passar pela experiência de assumir uma atitude

consciente, no processo de produção textual. Dessa forma, não aprenderam a operar metacognitivamente, o que poderia auxiliá-los não só na aprendizagem de produzir textos, mas em outras aprendizagens.

O convívio com a clareza dos objetivos auxilia de forma significativa o processamento mental dos sujeitos e transforma-se na possibilidade de produzir textos coerentes e coesos. Negar essa aprendizagem equivale a obstacularizar o próprio pensamento - condição de existência real dos indivíduos.

Equivale, ainda, a impedir que aprendam a agir com a linguagem e sobre a linguagem, em diferentes situações reais da vida.

> *"...as ações com a linguagem visam a clarear o quanto possível, o tipo de ato que se está praticando, isto porque diferentes atos respondem a diferentes condições e produzem diferentes compromissos entre os interlocutores: uma afirmação, que cria compromissos de verdade para o locutor, age sobre o outro no sentido de que pode alterar as representações que faz do mundo e, por isso, pode querer do locutor as provas de veracidade de sua afirmação." (GERALDI: 1991: 42).*

Do não saber "para que escrevo", sobretudo para os despossuídos dos objetos da escrita, ao não saber para que a linguagem existe e, conseqüentemente, ao não saber "para que existo", a distância é curta.

2.5 - A questão dos gêneros escolares

Como este trabalho trata do ensino do texto escrito na escola e, especificamente, dos textos produzidos nas aulas de Língua Portuguesa, a questão dos gêneros escolares merece ser destacada. Os temas sugeridos pelos professores no processo de escrita de texto escolar têm, embutida, uma

concepção de texto que se fixa no arcabouço estrutural de gêneros tradicionalmente reconhecidos.

Os dados coletados longitudinalmente apontam que a escola de 1° Grau trabalha, basicamente, com três tipos de texto, no que concerne ao ensino e à aprendizagem da modalidade escrita da língua materna. Com raras exceções, o ensino centra-se em três tipos de texto, a saber: narração, descrição e dissertação, que têm constituído a principal exigência da escola. A esses três tipos de texto, a literatura didático-pedagógica e lingüística convencionou chamar de gêneros.

Também é comum relacionar esses gêneros ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Os autores dos manuais didáticos de língua portuguesa, ainda que não explicitem claramente uma vinculação entre etapas de desenvolvimento - ou simplesmente faixas etárias dos alunos e os três tipos escolares consagrados da escrita, deixam implícita uma crença sobre o assunto na própria organização estrutural de suas obras didáticas.

Para uma maior compreensão do que aqui afirmamos, realizei levantamentos de gêneros produzidos, tomando como exemplos 4 sujeitos da pesquisa, representantes de diferentes escolas. O critério por mim utilizado para a constituição desse quadro reside na proposta orientadora apresentada aos alunos: faça uma história, produza uma descrição, escreva um texto dando sua opinião a respeito do assunto. Não estou levando em conta o que o aluno, de fato, produziu, mas o que o professor esperava que ele escrevesse.

Representantes do GSF

Ex.: 1 – Aluno: Jonas

Série	Narração	Descrição	Dissertação	Outros
3ª	10	1	2	-
4ª	8	1	-	-
5ª	8	-	-	2 (carta-resenha)
6ª	4	-	1	-
7ª	3	-	3	-
8ª	6	2	2	-
Total	**39**	**4**	**8**	**2**

Ex.: 2 – Aluno: Patrícia

Série	Narração	Descrição	Dissertação	Outros
3ª	11	1	2	1 (poesia)
4ª	7	1	-	-
5ª	10	1	2	2 (carta)
6ª	8	2	2	-
7ª	3	-	-	-
8ª	2	-	4	-
Total	**41**	**5**	**10**	**3**

Representante do GSD

Ex.: 1 – Aluno: Wellington

Série	Narração	Descrição	Dissertação	Outros
3ª	5	1	1	-
4ª	6	-	1	-
5ª	13	2	-	2 (carta)
6ª	7	-	-	-
7ª	-	-	4	-
8ª	1	1	4	-
Total	**32**	**4**	**10**	**2**

Ex.: 2 – Aluno: Cláudia

Série	Narração	Descrição	Dissertação	Outros
3ª	8	1	1	-
4ª	5	-	1	-
5ª	8	1	2	-
6ª	11	2	-	-
7ª	1	2	4	-
8ª	2	-	5	-
Total	**35**	**6**	**11**	**2**

Como se pode verificar nos quadros anteriores, o gênero narrativo perpassa todo o Ensino Fundamental, além de ser o mais produzido ao longo do processo. A descrição é um dos gêneros menos explorados no processo e a dissertação aparece em número maior no final do ensino fundamental. É interessante ressaltar que tais dados não divergem entre as escolas pesquisadas, mesmo quando se leva em conta a variável classe social.

O material didático utilizado pelos professores, no período em que os alunos cursavam a 5ª e a 6ª série, privilegiou uma ordenação dos gêneros que parte da narração, passa pela descrição, para, finalmente, chegar à dissertação.

Em comparação com os outros anos de escolaridade, foi no período em que cursavam a 5ª e a 6ª séries que os alunos produziram o maior número de

textos, pois os professores seguiam a ordenação proposta pelo livro de redação já citado. Como a maior parte das propostas envolve narrativas, e os outros tipos só aparecem no final da obra, e como nem sempre é possível esgotar todo o material didático, o resultado é que, também nesse período, os alunos produziram mais narrativas e muito pouco de outros gêneros.

Em relação à 7ª e à 8ª série, esse fato não se repetiu, a ênfase recaiu, principalmente na 8ª série, na sugestão de produção de textos argumentativos. Houve, no entanto, uma preocupação: a de que os alunos não se esquecessem da tríade dos gêneros escolares. Em muitos cadernos, surgem esquemas de conceitos e exemplos para que os alunos reforcem os conhecimentos adquiridos. As anotações no Caderno de Redação de um dos nossos sujeitos (GSD), quando cursava a 7ª série, servem como exemplos:

Redação 10/03

"A diferença entre descrição, narração e dissertação"

Tipos de redação ou composição:

Tudo o que se escreve recebe o nome genérico de redação (ou composição). Existem três tipos de redação: descrição, narração e dissertação. É importante que você consiga perceber a diferença entre elas.

"Descrição": é o tipo de redação na qual se apontam as características que compõem um determinado objeto, pessoa, ambiente ou paisagem.

Ex: "Sua estatura era alta e seu corpo, esbelto. A pele morena, refletia o sol dos trópicos. Os olhos negros e amendoados espalhavam a luz interior de sua alegria de viver e jovialidade. Os traços bem desenhados compunham uma fisionomia calma, que mais parecia uma pintura"

"Narração": é a modalidade de redação na qual contamos um ou mais fatos que ocorreram em determinado tempo e lugar, envolvendo certos personagens.

Ex: "Em uma noite chuvosa do mês de Agosto, Paulo e o irmão caminhavam pela rua mal iluminada que conduzia à sua residência. Subitamente foram abordados por um homem estranho. Pararam, atemorizados, e juntaram saber o que o homem queria, receosos de que se tratasse de um assalto. Era entretanto somente um bêbado que tentava encontrar, com dificuldade o caminho de sua casa.

"Dissertação" é o tipo de composição na qual expomos idéias gerais, seguidas de apresentação de argumentos que as comprovem.

Ex.: Muitos debates tem havido sobre a eficiência do sistema educacional brasileiro. Argumentam alguns que ele tem por objetivo despertar no estudante a capacidade de absorver informações dos mais diferentes tipos e relacioná-las com a realidade circundante. Um sistema de ensino voltado para a compreensão dos problemas sócio-econômicos e que desperte no aluno a curiosidade científica seria por demais desejável.

28/04/92

Descrição de um objeto

"Caneta"

Há canetas com 50 cm de comprimento, de escrever, escolas, bancárias etc. Geralmente as mais usadas são as azuis para escrever e as cores vermelha, preta e verde para grifar as coisas mais importantes.

Sua estrutura é cilíndrica, formada por 2 partes e quase sempre fina.

Tem muita utilidade

. Nem sempre a escola dá consciência ao aluno das diferenças entre esses três tipos de textos. E talvez resida aí um dos motivos do fracasso do aluno: não estabelecendo diferenças entre os vários tipos de textos, tem dificuldades em lidar com eles, seja como receptor, seja, sobretudo, como produtor.

SILVA (1995:27) em sua dissertação de Mestrado, objetivando identificar o que a escola ensina a respeito das tipologias textuais e dos tipos de textos produzidos pelos alunos em diferentes séries do ensino fundamental, percebe que:

> *"...em momento algum foi esclarecida a forma como se produzem os tipos de texto na modalidade escrita, que características e propriedades poderiam ser utilizadas na constituição de um dado tipo de texto".*

Segundo relata a pesquisadora, os alunos, no processo de produção textual, tomavam como referência conhecimentos adquiridos intuitivamente, dado o convívio com certos tipos de textos que circulam socialmente. Para a autora:

> *"Os alunos produziram textos sem ter uma consciência reflexiva das estratégias que incidem nos vários planos da constituição do texto..."*

O que nos preocupa é que o ensino dos gêneros não pode acontecer de uma maneira tão linear e simplista, ou tão higienizada como apontam os dados. Preocupa-nos ainda a distância que separa a discussão teórica a respeito dos gêneros em geral, com todas as suas implicações e suas múltiplas categorizações, e o reducionismo escolar didático-pedagógico.

Uma importante contribuição teórica nesse sentido é elaborada por BAKHTIN (1992:279), que analisa a questão dos gêneros como discursos que se

encontram em circulação em uma sociedade complexa. Ressalta que:

> *"Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso".*

O autor destaca dois tipos de gêneros do discurso: o gênero do discurso primário, chamado gênero primário ou simples, como, por exemplo, os tipos de dialógo oral, como a linguagem das reuniões sociais, dos círculos, a linguagem familiar, cotidiana, a linguagem sociopolítica, filosófica, etc.), e o gênero do discurso secundário, chamado complexo, como, por exemplo, os discursos literários, científicos, ideológicos, que "aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída".

Para BAKHTIN, os gêneros primários são absorvidos pelos secundários e passam a adquirir feições diferenciadas, ausentando-se da relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. Por isso, a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida, tomando como análise ambos os gêneros, ou seja, configura-se a inter-relação entre os gêneros primários e secundários, de um lado, e o processo histórico de formação dos gêneros secundários, do outro.

> *"Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciadores em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica". (BAKHTIN, 1992:282).*

O desenvolvimento da língua corresponde, pois, a esse conjunto dinâmico e complexo dos gêneros dos discursos e, assim, seu processo de circulação encontra-se em estado de contínua mudança. Esses gêneros vão-se

diferenciando e ampliando à medida que são utilizados em diferentes esferas da atividade humana.

Como a atividade humana é inesgotável, o resultado é uma heterogeneização de gêneros, resultantes de diferentes discursos orais e escritos, formando-se uma riqueza infinita de exploração dessas variedades. Disso advém a dificuldade de categorizar, de procurar traços comuns que permitam enquadrar os enunciadores e estabelecer um terreno comum para o estudo destes.

Bastaria, por outro lado, um olhar sobre as práticas sociais de leitura, e elas nos levariam a dizer que os alunos lêem muito mais do que os três gêneros em questão, e que estes ganham, no seu processo de circulação, as configurações apontadas por BAKHTIN.

No entanto, ao escrever, na escola, os alunos vêem-se obrigados a produzir quase exclusivamente os gêneros tradicionalmente convencionais.

É certo que os três tipos de texto exigem, para sua elaboração, habilidades mentais e estratégias de raciocínio diferentes, levando o indivíduo a diversificar sua escrita - e, conseqüentemente, seu raciocínio - num processo de ensino-aprendizagem que contemple os três tipos.

MESERANI (1995), pesquisando aulas de redação identificou três categorias nesse processo: reprodução, paráfrase e criação. Seu estudo revelou que os gêneros tradicionais escolares (narração, descrição e dissertação) circulam nessas categorias, em um processo intertextual.

Se a escola realizasse um trabalho de explicitação do que cada gênero requer, e conseguisse de seus alunos narrações, descrições e dissertações bem elaboradas, dentro das exigências específicas de cada gênero, poderia realizar um trabalho bastante significativo e estaria cumprindo parte do seu papel, no que diz respeito ao ensino da modalidade escrita da língua portuguesa.

O professor não pode ignorar, por exemplo, a constante evolução das

técnicas narrativas desenvolvidas modernamente pelos mais diversos e consagrados escritores, e que, sem dúvida, passaram a incorporar o esquema do gênero narrativo. E há também que considerar a importância da narrativa no processo, não apenas de aprendizagem da escrita, mas como oportunidade de ampliação de conhecimentos e de constituição de identidades.

No que se refere à constituição das identidades, GOOLISHIAN e ANDERSON afirmam que:

> *"Quem somos é, em conseqüência, sempre uma função das histórias socialmente construídas que estamos narrando a nós mesmos e a outros. Estas narrações sempre estão situadas na história, porque sem uma história que mede no tempo nossas vidas resultariam inutilizáveis". (1996:198).*

Aprender a narrar é, desde sempre, entrar no mundo fascinante que constrói o universo simbólico da humanização. Nesse sentido, BENJAMIN (1980) lembra que a verdadeira arte de narrar parece estar perdendo terreno e, por assim dizer, morrendo. E, sobretudo, que é raridade encontrar alguém que, de fato, saiba narrar alguma coisa. A dificuldade em narrar, para o autor, é que essa arte está ligada indissociavelmente à troca de experiências:

> *"A experiência caiu na cotação. E a impressão é que se prosseguirá na queda interminável. Qualquer olhada nos jornais comprova que ela atingiu novo limite inferior, que não só a imagem do mundo externo, mas também do mundo moral, sofreu da noite para o dia mudanças que nunca ninguém considerou possíveis". (1980:57).*

Além do mais, para BENJAMIM, a narrativa verdadeira possui quase sempre um caráter de utilidade:

> *"Esta pode consistir ora numa lição de moral, ora numa indicação prática, ora num ditado ou norma de vida - em qualquer caso, o narrador é um homem que dá conselhos ao ouvinte. Mas se hoje "dar conselhos" começa a soar nos ouvidos como algo fora de moda, a culpa é da circunstância de estar diminuindo a imediatez da experiência". (1980:59).*

No entanto, explorar as narrativas consistiria, diz o autor, em trabalhar as experiências próprias ou alheias, porque a matéria da narração é a vida humana.

Essa perspectiva provocaria mudanças nas práticas escolares de ensino, uma vez que deslocaria a preocupação com o objeto como existência formal, para o enfrentamento com os saberes, não como imposições ou verdades a serem aceitas, mas como verdades a serem discutidas e reelaboradas.

A ortodoxia da escola, no entanto, impede que isso aconteça. E há o medo dos produtos, que leva a escola a se ausentar dessa tarefa. Os alunos produzem narrativas, mas o fazem sem se identificar com a própria existência (e sem terem consciência disso); narram sem poder ver a vida espelhada, retomada e reconstituída. Assim como a escola não ensina a escrever, não ensina também o que a escrita pode representar, não ensina que significados e que efeitos pode produzir. O resultado são narrativas em que os alunos mais e mais se ausentam de si mesmos.

A narração, a descrição e a dissertação, igualmente, são gêneros passíveis de transformações, de acréscimos em suas estratégias[21]. E tais transformações podem perfeitamente ser utilizadas pelo aluno, e mais que isso: podem ser por ele introduzidas. Como usuário da língua, especialmente da língua escrita, o aluno é, naturalmente, um conservador e inovador, aliás, como qualquer outro falante nativo.

---

[21] "Apesar de todo o esforço didático em distinguir descrição de narração, os textos reais parecem não se conformar: em narração há descrições e em descrições apela-se para a narração de fatos que caracterizam (e portanto descrevem) (GERALDI, 1991:150) grifo nosso.

O caminho para o ensino dos gêneros em circulação seria admitir a existência de elementos comuns e não comuns nos escritos, e mostrar a possibilidade de classificações e categorizações que esses elementos conferem às obras. Ademais, reconhecer que essa é a atitude constante do ser humano perante o mundo: agrupar e separar fenômenos de acordo com seus componentes, estabelecendo as terminologias, as hierarquias, os tipos, os gêneros, as modalidades, as famílias, as espécies, as raças, as etnias. Reconhecer, ainda, que há possibilidade de classificações e categorias distintas, nenhuma delas necessariamente incorreta, já que se podem considerar componentes comuns em diferentes classificações. São critérios distintos, levando a categorias distintas, todas válidas e provavelmente úteis, desde que regidas por uma estratégia humana dirigida para o conhecimento do mundo.

Optando por essa alternativa, o professor estará considerando a historicidade, o relativismo da escrita, reconhecendo que há textos que têm mais em comum entre si do que outros. Duas tragédias gregas clássicas terão mais em comum do que, digamos, um soneto de Petrarca e um romance policial. Narrações de acontecimentos emocionantes para o aluno serão diferentes de descrições de locais famosos que ele visitou e de dissertações sobre suas opiniões a respeito das relações entre, por exemplo, fome e analfabetismo.

À escola caberá constatar a existência de textos que se relacionam menos ou mais, segundo vários critérios de observação, e revelar essa constatação aos alunos. Além disso, deverá revelar-lhe as conveniências e inconveniências, as virtudes, os defeitos e a precariedade das classificações, bem como a sua imposição ao homem, como estratégias de análise do mundo. Mais que isso, ainda, caberá à escola iniciar o aluno no exercício do reconhecimento e da utilização dos gêneros, como estratégias de leitura e interpretação do universo em que vive, fazendo com que ele perceba seja a utilidade das categorizações, seja os limites que as restrições lhe impõem, seja as margens de liberdade com

que ele conta.

Acredito que a meta mais preciosa seria a já mencionada anteriormente: a de o aluno perceber e constatar que as restrições é que mais caracterizam um código: só as restrições de um sistema o tornam um sistema comum, utilizável por todos os homens. Isso é verdade para a língua. Isso é verdade para a literatura. Se não houvesse restrições no sistema lingüístico, a comunicação seria impensável. Não houvesse categorizações que se substituíssem na literatura, mais difícil seria a mediação autor/leitor.

Enfim, é preciso que o aluno não apenas saiba identificar e transpor conhecimentos, mas que saiba usá-los, demonstrando haver adquirido a competência necessária à produção textual.

Os gêneros, na escola, deveriam ter esse aspecto inovador, admitindo uma margem de mudança, de transformação, e suas variações estariam condicionadas à situação comunicativa e a outros fatores histórico-sociais. Não é possível negar, no entanto, a caracterização de alguns textos, segundo elementos comuns.

Esse conhecimento é necessário e importante para o aluno; o que não quer dizer que eu esteja concordando com o que a escola faz. O ideal seria levar os alunos a compreender essas categorias, e sugerir-lhes que, ao escreverem, procurassem estratégias abertas, como recursos discursivos, que atendessem à intenção comunicativa. Não se trata de levar o aluno a produzir uma narração por si mesma, nem uma carta, ou qualquer outro tipo de texto. O importante é verificar se o aluno, diante de um efeito a ser produzido em uma dada situação discursiva, é capaz de escolher um tipo de texto que sustente o objetivo a ser atingido. Nesse caso, o aluno poderá cruzar categorias de gêneros diferentes, para realizar, com eficácia, sua ação com a linguagem, de forma reflexiva, como atitude humana perante o mundo.

É necessário compreender, ainda, quanto tarefas dessa natureza estimulam a base cognitiva do aluno, pois se escrever é lançar mão, de forma

estratégica, de categorias distintas, este, conseqüentemente, deverá realizar esforços diferentes, já que o que é válido para um texto não é para outro. Ao diversificar a escrita, ele diversifica o raciocínio, nunca realizando os mesmos gestos: objetivos diferentes requerem organizações diferentes, que, por sua vez, requerem escolhas diferentes.

Uma proposta metodológica que encare essa concepção leva o aluno a perceber não um modelo (classificação), mas a refletir sobre as diferentes categorias e, dessa forma, a quebrar os esquemas prototípicos existentes na sala de aula. Assim, o aluno será capaz de compreender não apenas a escrita, mas, principalmente, a situação de escritor.

Trata-se de uma visão extremamente enriquecedora para o aluno, no seu processo de aprendizagem. Ser capaz de expressar-se por meio de vários tipos de texto e de compreendê-los como manifestações discursivas é, sem dúvida, ampliar os horizontes dos alunos. Nesse sentido, à medida que avança na escolarização, pode ir elevando e refinando essa habilidade, considerada como um estágio superior do processo de alfabetização.

SOARES (1994:3), distingue o termo alfabetização de alfabetismo, deixando claro que alfabetismo "é o estado" ou "condição" que assume aquele que aprende a ler e a escrever:

> *"Na verdade, só recentemente esse termo se tem mostrado necessário, porque só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente "saber ler e escrever": dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver".*

É possível, afirmar então, que oferecer condições ao aluno de usar uma extensa gama de formas de expressão, seria dar-lhe a condição de alfabetismo, pois isso estaria ampliando os horizontes da alfabetização. Se adotarmos um

conceito mais amplo de texto, como sendo uma unidade expressiva de uma dada manifestação humana, a condição de alfabetismo vai se revelar exatamente nessa habilidade: a de produzir texto com autonomia, utilizando-se da flexibilidade que as novas práticas oferecem, como uma decisão tomada em função do leitor e do objetivo a ser atingido.

Negar esse processo ao aluno não equivaleria, levando-se em conta as exigências do mundo contemporâneo, a torná-lo analfabeto? Conhecer a escrita, mas não saber usá-la pode constituir, hoje, uma forma de submissão, bem parecida com a vivenciada, nas últimas décadas, em relação aos que não dominavam ou dominam o código escrito.

OSAKABE (1992:151), discutindo essa questão, ressalta que a escrita persiste, de algum modo, em cumprir um papel de discriminação, e que o resultado tem sido o acesso à escrita e não o acesso ao mundo da escrita.

> *"Para além disso, a alfabetização não parece tão necessária: a manipulação ativa da escrita (o ato de escrever, por exemplo) se faz dispensável pela imposição das fórmulas já prontas, por modelos estabelecidos e já consagrados em manuais de ampla difusão. (...) A promessa da conquista de um novo mundo se frustra pelo emaranhado de necessidades outras que se interpõem em termos de exigências ao livre exercício da leitura e da escrita".*

Conclusão Prévia

Uma leitura comparativa das propostas de produção de texto apresentadas em escolas que atendem a clientelas diferentes permite afirmar, em primeiro lugar, que, nesse aspecto, as escolas não se diferenciam em sua atuação, (com exceção de um exemplo coletado no final da pesquisa), o que vem confirmar o que adiantei no início deste capítulo: escolas que atendem a clientelas diferentes possuem uma ação de homogeneização no ensino de produção de texto. Através desse tipo de ação esconde os mecanismos reais que sustentam o processo de inculcação do habitus, na medida em que, fazendo parecer igual a sua atuação metodológica, encobre o que a prática real veio revelar de discriminação em relação aos sujeitos das camadas desfavorecidas.

Reconstituir, embora de forma parcial, a trajetória da produção de texto de alguns sujeitos, em relação ao Ensino Fundamental, permite-me concluir, em segundo lugar, que o trabalho desenvolvido nas escolas, durante o período analisado, parece sustentado ainda por um concepção teórica de língua como representação e não como interação. Quando se focaliza o ensino da produção de texto, especificamente, constata-se a ausência de uma concepção teórica de texto escrito, de sua especificidade e das funções que a escrita assume em nossa sociedade.

Para DELFORCE (1994) a questão do ensino da produção de texto escrito reside na perspectiva generalizante através da qual a escola produz o seu trabalho. Dentro dessa visão, o que se constata é uma escola preocupada em mandar escrever e em dizer ao aluno, de maneira intransitiva, que ele precisa saber escrever. A questão é que o aluno precisa saber escrever, mas não saber escrever qualquer coisa e sim escrever alguma coisa capaz de demonstrar a mobilização exigida na produção de um texto escrito. Dessa forma o que se quer destacar é que não basta uma concepção teórica de língua se essa não vem

acompanhada de uma compreensão mais ampla do sujeito escritor e da organização do objeto escrito. DELFORCE destaca ainda que:

> *"mais cette compétence est aussi perçue comme compétence d'un sujet qu'on va définir à partir de ce qui est le plus commun à tous les sujets: les qualités intellectuelles présumées de l'esprit humain que mobilise ou exige la production écrite." (DELFORCE, 1994:323).*

Para GERALDI é preciso essencialmente que ocorra um deslocamento em relação às condições que sustentaram o ensino de língua, o que significa a passagem de uma noção de representação para a noção de trabalho lingüístico, o que

> *"exige incorporar o processo de produção de discursos como essencial, de modo que não se trata mais de aprender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la". (1996:53).*

Não foi possível perceber, ao longo dos seis anos de escolaridade, uma preocupação em sistematizar, para os alunos, os conhecimentos necessários à produção textual escrita. Os textos dos alunos, em geral, não serviram de diálogo entre os professores e alunos nesse processo; os cadernos escolares (com exceção de um) nada registram sobre a especificidade da escrita e, quando indagam a esse respeito, os sujeitos sempre afirmam que:

> *"a professora não fala nada não".*
>
> *"Ela pede sempre para escrever e pronto". (W, 7ª série).*

Esses dados demonstram que, no processo de ensino aprendizagem da

produção de texto, a escola não desenvolveu um trabalho cooperativo, partilhado, em que práticas discursivas pudessem resultar, dentro desse contexto, em produções de novas articulações, capazes de realizar a dialogia no quadro da dinâmica social. Essa ausência interlocutiva parece ser o centro da dificuldade do escritor aprendiz:

> "*identifier les positions sociales dans lesquelles la situation exige qu'on s'inscrive – ou qu'elle autorise – les traduire en postures énonciatives conformes à l'écrit qu'on produit*". *(DELFORE, 1994:348)*

Não é possível negar que nossos sujeitos realizaram, na escola, um determinado "uso" da língua, inseridos que se encontraram, durante todos os anos indicados, em um processo pedagógico escolar. Inclusive, posso afirmar que, confrontando os textos produzidos ao longo desse período, esses sujeitos demonstram avanços no que diz respeito ao conhecimento da língua e da organização textual, de uma forma mais ampla.

No entanto, cabe perguntar que usos foram estes? Como é que eles se efetivaram e a que visavam alcançar?

Esta reflexão torna-se particularmente fundamental, quando se põe em destaque os efeitos da aprendizagem. A constatação de que não existe, na lógica escolar, a sistematização necessária capaz de produzir clareza do saber que está sendo ensinado, leva-me a dizer que a escola cai em uma espécie de armadilha da qual não pode recuar. Assim, a escola se utiliza de mais uma estratégia para sustentar o *habitus* que ela mesmo promove, na medida que introjeta concepções, valores e atitudes em relação à concepção de linguagem, de texto e, consequentemente, de sujeito e de mundo.

No entanto, nos últimos dez anos, a produção da literatura a esse respeito multiplicou-se bastante. Propostas curriculares de diferentes Estados brasileiros,

assumiram, como pressupostos, concepções teóricas que procuram alterar as concepções tradicionalmente aceitas. Nesse período, foram intensas as discussões em cursos, seminários e encontros a respeito da necessidade de assumir uma nova concepção de linguagem, a tal ponto que a palavra de ordem passou a ser interação. Aumentaram, consideravelmente, no País, cursos de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, objetivando dar oportunidade ao professor de contato com as novas tendências teóricas a respeito do ensino de língua. Enfim, o período que compreendeu a minha coleta de dados era propício para o enfrentamento com as novas perspectivas teóricas existentes. Apesar dos esforços de muitos profissionais, não me foi possível constatar mudanças mais efetivas nos recortes pesquisados. As grandes formulações teóricas a respeito do ensino da língua precisam encontrar sua validação através de estratégias que possam atingir aquele que ensina, a partir de formas mais concretamente objetivadas. Longe da apropriação, sem críticas, de práticas empíricas é preciso pensar a epistemologia do pensamento reflexivo que poderá engendrar práticas voltadas para a produção do conhecimento. É importante ressaltar que

> *"Não estamos, (...), dizendo que a escola tem de jogar fora conhecimentos historicamente construídos e ainda necessários ao uso da escrita. Estamos, isso sim, propondo a incorporação de outras concepções teóricas, das quais derivam outras informações e outros conteúdos que, acreditamos, serão úteis ao aluno no seu processo de aprender a língua escrita. Também, a crítica às vezes generalizada a determinadas práticas escolares é mais uma estratégia discursiva para produzir impacto e, quem sabe, mudanças sonhadas. Na verdade, quem não sabe quão contraditória é a realidade escolar, porque contraditórios são os seus atores, porque contraditório é o movimento entre a tradição e o novo?" (EVANGELISTA et alii; 1998: 25).*

restrita a uma dada parcela da totalidade, não podem ter a visão global que ora apresento.

A partir do exposto pode-se também destacar que, para uma melhor compreensão da realidade, não é possível desconsiderar o que se ensina em sala de aula e, principalmente, como se ensina. Também torna-se imprescindível destacar que, sem os professores não será possível alcançar a educação que se almeja: aquela capaz de promover os sujeitos, independente de seu pertencimento de classe, nos mais diferentes aspectos da existência.

A palavra
é o corpo
onde ostento
o que secreto

A palavra
é o corpo
onde faço
o meu trajeto

SANTANA, Afonso Romano de. Poesia sobre poesia. R.J. Imago. 1975. p. 217

Capítulo III

MANIFESTAÇÕES DO PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DO HABITUS – UMA ANÁLISE LONGITUDINAL DAS REAÇÕES DE ALUNOS ÀS PRÁTICAS DISCURSIVAS ESCOLARES DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Introdução

No capítulo anterior procurei apresentar um quadro geral de parte das condições de produção de texto no contexto escolar. A partir desse quadro é possível dizer que os produtos dos alunos, frutos dessas condições, e que circulam no interior da escola, carecem de uma identidade. O que circula não é a língua isolada nem tampouco é um texto tal qual requer o paradigma da interação. Então, o que é que circula? É algo que, em sendo considerado texto é, para o aluno aprendiz, o produto de uma tensão, de um conflito resultante do embate entre os tipos de interação que deve enfrentar na escola e os que vivencia no seu cotidiano. Nesse caso, ao escrever, o aluno precisa realizar um esforço bastante intenso, em busca de estabelecer a relação necessária a essa interlocução escolar. Uma atividade que requer também movimento, ação, que se reveste de outras características, no contraponto do movimento produtivo da linguagem como processo de interação.

Isso posto, posso também recuperar que as práticas escolares de produção de texto engendram diferentes relações e criam certas disposições possíveis de serem indiciadas no modo como os sujeitos interagem com a proposta apresentada pelos professores no momento da produção de texto. Essas práticas escolares de ensino encontram-se marcadas pelas condições históricas de sua produção e pelas finalidades com as quais se ensina a produzir texto, dito de outro modo, marcadas pelo *habitus* onde essas relações acontecem. BATISTA (1996:150) argumenta que

> *"Se as disposições que constituem o habitus de um indivíduo a são expressão da internalização das necessidades de um modo de organização social, a ação, o pensamento e a percepção desse indivíduo, gerados por mais disposições, tenderão a estar em conformidade com as necessidades desse modo de organização e, em conseqüência, tenderão a assegurar, a manter e a reproduzir essa organização social."*

Compreender os modos de organização do texto produzido, dentro do quadro das condições já explicitadas, é compreender outra face desse sujeito-autor, é redimensionar a ação que esses sujeitos produzem, é compreender essa ação como prática discursiva e é poder compreender diferentemente os conteúdos dos textos.

Esse pano de fundo de onde os textos emergem, ainda que aqui apontado de uma maneira generalizada, traça fronteiras na existência dos sujeitos aprendizes e aponta a complexidade do lugar onde se constituem.

Não procederei à discussão detalhada dos conteúdos expressos nos textos, mas procurarei verificar o quê da proposta o sujeito- autor levou em consideração no momento da produção de seu texto. Essa abordagem abre caminho para um melhor entendimento da constituição da subjetividade a ser discutida no próximo capítulo.

O que pretendo, pois, é verificar como é que alguns sujeitos reagem às propostas de produção de texto apresentadas e assumir essas reações como parte dos indícios das relações estabelecidas e ver, nessas reações, o que de disposições (*habitus*) já antecipam. O que o autor realiza com a proposta que está diante dele? Segue-a finalmente? Ignora - a? Considera apenas parte do que é proposto? Usa-a tangencialmente? As reações são as mesmas no processo longitudinal ou se modificam com o passar dos anos?

Para atingir esse objetivo, algumas propostas de produção de texto representativas do período investigado serão analisadas. Procurando respeitar a perspectiva longitudinal, as propostas serão retomadas na ordem crescente dos anos, sem, contudo, privilegiar um exemplo para cada ano, uma vez que as atividades apresentadas aos alunos, independente de seu pertencimento a um grupo ou não, pouco se modificam com o passar dos anos. Recuperar propostas de cada ano e de cada grupo investigado poderia resultar em repetições desnecessárias.

Serão recuperados, nesta discussão, aspectos que dizem respeito a alguns componentes da situação comunicativa de produção de texto explorados no capítulo anterior e, ao mesmo tempo, aspectos de reação de alguns sujeitos diante das atividades apresentadas. Minha discussão já revelou que, em geral, essas propostas se organizam (ou se desorganizam) de forma tradicional, prevista pela escola.

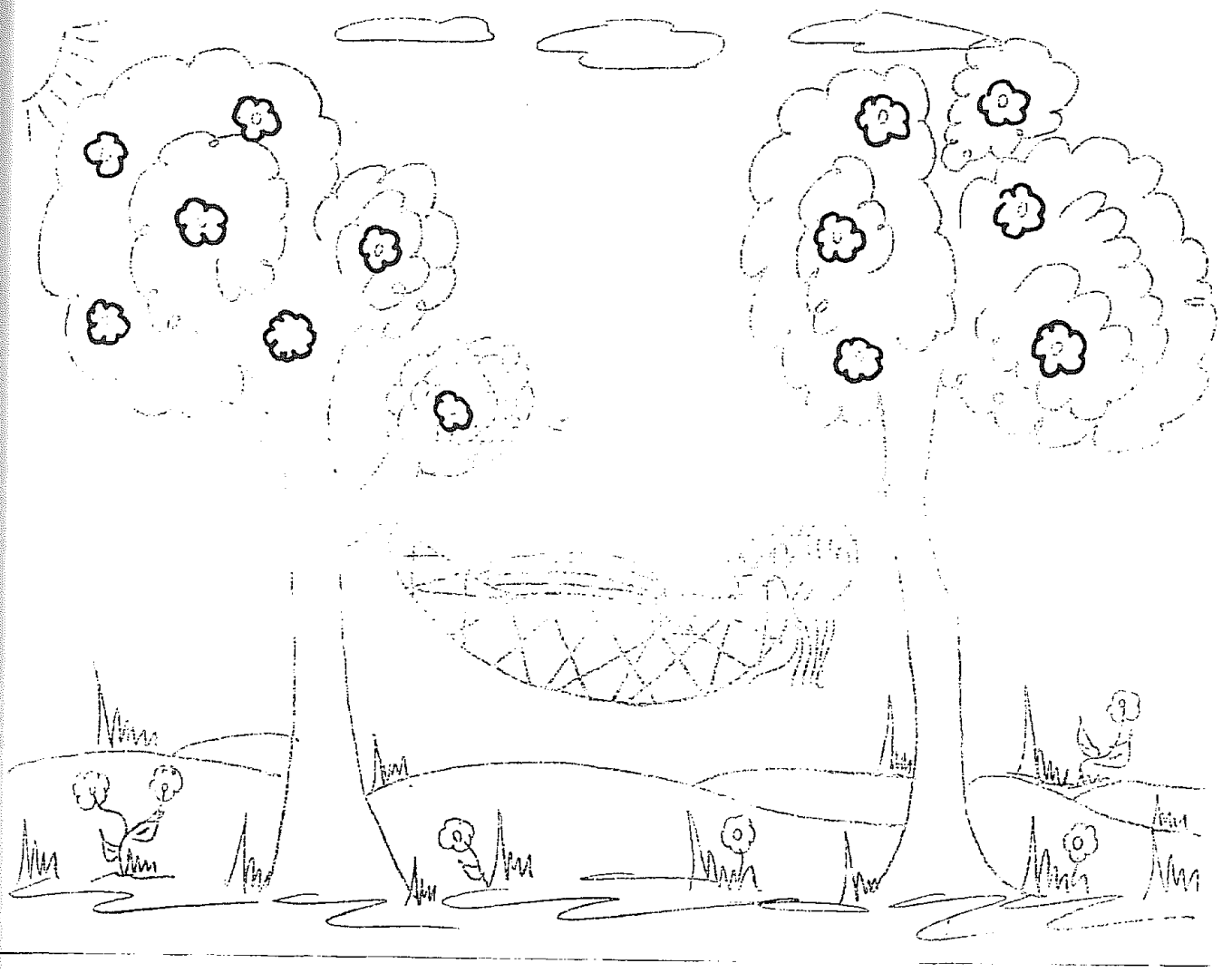
> *"Assim, o leitor continua sendo o professor-avaliador, o objetivo é discorrer sobre um determinado tema e o tipo de texto esperado é do gênero "redação escolar". (EVANGELISTA et alii;1998:37).*

3.1 - As reações às práticas discursivas escolares de produção de texto de aluno pertencente ao GSD e sua relação com o *"habitus"* escolar

Inicialmente, serão discutidas propostas de produção de textos apresentadas aos alunos pertencentes ao grupo social desfavorecido. Os textos que subsidiarão a discussão a seguir pertencem ao único aluno que, dentro desse grupo, seguiu a trajetória escolar sem reprovações. Dessa forma, é

possível obter mais dados que permitam estabelecer as relações necessárias aos objetivos ora pretendidos.

3.1.1 - **Proposta nº 1: 3ª série** (ano de 1988)

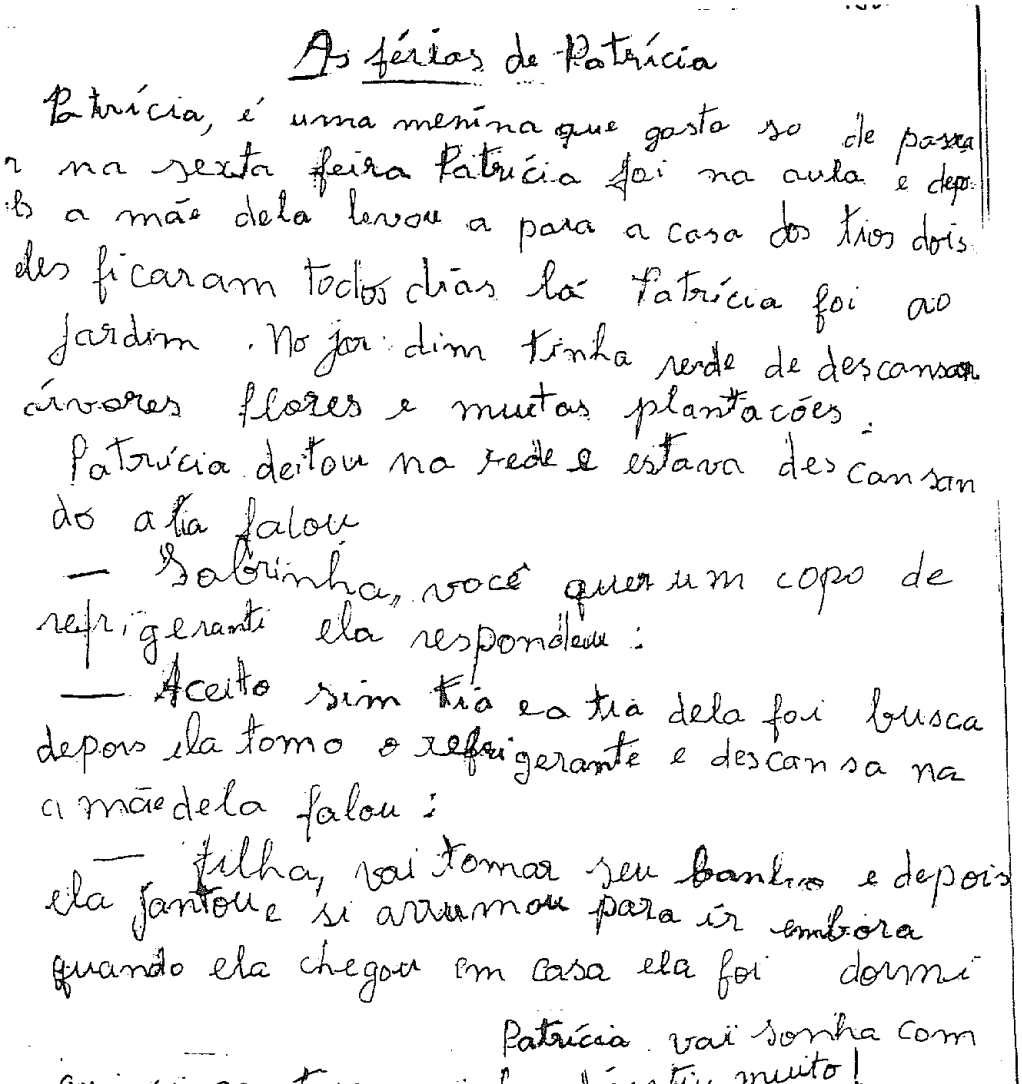


O professor solicitou aos alunos que fizessem uma "composição" a partir da gravura apresentada. Logo de início, o que chama a atenção é a concepção de

que uma gravura seja suficiente para provocar no aluno o desejo da escrita e, ao mesmo tempo, seja capaz de lhe fornecer elementos com os quais possa "compor" uma história. A gravura, traçada pela professora, dá a impressão de não ter força suficiente para envolver o aluno: totalmente descontextualizada, sem vida, cumpre uma função escolar. É possível que o aluno, tendo que realizar uma interação com esse tipo de gravura, através de um processo de associação para inventar uma história, encontre, por isto, algumas dificuldades. Além do mais, o aluno deverá: 1) escrever sobre alguém que não tem idéia de quem seja; 2) escrever sobre algo acerca do qual não tem clareza; 3) escrever sem saber para quem e para que; 4) escrever tendo unicamente uma referência: a imagem de uma menina descansando em uma rede.

Neste caso, cabe ao sujeito, a partir da materialidade apresentada, esforçar-se por estabelecer um tipo de relação que lhe permita construir um espaço de subjetividade de onde o seu texto possa emergir.

Observemos o texto produzido pelo aluno:



As férias de Patrícia

Patrícia, é uma menina que gosta so de passa
r na sexta feira Patrícia foi na aula e depo
s a mãe dela levou a para a casa dos tios dois
eles ficaram todos dias lá Patrícia foi ao
jardim . No jardim tinha rede de descansa
árvores flores e muitas plantações .
Patrícia deitou na rede e estava descansan
do a tia falou
— Sobrinha, você quer um copo de
refrigerante ela respondeu :
— Aceito sim tia e a tia dela foi busca
depois ela tomo o refrigerante e descansa na
a mãe dela falou :
— filha, vai tomar seu banho e depois
ela jantou e si arrumou para ir embora
quando ela chegou em casa ela foi dormi
Patrícia vai sonha com

Uma leitura do texto revela que esse aluno, aprendiz da escrita, reagiu à proposta de uma maneira positiva, isto é, escolheu a estratégia de inventar uma história em que uma personagem descansa em uma rede. No entanto, a própria gravura em si não foi objeto de preocupação desse autor e, por isso, abstém-se de apresentar aspectos descritivos da gravura, e de explorar a materialidade desta para a constituição de uma história em que o referido cenário se apresentasse mais significante. De uma forma geral, o universo da narrativa mais se afasta do que se aproxima da gravura. Trata-se de uma reação de um sujeito que está muito mais preocupado em atender a uma situação interlocutiva escolar, ou seja, cumprir a tarefa solicitada pelo professor, que projetou e produziu um texto em que manifeste uma expressão individual, discursiva, assegurada por uma relação de interação

Lança mão do que pode criar dentro do seu universo, elaborando uma história em que uma menina, em um fim de semana, terminadas as atividades escolares, realiza um passeio. A evocação à gravura é feita de forma rápida:

> *"no jardim tinha rede de descansa árvores flores e muitas plantações".*

> *"Patrícia, deitou na rede e estava descansano."*

O restante da narrativa não se liga ao dado imediato anterior, mas ao que é possível ir constituindo no processo de preenchimento da folha em branco. Inventa um diálogo, cujo assunto não é o que a gravura sugere, mas retira momentos do seu cotidiano para fazer progredir a história (alguém oferece refrigerante, chama para tomar banho, etc.).Demonstrando consciência do que está a produzir, esforça-se por garantir um final condizente com o que se propôs

narrar:

> *" e a Patrícia vai sonha com que si aconteceu qui ela divertiu muito!"*

Na verdade, poderia produzir qualquer história, que caberia nesse arcabouço. Esse sujeito-autor demonstra, logo no início da escolaridade, uma determinada relação com o processo de produção do texto, relação essa que se manifesta na forma de uma representação, de um jogo a ser instaurado. Em primeiro lugar, reage como um sujeito que, tendo que escrever sobre algo provavelmente pouco comum em suas experiências, esforça-se por atender o que a escola solicitou que realizasse e, em segundo lugar, uma reação de quem compreende que escrever na escola pode ser o momento de produzir alguma coisa, de organizar algumas idéias, e que a proposta apresentada pode ser apenas um pretexto e, em assim sendo, pode lançar mão apenas de alguns dados e não da totalidade deles.

O autor conseguiu produzir um texto bem articulado, levando em consideração a série que cursava, recorrendo a um conjunto de argumentos que pudesse dar consistência à história narrada. Pode-se ainda destacar que essa capacidade de textualizar um universo de conhecimento não se originou na proposta e no assunto apresentados. Esse manejo discursivo parece mais o resultado de outros conhecimentos intuitivamente elaborados.

3.1.2 - **Proposta nº 2 - 4ª série (GSD)** (1989)



O segundo exemplo é composto de uma ilustração seguida de introdução (incompleta) redigida pela professora. Embora nessa proposta não haja nenhum pedido explícito, é de se supor que o professor espera que o aluno continue a história, com base na ilustração e no que apresenta no parágrafo inicial. Tal qual na proposta anterior, não é possível perceber que efeitos o sujeito que escreve deverá produzir, ao continuar a história já iniciada por um "outro".

O problema não está no fato de um outro sujeito-narrador apresentar o início do texto; está exatamente em que esse outro, não explicitando a situação interlocutiva, impede que o sujeito-narrador-aluno cole a sua voz à narrativa já iniciada, podendo dar-lhe uma continuidade coerente. Esta, como em geral se pensa, não é uma tarefa tão simples. Para continuar uma história, é preciso que aquele que escreve compartilhe, mesmo que minimamente, do que está sendo proposto e possa estabelecer uma cumplicidade tal, de forma que o produto não

se fragmente. Além disso, ao estabelecer essa cumplicidade, o sujeito-autor precisa mobilizar-se para engendrar um texto que, sendo seu, é também produto do outro que se inscreve como co-autor nesse processo.

Esse tipo de atividade requer outras relações, nem sempre possíveis de serem estabelecidas. Por exemplo, o contexto de valores em que se encontra o sujeito que escreve pode ser diferenciado do seu co-autor. O resultado pode ser um enfraquecimento da própria relação com o processo da escrita.

Do ponto de vista das relações intertextuais, o início do texto apresenta-se problemático. O trecho se inicia com "Naquela manhã" o que poderia suscitar no leitor uma pergunta: em que manhã? a que se refere a expressão "naquela"? Que lugar é esse? Procurei investigar se o início do texto estava ou não relacionado a algum texto anterior, mas isso não se confirmou. O que se pode deduzir é a existência, nessa proposta, de um esquema prototípico de textos de livro didático, muitas vezes apontado por vários estudiosos da questão como problemáticas, ou seja, é comum encontrar, em manuais didáticos, textos fragmentados, com início similar a este. O problema é que o espaço físico-temporal encontra-se totalmente distanciado. Pode ser, pois, um lugar qualquer. "Naquela manhã todos acordaram" A mesma referência pode-se fazer a todos: A quem se refere? Quem são esses todos?

Seguindo a tradição em relação ao assunto, é provável que a escola espere um aluno que demonstre o objetivo de exaltar a chegada da primavera, assumindo o tom de festa e de alegria presente na introdução:

> *"Toda a natureza estava em festa e anunciava..."*

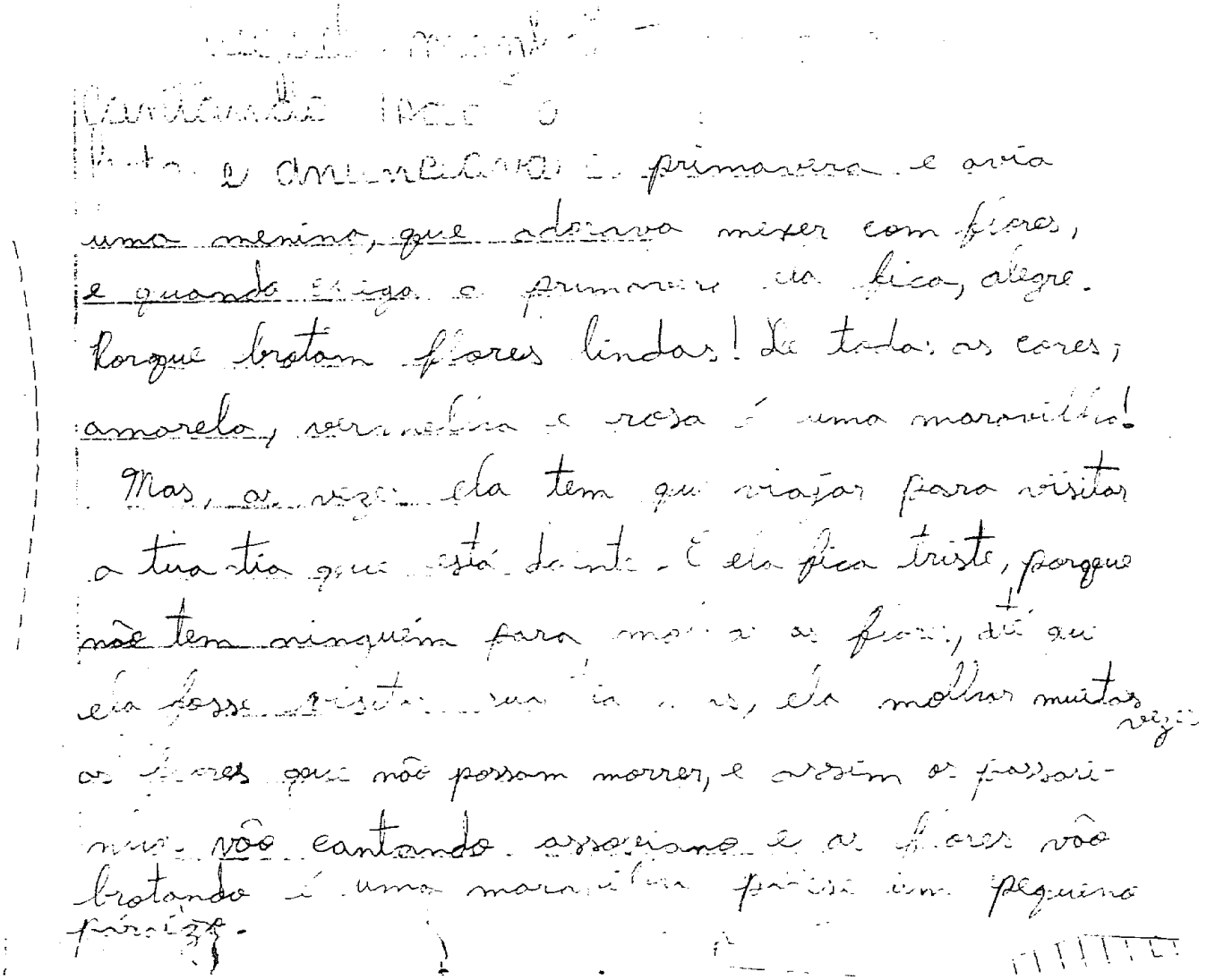
Esse discurso escolar impõe uma forma de ver o mundo e apresenta uma visão quase inquestionável: se é primavera, conseqüentemente, o que existe é alegria.

alegria.

Por outro lado poder-se-ia alegar que o aluno, caso encontrasse dificuldades em discorrer sobre esse assunto, teria condições de produzir seu texto, recorrendo à imaginação, à fantasia. Por exemplo, o tom inicial do texto: ("Naquela manhã") pode produzir uma espécie de entrada no mundo ficcional e abre caminho para uma narrativa. Trata-se de uma possibilidade, e não de uma garantia de um processo a ser facilmente instaurado, principalmente se esse sujeito-autor não se identificar com a idéia contida no parágrafo inicial.

O aluno também poderá abandonar a possibilidade de produzir uma narração e realizar um texto descritivo, detalhando as mudanças que ocorrem na natureza e, conseqüentemente, nas pessoas, como prevê o texto.

Passemos agora à leitura do texto produzido pelo sujeito desta investigação:



É possível afirmar que, nesse momento de vida escolar, e especificamente neste texto, esse sujeito-autor reage de uma forma surpreendente; a saber, quebra a expectativa criada pela situação escolar.

O texto indicia também quanto o sujeito se sentiu em conflito no processo de atender à proposta. Pode-se perceber que o autor dá inicio ao texto, produzindo um parágrafo em que retoma a introdução proposta, descrevendo o cenário de flores da natureza. E insere, nesse cenário, um personagem que se alegra com a chegada da primavera. Até aí seu texto é conivente com a representação inicialmente estabelecida.

Logo em seguida, surpreende o leitor (e, portanto, quebrando o esquema da proposta),ao trocar radicalmente de assunto:

> *"mas, as vezes ela tem de viajar para visitar a tua tia aue está doente".*

Essa entrada diferenciada na narrativa aponta que esse sujeito-autor reage em busca de estabelecer outra interlocução, a saber, quer falar da vida, não da primavera. Se por um lado existe alegria, por outro existe tristeza: há uma pessoa doente, que precisa de ajuda. Essa aparente descontinuidade do texto junta-se à descontinuidade da vida real, de um sujeito aprendiz da escrita, em processo de incorporação de valores que a escola quer incutir. Então, demonstrando aceitabilidade da tarefa a ser cumprida, procura "ajeitar" a história, recuperando o assunto, apontando que a tristeza sentida é decorrência de não poder molhar as plantas (e não porque existe uma "tia" doente). Esse sujeito revela-se em tensão dialética entre o que diz, o que precisa ser dito e o que imagina que, de fato, tenha que dizer. Sabe que precisa atender à proposta e atendê-la de forma a legitimar o que a escola aceita que seja dito.

Depois, como que se ausentando, descreve o cenário que se encontra na ilustração: "os passarinhos vão cantando, as flores vão brotando...."

A impressão mais geral é de que, como sujeito- autor-escolar é alguém também que procura, de alguma forma, manifestar-se como sujeito-autor social. Enfim, um sujeito que precisa de falar do que está fora dele, de seu exterior, mas que não consegue ausentar-se de sua existência real, da vida que o circunda e que está, também, de alguma forma, dentro dele.

Esse sujeito, mesmo criando uma quebra no conteúdo veiculado, demonstra que, avançando no nível de escolaridade, demonstra também ter avançado um pouco mais no processo de atender à solicitação escolar. Essa postura é perceptível na estratégia utilizada pelo autor que consistiu em recuperar, ao longo do texto, o máximo possível, os elementos presentes na ilustração e no fragmento inicial do texto que compoem a proposta.

É interessante observar que, tanto no exemplo da atividade anterior, quanto neste, parece inexistir, por parte do professor, uma preocupação em estabelecer uma meta a ser alcançada na produção dos textos. O que prevalece é a crença na força de uma imagem, de uma ilustração, e pronto! Mesmo assim, esse autor esforçou-se por preencher bem esse espaço, procurando produzir um texto que, no mínimo, dissesse algo significativo a alguém.

3.1.3 - **Proposta nº 3 - 5ª série -** 1990

Como já mostrei anteriormente, os diferentes sujeitos das duas escolas de minha pesquisa, quando cursavam a 5ª e a 6ª séries, produziram textos a partir de um mesmo material: Livro Básico de Redação (Hermínio Sargentim).

Selecionei uma proposta contida nesse manual e, como as demais possuem quase sempre as mesmas características, espero estar apresentando um exemplo do tipo de proposta vivenciada por esses sujeitos em dois anos de tempo escolar.

A atividade escolhida é composta de três partes: a primeira delas apresenta a forma como o texto deverá ser organizado, a segunda um texto produzido dentro dos moldes sugeridos e a terceira parte apresenta a proposta de redação propriamente dita.

4 REDAÇÃO

Você é outra pessoa

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Quando você escreve um texto, não é necessário contar a própria vida, isto é, contar o que você fez, pensou ou sentiu. Você pode escrever sendo uma outra pessoa.

Na ficha 2, você já treinou isso. Imagine agora que você é uma personagem não-humana: uma pedra, um animal, uma flor, uma árvore, um rio, etc.

1. O que você pensa?
2. O que você faz?
3. O que você sente?
4. Onde você mora?

Juliana, uma menina de nove anos, imaginou que era uma cachorra vira-lata. Veja o texto que ela escreveu.

TEXTO

Juju

Eu era sozinha. Vivia suja e na rua.

Eu era muito mal cuidada. Vivia jogada na rua, sem comer, e já estava magrinha. Sou uma cachorra vira-lata. Dormia por aí, vivia muito triste. No frio, era um horror! Ficava na rua morrendo de frio.

Foi num desses dias de frio que Fernanda, uma menina, me encontrou. Eu estava encostada numa lata de lixo, tremendo de frio! Estava bem quietinha. Ela falou:

— Coitadinha dela, está tão quieta, tão fria!

Ela me pegou no colo, tirou o chale que estava vestindo por cima do casaco e me enrolou. Eu fiquei quentinha e agradeci:

— Au! Au! Au!

Ela me levou para a casa dela e me deu um banho bem quente. Depois me deu um prato cheio de carne! Eu comi tudo!

No dia seguinte, Fernanda me deu uma casinha! Imagine, uma casa! Toda de madeira, pintada de branco e cor-de-rosa! Dentro, tinha um cobertor branco e cinco almofadas cor-de-rosa! Ela amarrou uma fita branca na minha cabeça e eu entrei, feliz, na casinha.

Ela ainda falou:

— Seu nome é Juju!

E eu dormi.

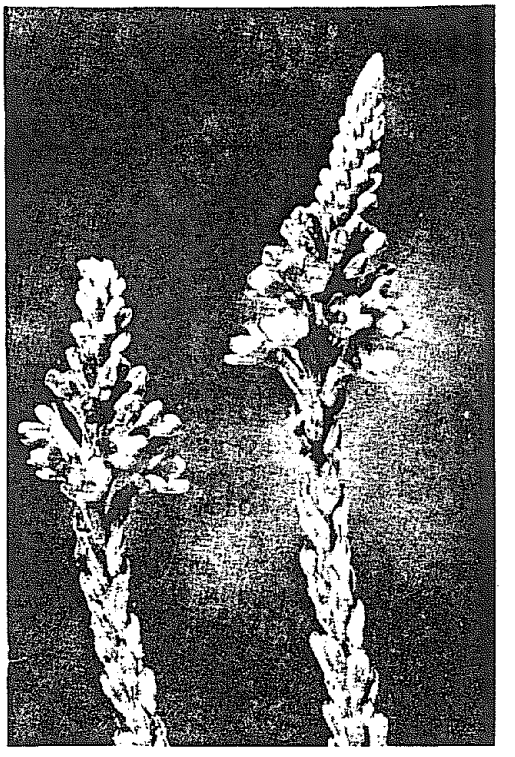
Hoje sou a cachorra mais feliz do mundo, eu acho...

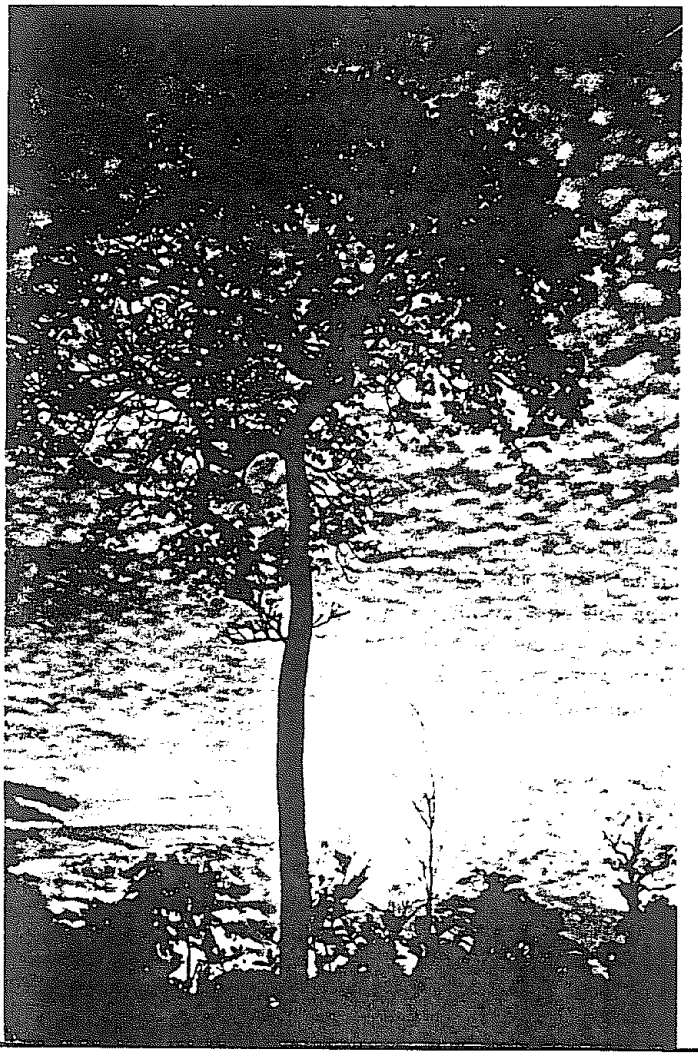
Juliana, 9 anos

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Imagine que você é um dos seguintes elementos da natureza:







Conte a sua história.

A unidade 4, denominada "Você é outra pessoa", apresenta-se, aparentemente, como uma proposta bem colocada. Em primeiro lugar, o assunto relaciona-se a um dado concreto, o que, a princípio, pode ser visto como elemento facilitador para alunos de 5ª série, cuja fase é marcada pela dificuldade no trato com abstrações; em segundo lugar, deixa claro que é para contar uma história, portanto, produzir um determinado tipo de texto; em terceiro lugar, fornece um exemplo (um texto produzido igualmente por um aluno) e, em seguida, apresenta ilustrações para facilitar a compreensão da tarefa a ser cumprida.

No entanto, a partir de uma leitura mais detalhada, é possível perceber que só na aparência a solicitação é bem elaborada. Um dos aspectos problemáticos refere-se à introdução inicialmente estabelecida. Nela, o que salta inicialmente aos olhos de um leitor é a perspectiva de uma negação:

> *"Quando você escreve um texto, não é necessário contar a própria vida (...) Você pode escrever sendo outra pessoa". (grifo meu).*

Surge daí uma indagação: porque não é necessário contar a própria vida? Ou por que não escrever sobre a própria vida? Além do mais, o pressuposto de quem elaborou a proposta é de que o aluno, em geral, não quer falar de si mesmo (e, nesse caso, incita à representação).

O elaborador poderia ter convidado o aluno a assumir o lugar de um outro, o que pode ajudar a desenvolver o pensamento crítico e reflexivo do sujeito. Aqui, no entanto, essa sugestão aparece como negação à primeira, isto é, representar, para não se assumir como tal. Isto pode constituir um impasse para o leitor da proposta. Era de se esperar, pois, que, em seguida, o autor

continuasse a orientar o aluno no processo de assumir o lugar do outro para falar da própria vida. Não é o que acontece! A proposta dá um salto fundamental: poderá falar da vida, assumindo o lugar de outra pessoa para não falar diretamente de si mesmo, mas deverá fazê-lo como personagem não-humana. Resultado: não é possível falar da vida como gente, mas como um objeto, ou um animal.

Se o objetivo do idealizador da proposta era facilitar a entrada do sujeito no processo de construção textual, o que se percebe é que o que ele consegue é introduzir muito mais elementos complicadores que familiares.

Apresenta, em seguida, perguntas a partir de um pseudo-roteiro. Essas perguntas instauram novos elementos complicadores, uma vez que o elaborador refere-se, neste momento, à personagem não-humana, mas as ações e sentimentos implícitos nas perguntas do roteiro referem-se a pessoas: o que você pensa?, o que você faz? o que você sente?

Ainda não satisfeito, o autor da proposta apresenta um texto produzido por uma criança de 9 anos, que assumiu o lugar de um animal. Só após esses encaminhamentos é que aparecem ilustrações, representando três elementos da natureza, para que o aluno escolha um deles e, a partir dessa escolha, conte a própria história.

Como se não bastasse, o título da unidade "VOCÊ É OUTRA PESSOA" aponta a contradição na situação representada, uma vez que pessoa não é planta, não é árvore, não é animal. Pessoa é ser humano (criança, jovem, adolescente, velho, profissional....)

O aluno poderá, partindo das primeiras orientações e assumindo o processo interlocutivo, falar da própria vida. Também poderá, ao contrário, falar da "vida", assumindo o lugar de um outro. Caso assuma o lugar de objeto, poderá ausentar-se das ações humanas e falar da realidade do próprio objeto.

poderá ausentar-se das ações humanas e falar da realidade do próprio objeto. Poderá ainda não produzir um texto narrativo, pois o comando é de contar sua história, mas igualmente é orientado para falar das ações, dos sentimentos, dos pensamentos, o que pode gerar outro tipo de texto. Enfim, a tarefa pode produzir, no aluno, múltiplas interpretações e diferentes produtos. A leitura da proposta em questão evidencia que nem quem a elaborou sabia com clareza aonde queria chegar.

Ressalto que o problema maior que pode resultar desses dados é o que o professor-leitor corretor poderá considerar como texto aceitável ou não. Em situações similares a essas, o que precisa prevalecer é um professor-leitor que, captando as confusões advindas de uma proposta como essa, seja capaz de, no processo de interlocução, entender o porquê de o texto apresentar certas configurações.

Torna-se relevante neste momento perguntar a respeito do porquê da presença de complicadores como esses no momento de produção de um texto. Não só de complicadores, mas principalmente da presença de um texto já pronto, cujo modelo deverá ser seguido. Trata-se de uma concepção que, em lugar de ensinar a produção de um texto escrito, impõe direções, desautorizando o autor de elaborar, ele mesmo, o que gostaria, em função de objetivos pretendidos. Resultado: os sujeitos de minha pesquisa passaram, especificamente, dois anos, elaborando textos ancorados em situações similares à apresentada. Esse fato me leva a antecipar que os sujeitos, nesse caso, afastam-se durante um longo período escolar, da possibilidade de entender melhor o que é o processo de escritura e aproximam-se, quase sempre, de produtos elaborados por "outros".

Vale ressaltar que a utilização da idéia do outro na escola vem significando cópia, transcrição, o que pode ferir relações fundamentais no

processo de escrita, como o de autoria, por exemplo. O interessante seria a escola poder ensinar o aluno a processar a idéia do "outro", adaptando-a a uma situação diferente, levando em conta a natureza da tarefa e o respeito ao autor de onde a história ou a idéia emerge. Propiciar, enfim, ao aluno condições de produzir cooperativamente, estabelecendo novas articulações discursivas, evitando cair em um reducionismo presente em atividades de simplesmente "seguir o modelo do outro".

Apresento, em seguida, dois textos resultantes dessa proposta. O primeiro deles foi produzido pelo sujeito do GSD, autor dos outros dois textos que constituem a base de nossa discussão nesta parte do texto e o segundo foi produzido por uma aluna representante do GSF cujos textos servirão de base para a discussão do próximo item deste mesmo capítulo.

Texto1 (GSD)

3ª fase: Releia e reescreva o texto

Releia atentamente o texto com base nas orientações e na ficha de auto-avaliação da página seguinte. A seguir, reescreva o texto com muito capricho.

Eu era triste. Eu via ganhando chicotadas eu era muito mal cuidado era forçado a pular por rodas de fogo. Meu urso-polar, morava numa jaula. Só uma vez por ano.

Em que eu comia peixe, e eu tinha que andar em bicicleta de uma roda era muito dolorosa. Depois eu fugir do circo e entrei dentro de um caminhão em ia para Antártida capturar mas ursos-polares e ao chegar eu desci e fui para bem longe dos homens em fazia os ursos de escravos. E ao chegar no lugar em que estivesse bem afastado dos homens, eu comia todos os dias peixes e assim fiquei feliz para sempre.

Texto 2 (GSF)

GATO, ADEUS!!

Eu era uma gatinha boazinha chamada Tiche. Minha dona chamava Patrícia, e depois que ela já me tinha, se casou.

Seu esposo, vivia reclamando pra cá e pra lá e eu pensava de raiva:

– Porque ele não morre!?

Patrícia falou que ia viajar daqui a uma semana. E os dias passaram e passaram.

Até que um dia antes de sua partida seu esposo falou:

– Patrícia não gosto muito desse gato, vamos jogá-lo na rua!

Mas ela falou:

– Eu adoro gatos e não vou jogá-lo na rua só porque você tem alergia.

No dia seguinte ela se foi, e ele aproveitando se que ela já não estava mais me jogou na rua e falou:

– Gato, adeus seu, seu imprestável!!

Fique com raiva e com ela nunca mais voltar. Eu era tão feliz com ela. Ai, ai!!

Na primavera uma menininha chamada Renata falou:

– Que gatinho!

E eu respondi:

– Miau, miau

E me levou para sua casa lá era quentinho e tinha muita comida. Ela me deu leite e viu com seu pai uma casinha de madeira toda pintada de branco com janelas de vidro e flores por fora dentro tinha almofadas rosas e um cobertor quentinho

Eu fiquei tão feliz!!

A leitura dos dois textos revela que os dois sujeitos autores lançaram mão de um mesmo elemento que fazia parte da proposta: o texto que serve como modelo. Tal como no modelo, assumiram o lugar de um animal, abandonando as outras sugestões. Esse fato demonstra que, de um lado, todo o aparato que cercou a proposta parece não ter tido força suficiente para influenciar esses autores; de outro, fica evidente a tendência do aluno-aprendiz em seguir um modelo, em lugar de arriscar-se a buscar um caminho próprio. Essa tendência é compreensível, quando se põe em destaque a situação de comunicação em que essa produção se insere, a saber, é mais tranqüilo, para esses sujeitos-autores, apropriar-se de um produto já aceito pela escola do que se esforçarem na criação de produtos novos. Essa postura parafrástica recobre o sujeito dos enunciados e estabelece fronteiras no processo de aprendizagem de produção textual, conforme já discutido anteriormente.

Observando a estrutura dos dois textos, é possível verificar que ambos começam com "Eu era" e terminam com expressões: "Eu fiquei feliz!", e: "E assim fiquei feliz para sempre", muito parecidas com o início e o final do texto que serve como modelo. A reação, portanto, dos dois sujeitos foi a de lançar mão de um esquema já estabelecido e de negar-se a, de fato, interagir com o elaborador, entrando no jogo que o mesmo procurou instaurar. Em relação ao conteúdo expresso é que as reações se diferenciam.

O autor do texto 1 (GSD) assume-se um "urso" que narra suas dificuldades por pertencer a uma comunidade circense e que, em decorrência das dificuldades enfrentadas, resolve fugir para longe. O que o autor metaforiza em seu texto é o lado da perversidade humana que maltrata, fere e escraviza os animais; bem ao contrário do texto modelo, que sugere uma relação de carinho e de afeição pelos não-humanos. Essa reação diferenciada também se revela no final da narrativa: no texto base a felicidade para o animal reside no contato com

o ser humano, ao passo que, para o personagem-urso do aluno-autor deste texto a condição de felicidade está exatamente no maior distanciamento dos homens. Produz, dessa forma, uma contraposição aos pressupostos ideológicos presentes na proposta orientadora.

Seu texto, no entanto, não se encontra bem articulado, como seu autor já demonstrou fazer em outros textos. Pelo contrário, parece descontínuo, sem apresentar um encadeamento mais lógico das ações narradas. Fica a impressão de que o sujeito-autor, de alguma forma, encontrou alguma dificuldade para produzir um texto que atendesse à proposta apresentada.

Já a autora do texto 2 (GSF) lança mão mais facilmente do texto modelar. Cria uma situação em que um animal é abandonado, mas que, em determinado momento, encontra solução para seus problemas. A parte iniciada por "Fiquei com frio..." até o final, assemelha-se, em quase todos os aspectos, ao texto-modelo. Do ponto de vista do conteúdo confirma a visão ideológica presente no texto modelar.

Dessa forma, é possível constatar que, pelo menos nesse momento da vida escolar, a reação desses sujeitos, pertencentes a níveis socioeconômicos diferentes, foi também diferente. Assumindo lugares, põem em destaque um discurso que, de alguma forma, materializa ideologicamente os lugares sociais de onde eles falam. Uma análise dessa natureza será realizada no próximo capítulo.

m relação às propostas de produção de texto apresentadas aos alunos do GSD, no período relativo à 7ª e à 8ª séries, pode-se afirmar que estas não se diferenciam e passam a ganhar, nesse momento, outro perfil. Não mais roteiros, não mais inícios de trechos para continuar a história, nem o conjunto de orientações a serem seguidas, mas apenas o tema, em forma de título, como no exemplo que se segue:

3.1.4 - Proposta nº 4 - O Carnaval Ano 1992 Série: 7ª

Esse tipo de solicitação, quando confrontada com as duas apresentadas anteriormente, apontam para uma postura de radicalização da escola, a saber, em alguns momentos "cerca" a produção textual com excessos de informação e orientação e, em outros, faz o contrário. A questão, no entanto, não reside nesse espaço de nada fazer ao apresentar um tema ao aluno, pois a questão nuclear permanece intocada: ele não sabe a quem se dirigir para falar sobre o carnaval, não sabe com qual intenção produzir o texto e, por isso, não pode tomar decisões quanto a como escrever. Esse sujeito continua, pois, sem condições adequadas para desenvolver a sua tarefa.

Com base nas discussões realizadas neste capítulo, seria interessante que a escola garantisse, nas propostas apresentadas, pelo menos as condições pragmáticas mínimas da situação comunicativa. Por exemplo, em lugar de apenas indicar o título - "O Carnaval" - que ao aluno coubesse escolher algumas das opções, como: o leitor do seu texto é um folião, o objetivo será orientá-lo a respeito dos possíveis problemas de segurança durante o carnaval, e deverá produzir um tipo de texto adequado a essa situação, que poderia ser, por exemplo, um panfleto. Outra possibilidade: pensar em um interlocutor que fosse a Segurança Pública, cujo objetivo fosse reivindicar mais segurança durante o carnaval, e o tipo de texto fosse uma carta oficial. Ou ainda, o interlocutor é um leitor de jornal, o objetivo é informar a respeito dos eventos oferecidos durante o carnaval, e o texto configurar-se-ia como uma agenda na seção de espetáculo/arte de um jornal. Ou, supondo experiências vivenciadas anteriormente, um interlocutor é uma pessoa que gosta de carnaval e o objetivo será alertá-lo para os riscos que corre nesse período. São inúmeras as

possibilidades de explorar o tema e sua relação com leitores, objetivos e tipo de texto.

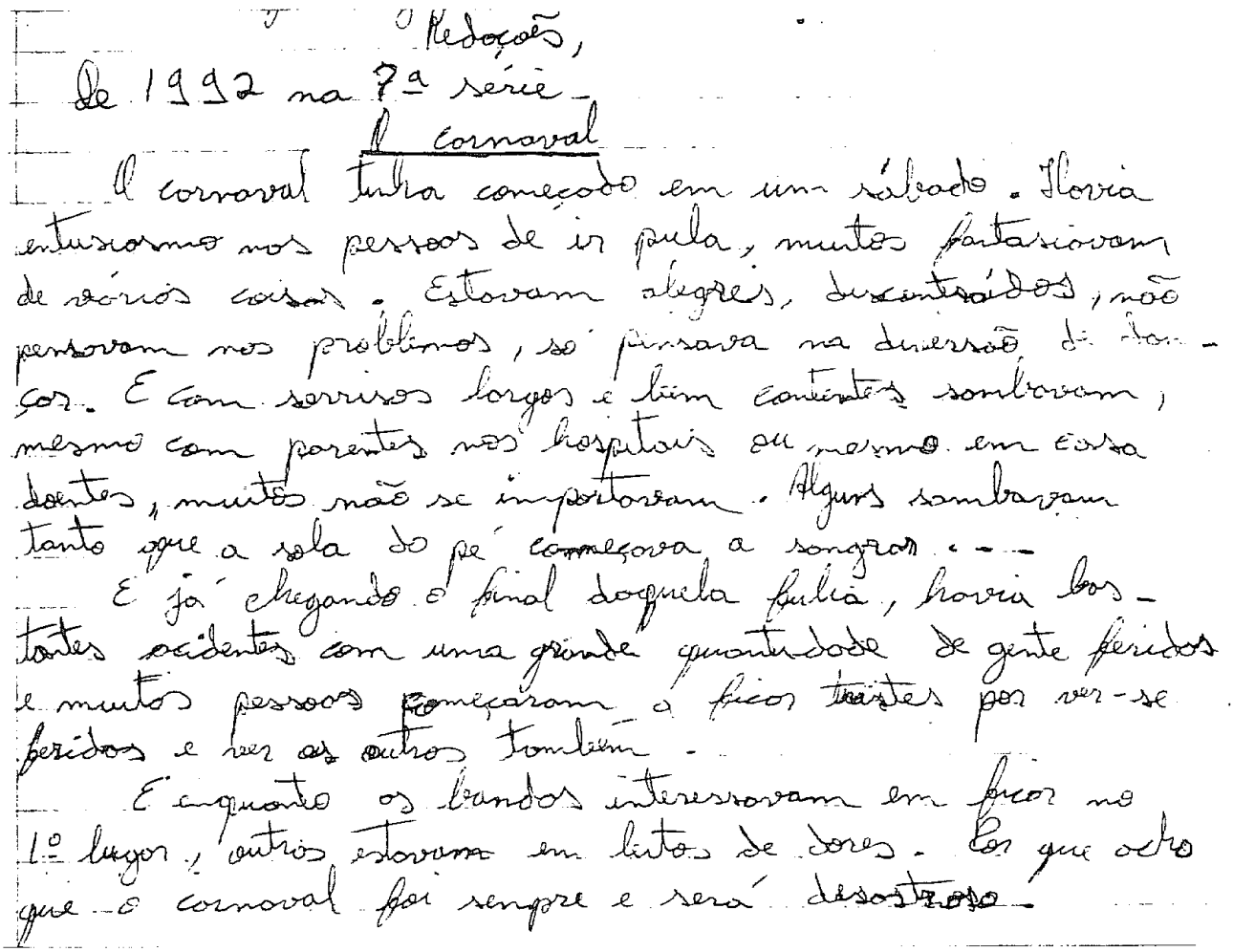
Essa perspectiva aqui esboçada, embora necessitando ainda de um refinamento, evitaria a monologia proclamada por GERALDI (1991), e colaboraria, no processo de estabelecer "condições" necessárias a produção de um texto, em que:

a) se tenha o que dizer;
b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)". (GERALDI; 1991:160).

Ao aluno, no entanto, coube escrever sobre O Carnaval sem que as condições propícias estivessem instauradas.

Vejamos o texto produzido:

O Carnaval



Redação,
de 1992 na 7ª série.

O Carnaval

O carnaval tinha começado em um sábado. Havia entusiasmo nas pessoas de ir pula, muitas fantasiavam de varias coisas. Estavam alegres, descontraídas, não pensavam nos problemas, só pensava na diversão de todos. E com serrisos largos e bem contentes sambaram, mesmo com parentes nos hospitais ou mesmo em casa doentes, muitos não se importaram. Alguns sambaram tanto que a sola do pé começava a sangrar.

E já chegando o final daquela folia, havia bastantes acidentes com uma grande quantidade de gente feridos e muitos pessoas começaram a ficar tristes por ver-se feridos e ver os outros também.

E enquanto os bandos interessavam em ficar no 1º lugar, outros estavam em leitos de dores. Por que acho que o carnaval foi sempre e será desastroso.

O texto se inicia anunciando uma narrativa: "o carnaval tinha começado em um sábado. Mas, em seguida, abandona essa perspectiva e procura retratar o comportamento de alguns foliões durante o período de carnaval. E, como se

desejasse realçar o seu ponto de vista a respeito do assunto, descreve situações que se contrapõem à descrição apresentada.

"Estavam alegres, descontraídos..."	----	*"não pensavam nos problemas"*
"E com sorrisos largos e bem contentes sambavam"	----	*"mesmo com parentes nos hospitais ou mesmo em casa doentes, muitos não e importaram"*
"E já chegando ao final daquela fulia"	----	*"havia bastante acidente e uma quantidade de gente feridas"*
"E enquanto as bandas interessavam em ficar no 1º lugar"	----	*"outros estavam em um leito de dores"*

O texto se constrói nesse jogo de contraposição do que é o carnaval e do que resulta dele, de negativo. Esse dado leva-me a entender que esse sujeito-autor se encontrava desnorteado, pois narrava/descrevia sobre o assunto, desejando, na verdade, opinar sobre ele. A frase final, que se encontra aparentemente desarticulada, é reveladora dessa tensão. Essa frase surge como um dado destoante em relação ao que o autor vinha descrevendo, pois emite, inesperadamente, uma explicação pessoal a respeito do assunto.

> *"Por que acho que o carnaval foi sempre e será desastroso."*

A impressão é de que esse sujeito-autor não conseguiu estabelecer previamente as decisões que orientaram a configuração do seu texto nos seus diferentes aspectos. Não conseguiu um equilíbrio entre contar algo sobre o carnaval e produzir um texto que pudesse expressar o seu ponto de vista a respeito do assunto.

O sujeito do texto em análise reagiu procurando elaborar um produto escolar que atendesse, de alguma forma, o que foi proposto, mas não conseguiu produzir algo com maior coerência. As flutuações discursivas, as fragilidades de articulação existentes no texto são, nada mais nada menos, que reflexos do que a referida proposta (ou do que nela não aparece) provocou nesse sujeito escritor.

No entanto, é objetivo da escola ensinar o aluno de forma a que tenha condições de atender à tarefa de produzir uma estrutura que garanta o plano semântico do texto e esse plano deve se compor de elementos do universo discursivo global e de elementos situacionais, como afirma van DIJK (1992).[22]

Uma leitura global do texto permite verificar que esse sujeito- autor possui uma competência lingüística: lança mão de substantivos e de verbos que fazem parte do campo semântico do tema, lança mão de muitos adjetivos e de elementos anafóricos adequados. No entanto, do ponto de vista de uma competência textual, não apresenta o mesmo resultado. Caso essa competência tivesse sido trabalhada ao longo da escolaridade desse sujeito, é provável que, nesse momento, o autor reagisse mais tranquilamente e conseguisse apresentar um produto bem diferenciado deste. Para melhor.

3.2 - As reações às práticas discursivas escolares de produção de texto de aluno pertencente ao GSF e sua relação com o *"habitus"* escolar

Passarei agora a discutir algumas das propostas apresentadas ao GSF nesse período, excetuando-se a da 5ª série, já exemplificada anteriormente.

O critério para a escolha dos textos a serem analisados foi o de selecionar um aluno cuja produção garantisse exemplos para cada ano da coleta de dados, e que apresentasse o maior número possível de textos produzidos neste período.

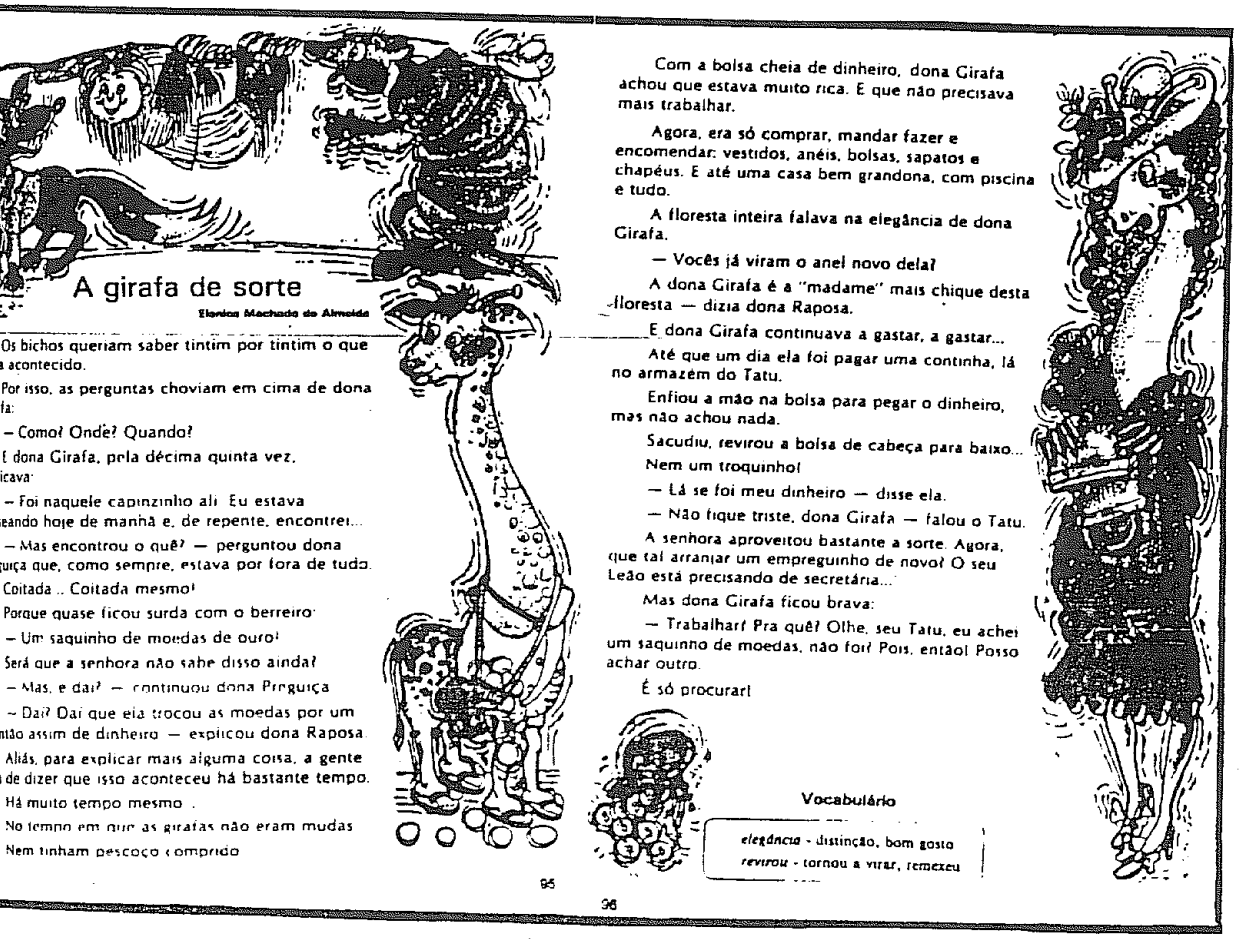
---

[22] Vários trabalhos abordam a relação coerência e coesão, discutindo aspectos importantes da organização textual. Dentre eles destaco: COSTA VAL (1988); KOCH e TRAVAGLIA (1989, 1990).

e que apresentasse o maior número possível de textos produzidos neste período.

3.2.1 – Proposta nº 1 GIRAFA DA SORTE- 1988- 3ª série

Inverter o final de uma história, cuja personagem é uma girafa, que encontrando um saco de dinheiro, não queria mais trabalhar, desejava apenas acreditar na sorte. O aluno deverá produzir um final em que a girafa mude de opinião, ou seja, aceite uma proposta de trabalho.



A girafa de sorte

Elenice Machado de Almeida

Os bichos queriam saber tintim por tintim o que
a acontecido.

Por isso, as perguntas choviam em cima de dona
fa:

– Como? Onde? Quando?

E dona Girafa, pela décima quinta vez,
icava:

– Foi naquele capinzinho ali. Eu estava
eando hoje de manhã e, de repente, encontrei...

– Mas encontrou o quê? – perguntou dona
uiça que, como sempre, estava por fora de tudo.

Coitada .. Coitada mesmo!

Porque quase ficou surda com o berreiro:

– Um saquinho de moedas de ouro!

Será que a senhora não sabe disso ainda?

– Mas, e daí? – continuou dona Preguiça

– Daí? Daí que ela trocou as moedas por um
não assim de dinheiro – explicou dona Raposa.

Aliás, para explicar mais alguma coisa, a gente
i de dizer que isso aconteceu há bastante tempo.

Há muito tempo mesmo .

No tempo em que as girafas não eram mudas
Nem tinham pescoço comprido

95

Com a bolsa cheia de dinheiro, dona Girafa achou que estava muito rica. E que não precisava mais trabalhar.

Agora, era só comprar, mandar fazer e encomendar: vestidos, anéis, bolsas, sapatos e chapéus. E até uma casa bem grandona, com piscina e tudo.

A floresta inteira falava na elegância de dona Girafa.

– Vocês já viram o anel novo dela?

A dona Girafa é a "madame" mais chique desta floresta – dizia dona Raposa.

E dona Girafa continuava a gastar, a gastar...

Até que um dia ela foi pagar uma continha, lá no armazém do Tatu.

Enfiou a mão na bolsa para pegar o dinheiro, mas não achou nada.

Sacudiu, revirou a bolsa de cabeça para baixo...

Nem um troquinho!

– Lá se foi meu dinheiro – disse ela.

– Não fique triste, dona Girafa – falou o Tatu.

A senhora aproveitou bastante a sorte. Agora, que tal arranjar um empreguinho de novo? O seu Leão está precisando de secretária...

Mas dona Girafa ficou brava:

– Trabalhar! Pra quê? Olhe, seu Tatu, eu achei um saquinho de moedas, não foi! Pois, então! Posso achar outro.

É só procurar!

Vocabulário

elegância - distinção, bom gosto
revirou - tornou a virar, remexeu

96

Esse tipo de proposta caracteriza-se como uma das mais comuns nas escolas, principalmente em relação às produções realizadas nas séries iniciais. Essa proposta parte do pressuposto de que o aluno-aprendiz necessita de um apoio para poder produzir textos, e de que o caminho é levá-lo, em alguns momentos, a parafrasear ou a alterar textos de autores já consagrados.[23] O pressuposto, ainda, é de que esse momento pode-se reverter em aprendizado, pois, ao ter de alterar o final, deverá atentar, no mínimo, para os conteúdos, e para a linguagem utilizada no texto. Outro pressuposto é de que o aluno, sendo o autor de um final diferente, esteja encontrando um espaço para a criatividade.

A questão é que, no caso dessa proposta, o final já está dado (a girafa deverá aceitar uma proposta de emprego), o que retira do produtor qualquer possibilidade de entrada particular como sujeito e de inscrever-se efetivamente nessa produção. Deverá repetir o texto do autor e, em lugar de elaborar, apenas repete o final dado pelo professor. Sua tarefa recai, nesse caso, não sobre o processo de produção propriamente dito, mas sobre um exercício de exploração da língua.

Passemos à leitura do texto produzido pelo sujeito do GSF.

[23] LEAL (1991). MESERANI (1997)

A Girafa de Sorte

Os bichos estavam muito curiosos.
Eles queriam saber tudo.
E as perguntas choviam em dona Girafa
— Quando? Onde?
E pela décima quinta vez ela explicava.
— Foi naquele capinzinho ali. Eu estava passeando hoje de manhã e encontrei um saquinho de moedas de ouro.
— A D. Girafa trocou todas as moedas por um montão de dinheiro.
— Ela começou a gastar tudo, até que um dia foi pagar uma conta no armazém do Sr. Tatu e não achou nenhum troquinho.
Sr. Tatu lhe disse:
— D. Girafa você aproveitou bastante a sua sorte.
Sr. Leão está precisando de uma datilografa, porque você não vai lá.
— É? Até que é uma ótima idéia!
E ela foi para lá...

Fim

A aluna cumpre fielmente a primeira parte da proposta, no que se refere à paráfrase do texto. No entanto, produz um efeito totalmente diferente, no que diz respeito à proposta de inverter o final do texto. A expectativa era de que a aluna narrasse o momento em que D.Girafa se encontra com o Sr. Tatu e indo um pouco mais além, produzisse uma conclusão que revelasse o valor do trabalho ou algo similar. É exatamente neste espaço que a aluna elabora uma frase de suspense:

"E ela foi para lá.... ".

Como nada mais acrescenta ao texto, quebra a expectativa do leitor e, no caso, do professor, uma vez que a solicitação apresentada consiste em exatamente alterar esta parte do texto. Se, por um lado, mostra, até pelo uso das reticências, uma forma criativa de dar conta da tarefa, por outro, pode significar uma relação diferente no processo escolar, de produção de texto, seja de resistência, seja de ironia, ou algo parecido. Embora tenha reproduzido o texto do autor, nega-se a escrever o que o professor quer que ela escreva. Não entra totalmente no jogo, nem se preocupa em preencher o espaço que lhe fora dado. Provavelmente, teria condições de reelaborar sozinha um final que fosse tão interessante ou melhor do que o imposto pelo professor.....

3.2.2 - **Proposta nº 2 - Uma boa ação** (4ª série) 1989

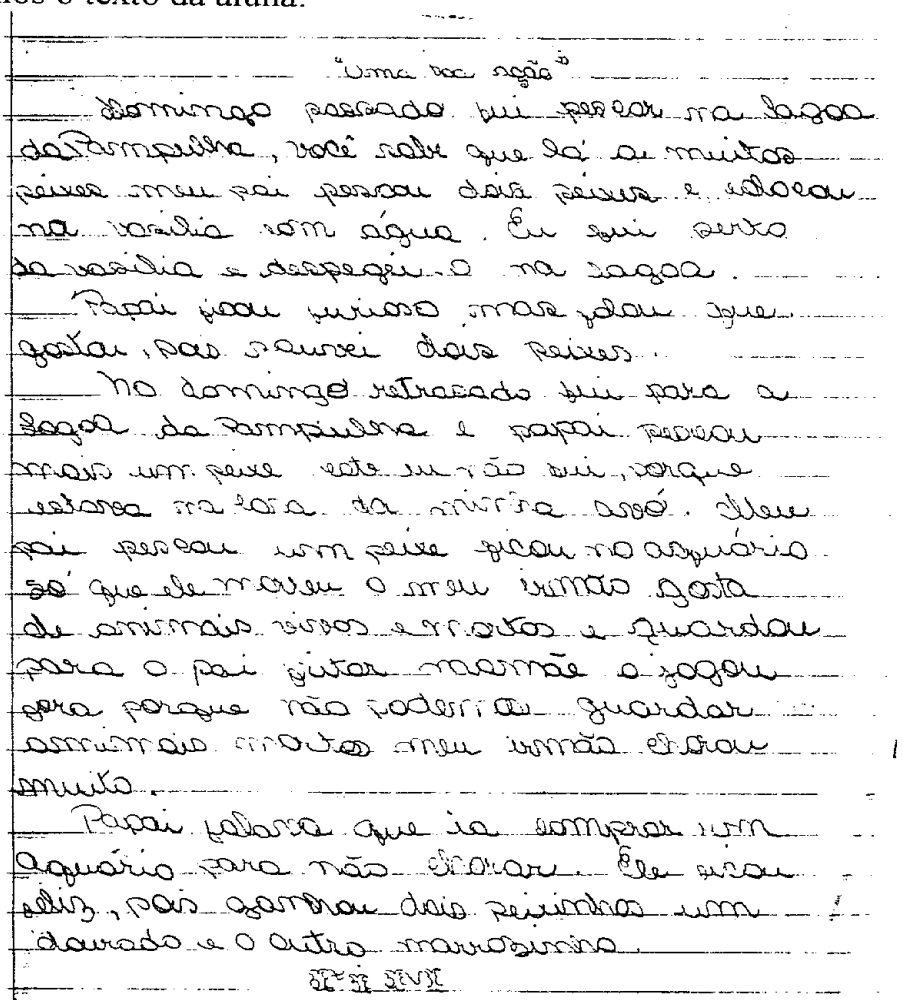
Temas como este são recorrentes nas produções de textos de diferentes alunos. Em muitas ocasiões, tem servido para avaliar ideologicamente o ponto de vista dos autores e para permitir uma discussão que passe por julgamentos e juízos de valor. Algumas observações, no entanto, podem ser feitas: narrar uma boa ação de quem? Do sujeito que escreve ou de alguém que ele conhece? Ou relatar algo, que seja como um modelo de boa ação revelado na TV ou nos

noticiários? E se, do ponto de vista pessoal, não conhecer uma "boa ação" ou tiver um ponto de vista diferente acerca da questão?

Também o aluno poderá indagar-se, do ponto de vista do gênero e da função: é para discutir o problema, assumindo um caráter argumentativo, é para caracterizar o que seja uma boa ação, ou é para produzir uma narrativa, incluindo um ponto de vista?

Confrontando essa proposta com a anterior, é possível perceber que ambas, cada uma a seu modo, constroem uma forma idêntica de direcionar o trabalho do aluno. Na primeira, trata-se de parafrasear e concluir, não com um final qualquer, mas com o já determinado pela visão de mundo de um determinado interlocutor e, na segunda, tal visão agiganta-se com a expressão "boa". A saber: espera do aluno não uma narrativa ou ponto de vista qualquer, mas algo que veicule uma noção a ser repetida e incorporada, como um valor a ser resgatado.

Observemos o texto da aluna:



"Uma boa ação"

Domingo passado fui pescar na lagoa da Tamarineira, você sabe que lá é muito peixe meu pai pescou dois peixes e colocou na vasilha com água. Eu saí perto da vasilha e observei o na lagoa.

Papai foi muito mais pelo que gostar, das saurei dos peixes.

No domingo retrasado fui para a lagoa da Tamarineira e papai pescou mais um peixe este não foi, porque estava na hora da minha avó. Meu pai pescou um peixe pôs no aquário só que ele morreu o meu irmão gosta de animais vivos e mortos e guardou para o pai pintar mamãe o jogou fora porque não poderia guardar animais mortos meu irmão chorou muito.

Papai falou que ia comprar um aquário para não morrer. Ele mora ali, pois pescou dois peixinhos um dourado e o outro marronzinho.

O texto da aluna revela que a opção foi contar uma boa ação que praticou: salvar dois peixes. No entanto, como parece uma situação forçada, começa o texto contando que salvou peixes que seriam mortos, mas, logo abandona sua história, para contar uma outra, que é a do irmão desejoso de ter peixes no aquário. A impressão é de que a aluna abandona ou esquece sobre o que escrevia, principalmente quando se levam em conta o 3° e 4° parágrafos, relacionando-os ao título. O texto encontra-se conceitualmente desarticulado; não situa adequadamente o que narra, tanto em nível temporal quanto em nível do conteúdo. Reage, pois, de uma forma bastante diferenciada à ausência de uma situação pragmática da escrita. Já que não sabe direito sobre o que escreve, para que e para quem escreve, sente-se livre para igualmente produzir o que bem entende.

3.2.3 - **Proposta n° 3 - Cada macaco no seu galho** - 6ª série - 1991

O professor solicita à aluna que ilustre a moral "Cada macaco no seu galho". Se, por um lado, o objetivo da produção do texto parece mais delineado, por outro, as dificuldades permanecem. Em primeiro lugar, porque o aluno pode realizar diferentes inferências para a expressão "ilustrar" (o que pode não coincidir com o que o professor pensa), e, segundo, porque se trata de um tema com um nível de abstração bastante alto, considerando-se que o produtor deste texto é uma aluna de 6ª série, provavelmente na faixa etária de 11 anos. Além do mais, o professor espera que o aluno saiba o que significa moral, o que representa "moral da história" e ainda mais, que conheça a expressão "Cada macaco no seu galho" e o que ela significa em nosso contexto cultural. Enfim, trata-se de uma proposta com níveis de exigência bastante particulares.

Passemos a leitura do texto da aluna:

Texto: Cada Macaco no seu galho - 6ª série

> *"Um belo dia um pobre que morava na frente da belíssima igreja São José, outro do outro lado dessa mesma. Um dia ventos muito frios do lado de um dos pobres e, para briga horrível perto da igreja, se amontoou a multidão perto deles, então, quando um estava machucando o outro disse para ele sair de seu "território".*
> Moral: Cada macaco no seu galho.

De início chamou-me logo a atenção o aspecto estrutural do texto: em um parágrafo compõe dois períodos curtos, sendo que, no segundo, acumula informações que, em uma primeira leitura, parecem desarticulados entre si. A estratégia utilizada parece indicar a reação de alguém que, de alguma forma, não interagindo com a proposta, procura atendê-la, produzindo mais um arcabouço macroestrutural que uma estrutura lógico-semântica capaz de convencer o seu leitor de alguma coisa. Trata-se de uma reação de alguém que escreve apressadamente, não só pela extensão do texto, mas pelas idéias que nele aparecem. Uma leitura mais atenta do texto permite rastrear algumas pistas que podem causar estranheza, tendo em vista a oposição entre algumas expressões e as idéias que a elas se seguem. Por exemplo a marca temporal, (comum nas estruturas narrativa), "um belo dia" parece descontínua em relação ao restante da frase, assim como a adjetivação da igreja ("belíssima") que parece descontextualizada, sem função clara. É evidente que o aluno poderia lançar mão desses recursos de forma a construir um impacto no leitor ou de estabelecer confrontos que pudessem marcar as diferenças do que acontece no espaço em que a cena descrita acontece. Mais uma vez estamos diante de dados

que parecem confirmar a relação desse produtor de texto, que foi a de dizer alguma coisa sem se importar com os efeitos do que produz.

Narra uma situação de briga entre mendigos que disputam um espaço em frente de uma igreja, na luta para assegurar um lugar adequado para mendigar e destaca, como desfecho, o uso da violência como elemento capaz de decidir quem é que ocuparia ou não o referido espaço. O mais estranho é que, usando a comparação apresentada no texto, não havia "macacos" ocupando galhos diferentes, mas seres idênticos que, encontrando-se na mesma situação, necessitavam desse mesmo espaço para sobreviver. Dessa forma o texto produzido revela uma luta entre pares e não entre ímpares que precisavam localizar-se diferentemente no mundo. O que chama a atenção, aqui, é como a autora organizou o texto para compor a moral da história: entra em jogo um locutor, que, ressaltando uma disputa entre miseráveis, apresenta-os como aqueles que se digladiam entre si e que não têm solidariedade uns com os outros. Conclui o texto com a moral indicada, sem que, contudo, o texto tenha permitido essa dedução. Reage, pois, procurando a sua visão de mundo, a respeito dos seres que participaram de sua narrativa e a sua reação diante de temas com os quais, de alguma forma, não pôde ou não quis interagir.

A impressão final é de que alguém que, atendendo à solicitação escolar, não se preocupa, de fato, com o resultado do seu produto, assim como já demonstrou nos textos anteriores.

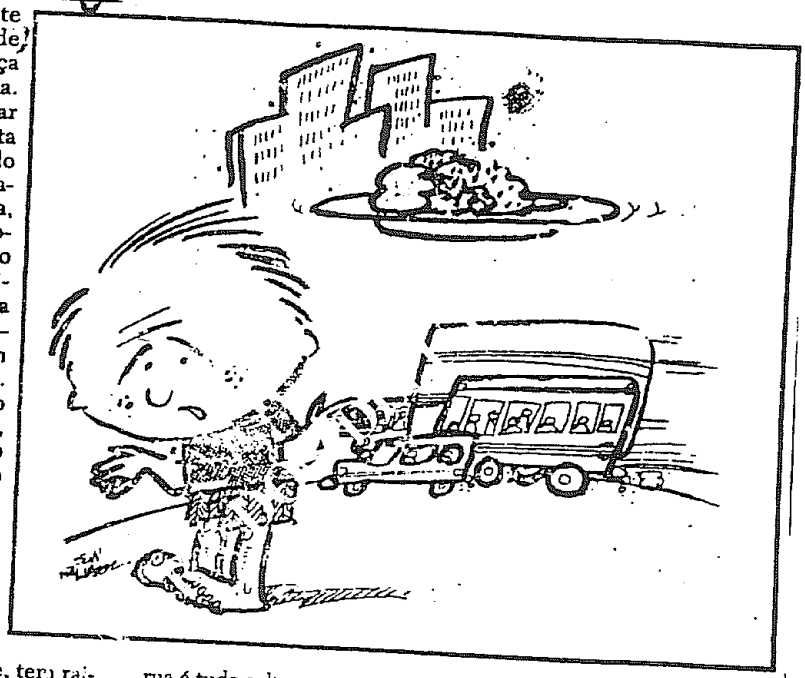
3.2.4 - **Proposta nº 4 -** 8ª série- 1993

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Com base na leitura do texto "Solilóquio de um Menino de Rua" de Rachel de Queiroz e em suas próprias informações, redija um texto dissertativo defendendo o seu ponto de vista sobre a questão do Menor Abandonado. Dê um título coerente com o texto.

Nesta atividade, o que será avaliado é a qualidade do texto produzido (clareza, adequação, correção, etc) e não a quantidade de palavras ou linhas. Portanto, não se sinta obrigado a preencher todo o espaço reservado a seu texto.

RACHEL DE QUEIROZ



Por que a gente vai ser menino de rua? Bem, começa com a pobreza. Barraco de morar ou coisa pior; muita criança querendo comer, a mãe trabalha, pede esmola, ou cai na vida, como se diz. E então a gente fica sozinho, nem sempre a mãe traz comida – as crianças brigam uns com os outros. Mas o pior de tudo é o padrasto. Pai, pai mesmo, é raro de haver. Pouco menino de rua tem pai dele dentro de casa. Pai e mãe juntos, raríssimo. E pai sozinho, sem mãe, também, quase nunca. E padrasto tem ciúme da gente, tem raiva. Tem pena do prato de feijão que a gente come, chama a gente de vagabundo. Vem logo pra bater. E ou a mãe não deixa, defende, e ele bate nela, e a gente se embola. Ou a mãe deixa, aí a gente fica com ódio e então foge.

Com menina ainda é pior. Muito raro padrasto que respeite. A menina vai se pondo moça, formando o corpo, já viu. Padrasto sabe que não é nada dela, nem padrasto mesmo de verdade – só amigado com a mãe. E aí, por que não? Toda menina que eu conheço tem medo do homem da mãe dela. E ela também sai de casa. Melhor qualquer homem que aquele velho, cachaceiro, que nem pra mãe servia – a mãe, que é velha também.

Começa a gente fugindo por uns dias. Já sabe como é, os outros meninos contam. Na rua é tudo solto, se arranja comida em qualquer canto, pede esmola nos sinais de tráfego, faz uma cara triste pra tudo que é mulher motorista – os meninos dizem que é pra pedir a todas que, de cem, uma dá. E como passa mais de mil a toda hora – sempre se apanha algum trocado.

Bem, não deixa de ser perigoso. Na hora de dormir, então, pra quem não está bem enturmado, é fogo. Tem sempre um grandão que começa com agrado, os outros avisam: cuidado – esse cara quer te pegar. No começo a gente nem entende direito – e quando entende, ou corre, ou deixa. Pode ter quem goste; eu só me dá vontade é de pegar uma faca e cortar fundo o cachorrão. Um dia ainda faço isso e eles aí vão respeitar.

Dormir na calçada a gente acostuma. Faz cama de papel arranja um papelão... Agora aquelas donas da caridade andaram oferecendo cobertor. Mas é muito pouco cobertor para tanto menino – só algum apanha o seu.

O bom seria a liberdade, ninguém mandando, não tem escola, não tem mãe nem o homem dela enchendo o saco. Mas lá um dia bate uma saudade. A gente arranja uns trocados, pega o trem, volta em casa. Se tem casa.

Mas não dá pra agüentar. Todo mundo xingando a gente de vagabundo, trombadinha, pivete. E os outros meninos dali, então, parece tudo abestado. Daí, nem todos. Sempre tem um ou outro querendo fugir também. E na primeira vez que o padrasto levanta a mão pra nós, ou bate na mãe ou nas meninas, a gente se pode reage – mas nem sempre pode. E começa tudo outra vez.

Estado de Minas - 15 de agosto de 1993

Selecionamos esta proposta por ser a única, durante todo o tempo de nossa investigação, a se apresentar com uma situação interlocutiva um pouco mais definida. Embora não aponte um interlocutor e nem onde o texto irá circular, indica um objetivo (manifestar o seu ponto de vista a respeito da questão do Menor Abandonado) e o tipo de texto que deseja ver produzido (dissertação). Apresenta um texto de um autor consagrado na literatura brasileira e solicita ao aluno que, além das informações que possui, tome o texto literário como base para a sua produção.

Passemos à leitura do texto:

Texto Pivete

TÍTULO: Pivete

Menino de rua, uma vida de pobreza, fugindo da polícia, da família, das pessoas, com esperança que sua vida melhore.

Vendo os amigos nos centros urbanos, acabam fazendo o mesmo por não ter o que comer ou por serem obrigados pelos pais.

Outros ficam em sinais de trânsito ou entram em ônibus para pedirem uns "trocados".

Na família dificilmente os pais ficam juntos com muitos problemas, os dois trabalham mas não conseguem sustentar a casa. O pai para esquecer seus problemas bate nos filhos e na mãe também, se entristece, por isso acabam nas ruas, com medo.

Todos são maltratados, discriminados, xingados, já houveram tentar campanhas mas não faz tanta diferença e viram como PIVETES...

Era de se esperar que, no final da 8ª série, a aluna conseguisse atender, de forma mais coerente, a uma proposta que tivesse algumas condições interlocutivas garantidas. Não foi o que aconteceu, no entanto. Por quê? Em princípio, porque isso não constituiu um aprendizado ao longo de sua vida escolar, de forma que, para ela, torna-se indiferente ter ou não uma solicitação adequada. Essa aluna revelou, ao longo do seu processo de escolarização, um distanciamento do que lhe era solicitado. Recorre ao que mais aprendeu a fazer: parafrasear. Uma leitura atenta do texto indica que o processo de composição textual se constitui na transcrição de partes do texto-base que, por sua vez, são recortes de falas de um menino de rua, conforme se pode constatar no confronto abaixo:

a) Texto-base: *"Por que a gente vai ser menino de rua? Bem, começa com a pobreza"*

Texto da autora: *"Menino de rua, uma vida de pobreza..."*

b) Texto-base: *"Muita criança querendo comer, a, mãe trabalha, pede esmola ou cai na vida, como se diz"*

Texto da autora: *"acabam fazendo o mesmo por não ter o que comer ou, por serem obrigados pelos pais."*

c) Texto-base: *"pede esmola no sinais de tráfego"*

Texto da autora: *"outros ficam em sinais de trânsito..."*

d) Texto-base: *"Pai e mãe juntos, raríssimo. E pai sozinho, sem mãe, também quase nunca."*

Texto da autora: *"Na família dificilmente os pais ficam juntos."*

e) Texto-base: *"Vem logo pra bater. E ou a mãe não deixa, defende, ele bate nela, e agente se embola."*

Texto da autora: *"O pai para descontar seus problemas bate nos filhos e na mãe também..."*

f) Texto-base: *"Não dá pra aguentar. todo mundo xingando a gente de vagabundo, trombadinha, pivete."*

Texto da autora: *"Todos são maltratados, discriminados, xingados."*

Enfim, a autora não lança mão de seus conhecimentos e informações a respeito do assunto, não defende, a partir de argumentos, um ponto de vista pessoal, e nem elabora um posicionamento reflexivo a partir do que escreve, demonstrando não ter interagido com a proposta no que ela previa. Somente no final do texto é que a autora marca a sua entrada no texto, mas o faz sem explicitaçòes, de forma sucinta, resumida.

> *"já houveram tantas campanhas mas não faz tanta diferença e vivem como pivetes."*

Trata-se mais de uma saída, de uma satisfação ao seu interlocutor-professor e menos de uma posição devidamente firmada e explicitada.

O que chama a atenção, também, é que o assunto a ser escrito não poderia ser considerado difícil. A questão do menor abandonado era um tema muito discutido em diferentes instâncias, na época, e era de se esperar que um aluno, na 8ª série, diante de uma proposta um pouco mais elaborada, pudesse dar uma melhor resposta à escola, produzindo um texto que atendesse à configuração indicada.

A reação dessa aluna é, como já afirmei, a de encontrar estratégias através das quais cumpre uma obrigação escolar, sem demonstrar um nível de envolvimento que retrate um sujeito-autor que busca ou que se esforça por realizar interações na utilização da linguagem escrita.

Conclusões Prévias

Torna-se interessante destacar, em primeiro lugar, que os dois alunos tomados como referência para o estudo ora apresentado esboçam tipos de reação em que o sujeito real (com seu *habitus*, seu sistema de disposição e suas representações) exerce uma força determinante. O sujeito-autor, pertencente ao GSD, marcou sua produção, desde as séries iniciais até o final do Ensino Fundamental, pelo conflito entre atender positivamente ao que lhe era proposto e manifestar reações que demonstrassem sua marca pessoal e sua realidade. E, à medida que avançava em *escolaridade*, avançava também na compreensão de que, para ser bem sucedido, precisa "consagrar-se", ou seja, dedicar-se, converter-se, demonstrando aceitação do que lhe propõe a escola, mesmo que, para isto, sacrifique seu desejo de demonstrar reações mais pessoais diante do que precisa apresentar como produto em situação escolar. É possível, pois, evidenciar que esse sujeito demonstra a incorporação do habitus, inculcado ao longo da escolaridade, procurando realizar movimentos de aceitação. (Talvez por isso tenha agradado à escola, que o aprovou a cada ano, diferentemente dos outros sujeitos do seu grupo). O sujeito do GSF, como podemos verificar, produziu seus textos quase sempre em contraposição ao que era solicitado. Essa contraposição inicia-se na negação estratégica do que a escola gostaria que ele escrevesse e termina na quase indiferença (porque reproduz) manifestada no último texto coletado. Uma leitura mais geral dos seus textos permite vislumbrar que a aluna, ao contrário do sujeito anterior, realiza movimentos de rompimento ao que lhe é solicitado. Essas diferentes manifestações, obviamente, não são gratuitas e revelam:

> *"...a história de vida e a visão de mundo do aluno e o seu modo pessoal de se relacionar com a escrita, a escola e a tarefa particular que lhe foi demandada". (EVANGELISTA et alii, 1998:45)*

Essas diferentes reações demonstram a forte influência do pertencimento de classe no processo de interlocução escolar. O que é que sustenta reações diferentes diante de uma mesma situação pedagógica? É saber, de antemão, as sanções possíveis ou não que cada um poderá sofrer: é, para os desfavorecidos, saber que sem demonstrar adequação ou aceitação aos propósitos de uma atividade escolar não se aproxima do capital escolar rentável; é, para os grupos favorecidos, saber que atender ou não à solicitação da escola, não faz diferença, pois o seu capital escolar encontra-se garantido pelo capital econômico.

A questão é que, nesse espaço pedagógico, o objeto a ser ensinado e aprendido -a interação- pelas razões apresentadas, em lugar de se tornar um acontecimento real, acaba por distanciar da realidade dos atores que vivenciam esse processo.

Do ponto de vista da relação pessoal com o objeto escrito, o interessante seria a escola poder fazer o aluno entender que a escrita é um bem que pode ser vivenciado por todos; que, escrevendo, somos capazes de clarear o que pode estar confuso ou duvidoso dentro de nós; que, escrevendo, encontramos uma forma de visualizar o que está em nós instaurado; que, enfim, é no exercício da escrita que podemos realizar o processo de constituição da nossa própria existência. E mais, que é pela escrita que podemos projetar-nos para o outro, no sentido da interação que pode ser estabelecida com o leitor. É, enfim, acreditar que realiza partilhas, esperando um leitor que com o seu interlocutor se complete, e possa, dessa forma, melhor capacitar-se para a convivência humana. Escrever e ler podem, cada um a seu modo, tornar a vida humana melhor.

O estudo realizado permite-me afirmar, em segundo lugar, que uma análise do texto em função das propostas faz sentido para que o professor consiga compreender melhor o texto do aluno, e verificar os caminhos que ele percorreu para atender ao que lhe estava sendo solicitado. Em muitos textos, a existência da fragmentação, a fragilidade discursiva, as ausências de amarras argumentativas e até mesmo a folha em branco estão fortemente ligadas não só à situação de como foi solicitada a tarefa de produzir um texto, mas também ligadas a outras variáveis decorrentes, principalmente, dos processos vivenciados na relação pedagógica.

Não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou.

BARROS, Manoel de. Livro sobre nada. R.J.; Record, 1996, p.67.

Capítulo IV

A TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE – CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NA HOMOGENEIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES

Introdução

Os estudos anteriormente apresentados revelam que os textos produzidos, ao longo dos anos, pelos diferentes sujeitos desta pesquisa, não possuem diferenças significativas, no que diz respeito ao aparato formal, à estruturação e nem mesmo em relação ao nível lingüístico (muitas vezes objeto de discriminação e de uma avaliação negativa dos alunos das classes socialmente desprivilegiadas). Nesse sentido, posso afirmar, a partir de uma visão macro dos textos, que, procurando captar as diferenças mais fortemente marcadas, deparei muito mais com semelhanças. Isso me leva a dizer - paradoxalmente - que a diferença encontrada está na semelhança. No entanto, é possível que reconhecer certas semelhanças entre produtos de sujeitos oriundos de grupos sociais diferentes podem constituir, para a escola, algo crucial. Primeiro, porque isso colocaria em cheque o poder simbólico que ela exerce, e segundo, porque, uma vez assumidas as igualdades, seu poder e seu aparato estrutural teriam de ser forçosamente revisto e alterado, como exigências que, conseqüentemente, irão emergir dos grupos socialmente favorecidos.

O que está em questão é que, uma escola proclamada democrática, consegue utilizar resultados iguais para atingir objetivos diferentes (como já discuti no Cap.I), e transformar as igualdades em processos de homogeneização de desigualdades. Pensar ainda que as relações de dominação ou de inculcação ideológica continuam sustentando esse processo, seja pelo uso de um código

de transmissão cultural que favorece os já favorecidos, seja pelos diferentes jogos de imposição que acontecem no interior da ação escolar. Assim a escola contribui, reforça e legitima as desigualdades existentes e acentua o seu papel como força formadora de *habitus*.

4.1 – Perspectivas teóricas – reconstituição dos pontos de observação

Se, por um lado, os textos produzidos pelos diferentes sujeitos revelam algumas semelhanças nos aspectos lógico, semântico e estrutural, por outro lado, do ponto de vista do conteúdo manifesto nos textos, uma leitura interessada revela que, neles, embora de forma nem sempre explícita, emergem, em um lugar ou outro, diferenças de cunho ideológico, como há se pôde perceber no Cap. II. É evidente que seria ingenuidade querer acreditar que, em uma escola como tal, tais diferenças não se manifestassem. Seria também desconsiderar o fato de que, por mais força que a escola tenha, por mais que se estruture de forma a garantir a construção material do *habitus*, ela não possui força suficiente para apagar o sujeito, para apagar o papel do sujeito e o da atividade produzida nas interações verbais.

Seria também não levar em conta que, no processo de produção, seja da vida material, seja em outras circunstâncias, os sujeitos elaboram idéias, constroem representações, que são incorporadas a partir do seu lugar social e das suas condições reais de existência. Limoeiro (apud MARTINS, 1994:25)

> *"Observa que o sujeito aprende a pensar dentro da sociedade em que se encontra antes mesmo de se descobrir como ser pensante. Aprende a pensar comunicando-se com os outros e com a linguagem incorpora a forma de pensar. Na verdade, o relacionamento pensamento / (objeto não é feito fundamentalmente a partir de cada indivíduo isolado, mas está mediatizado pelas explicações formuladas pela*

> *sociedade ou grupo social e pela maneira como ela é assimilada pelo sujeito, tendo importância nesse processo a posição ocupada pelo indivíduo dentro da sociedade."*

Ou seja, o sistema ideológico entendido como a maneira pela qual significados e idéias são reproduzidos, mediados e incorporados, possui dinamicidade, força e movimento; o que aponta para a necessidade de se buscar aprender os usos que os grupos dominantes fazem desses construtos ideológicos.

Segundo BAKHTIN:(1986:21):

> *"Tudo o que é ideológico possui um significado e remete algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia".*

Para o autor, um dos terrenos privilegiados da relação entre signo e ideologia é a linguagem, quando afirma que "a palavra é o fenômeno ideológico por excelência".

A perspectiva bakhtiniana permite-me afirmar que o lugar do encontro entre o signo e a ideologia é a consciência. BAKHTIN chama a atenção para análises que, sem o cuidado metodológico, confundem o estudo das ideologias com o estudo das consciências. Para o autor é extremamente relevante considerar que

> *"...a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação verbal".(BAKHTIN, 1996:34).*

Dizendo melhor: a consciência, como tal, só se pode manifestar como

realidade mediante a encarnação material em signos e a sua especificidade está em que ela se situa entre indivíduos organizados. Qualquer análise que não leve em conta o fato de que a consciência individual ser de ordem sociológica corre o risco de realizar interpretações equivocadas. Ressalta ainda que:

> *"A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais". (1986: 35).*

Portanto, assumo que os sujeitos que produziram os textos (encarnação material) são "autores" (papel ativo do sujeito) que agem (atividade produzida no espaço escolar) e se encontram situados em contextos sociais (indivíduos organizados). Esses autores não chegaram prontos à escola; pelo contrário, constituíram-se no processo de permanência na escola. A escola representa, nessa perspectiva, a instância mediadora em que as representações se formam. E a consciência emerge não apenas pela possibilidade de mediação escolar, mas pelo caráter de movimento, de mediação social existente. Nesse sentido, as perguntas que me coloco são: que sujeitos se constituíram nesse processo escolar? E, constituindo-se assim, deixaram marcas desse processo (consciência) nos textos (realização material) que produziram? De um lado, há trajetórias marcadas pelo sucesso e, de um outro, trajetórias marcadas pelo fracasso, que, de uma forma ou de outra, sustentaram a construção da subjetividade desses indivíduos.

O conceito de subjetividade que assumo refere-se àquilo que o sujeito incorpora, na sua consciência, durante o processo escolar.

> *"Encontramos aqui talvez a mais visível forma de ação da linguagem sobre os sujeitos: suas consciências se constituem e operam, conforme BAKHTIN, através do material sígnico que "adquirem" nos espaços das interações que a própria formação social lhes permite." (GERALDI,1991:56).*

Como sujeito respondente, o aluno incorpora, no seu processo de constituição, um conjunto de categorias de compreensão do mundo e, como autor de texto, manifesta, de alguma forma, essas categorias. GERALDI (1991:) já enfatizava que

> *"A construção deste modo de ver o mundo e portanto de representá-lo para nós mesmos é atravessada por confrontos que se dão na existência histórica. Assim, numa sociedade de classes, a desigualdade de relações leva à formulação de universos discursivos diferenciados, antes de mais nada pela segregação que uma classe impõe, através do mais diversos mecanismos, pela articulação e retomada dos produtos herdados do passado na produção do universo discursivo do presente. Estes universos, é óbvio, não são totalmente dependentes: há circulação entre eles. Caso não houvesse esta circulação, a própria dominação se tornaria menos eficaz". (GERALDI, 1991:55156)*

Pretendo, neste capítulo, proceder a uma leitura dos textos escolares dos diferentes sujeitos, buscando detectar as marcas ideológicas que se manifestam nos textos, ao longo desse período. A essas manifestações estou denominando "incorporações".

Tomo, aqui, da AD a noção de "formação discursiva"[24] que, definida pela sua relação com a formação ideológica, acaba por determinar o que é dito, como pode ser dito, a partir de uma dada posição e de um dado lugar social historicamente marcado. Para BOURDIEU, (1996:24):

---

[24] BRANDÃO (1994:90) assim conceitua o termo Formação Discursiva: "conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas "regra de formação". A formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica, isto é, os textos que fazem parte de uma formação discursiva remetem a uma mesma formação ideológica. A formação discursiva determina "o que pode e deve ser dito" a partir de um lugar social historicamente determinado. Um mesmo texto pode aparecer em formações discursivas diferentes, acarretando, com isso, variações de sentido".
"Cette notion est utilisée essentielment dans l'École française. Elle a éthé introduit por Foucault (1969) pour désigner des ensembles d'énoncés rapportables à un même septeme de règles, historiquement déterminées." (MAINGUENEAU, 1996:41).

> *"...todo ato de fala e, de um modo geral, toda ação é uma conjuntura, um encontro de séries causais independentes: de um lado, as disposições, socialmente modeladas, do habitus lingüístico, que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida ao mesmo tempo como capacidade lingüística de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência numa situação determinada; do outro, as estruturas do mercado lingüístico, que se impõem como um sistema de sanções e de censuras específicas".*

A relação que busco estabelecer é considerar a escola uma instituição que, como tal, regula as relações dos sujeitos com a atividade a ser realizada com a linguagem (Cap.II), o que vai fazer com que os produtos resultantes desse processo possam revelar muito mais da escola do que do próprio sujeito da linguagem.

Pensar a produção escrita como um processo implica refletir a respeito da própria escrita como um objeto que se faz na história. Assim, não se vai analisar o sujeito ou um produto a ele atribuído, mas o lugar histórico que ele ocupa, no qual seu discurso se inscreve conforme se vê em FOUCAULT (1971). A saber, não há discurso, há discursos e estes se instauram em lugares e tempos específicos. Processo histórico e também produto histórico. O sujeito, instalado ou instalando-se em determinado lugar, inscreve no discurso a forma de sua "instalação" neste lugar. Assim, admitir a relação entre o sujeito e o que ele diz e admitir que não é o "lugar" da formação discursiva que fala, mas é um sujeito de um determinado lugar de formação discursiva quem fala.

A escola é um lugar de práticas sociais, entre elas, práticas discursivas, regidas pelas formações discursivas. É esse caráter regulador que pode levar, no dizer de P. CHARAUDEAU (apud MAINGUENEAU,1989:30) ao estabeleci-

mento de um contrato:

> *"A noção de contrato pressupõe que os indivíduos, por pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais, sejam capazes de entrar em acordo a propósito das representações da linguagem dessas práticas".*

A saber, o aluno ao se enunciar, na escola, a seu interlocutor, e a propósito das representações, produz enunciados que pressupõe partilhados e aceitos por esse seu interlocutor. Além disso, de acordo com o conceito bakhtiniano, (1992) a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto; o que me leva a entender o texto produzido como uma comunicação verbal ativa, que possui as marcas de um sujeito individual e de um contexto, que é a escola. BAKHTIN distingue que, do ponto de vista do locutor, a palavra não possui uma existência única, que, pelo contrário, pode revestir-se de três aspectos. O primeiro deles é como palavra neutra, não pertence a ninguém; o segundo é como palavra do outro, isto é, pertence aos enunciadores alheios, e o terceiro é como palavra minha (a do locutor) , que adquire esse estatuto no momento em que este, usando-a em uma situação discursiva, impregna-a de expressividade.

> *"É por isso que a experiência verbal o individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciadores individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciadores (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caraterizadas, também em graus variáveis, por um grupo consciente e decalcado".(BAKHTIN, 1992: 313/34).*

Se, por um lado, a formação discursiva define o que é dito, por outro, pelo seu próprio processo de existência em práticas sociais, não fixa essas representações. Dessa forma, conjuntos de enunciadores adquirem movimentos permanentes e contínuos, realizados pelos sujeitos na existência vivida. Concordo com GERALDI (1991:57), quando ressalta que:

> *"Não se pode crer, no entanto, que uma vez estabelecidos, esses universos se "eternizam", estabilizam-se sem possibilidades de novas construções. Mais uma vez reencontramos o movimento que se pode detectar no que BAKHTIN chama de realidade fundamental da língua: a interação verbal".*

Por isso, é possível destacar que os processos de partilhamento produzem incorporações, mas o modo como estas se realizam pode alterar as representações, resultando em articulações não previsíveis dentro dessa formação discursiva. Transformam-se, pois, em dados não esperados, inéditos, surpreendentes, capazes de apontar o movimento individual desses sujeitos na construção da subjetividade.

Assim, não parece relevante ao propósito desta pesquisa proceder a uma análise lingüística dos textos produzidos, mas, procurando ir além, pretendo buscar pistas que indiquem tais manifestações.

Para uma melhor sistematização do que objetivo alcançar, estou assumindo o que sustenta MAINGUENEAU (1989), ou seja, que o importante é apreender, não uma formação discursiva, mas a interação entre formações discursivas, o que reforça a base teórica assumida, no sentido de que a identidade discursiva é construída na interação.

Dessa forma, será possível levantar essas incorporações no quadro do dialogismo constitutivo (aquele que define as condições de possibilidade de uma formação discursiva no interior de um espaço discursivo, o que poderá ser feito

mediante o levantamento de palavras-chave e da análise da recorrência dessas palavras, de sua lexicalidade, enfim, de sua emergência no texto) e do dialogismo mostrado (que diz respeito a uma interdiscursividade manifestada, ou seja, a uma formação discursiva filtrada pelo sujeito, na sua relação com suas formas de compreensão do outro, aqui entendido como aquilo que se instaura nas práticas sociais, o que permite manifestações marcadas pelas próprias categorias desse sujeito. Ou, como afirma MAINGUENEAU (1985:124):

> *"...no primeiro domínio (o dialogismo constitutivo) o discurso filtra, entre os enunciadores a ele dirigidos, os temas aos quais lhe parece impossível responder; no segundo (dialogismo mostrado) ele mesmo define pontos que no conjunto dos textos do adversário, lhe parecem importantes".*

A subjetividade não se refere, pois, apenas ao dado novo, visível, mas àquilo que o sujeito incorporou no seu movimento de constituição, sustentado nas diferentes relações estabelecidas. Melhor dizendo: onde está o sujeito? Ele está na manifestação particularizada da incorporação realizada e na relação estabelecida nesse processo. A saber, não é só o que o sujeito diz do construto ideologicamente perceptível, mas é um construto que, sendo incorporado, passa por um sujeito operante, que, por sua vez, produz modificações nas relações que estabelece. O modo, enfim, como o sujeito a incorpora, entrando em contato com outras incorporações e informações existentes na sua consciência produz outras articulações, e, portanto, pode alterar o que é incorporado. Essas incorporações constituem a subjetividade. As relações subjetivas estabelecidas nesse processo é que marcam a entrada ou não na consciência, uma vez que as incorporações só se constituem como ideológicas se já houveram sido aceitas como um valor social.

A trajetória da construção da subjetividade depende, crucialmente, das

práticas sociais e está inscrita na história pessoal e social dos indivíduos.

Meu objetivo é analisar, então, a contribuição da escola na construção da subjetividade, e essa contribuição será "vista" pelos indícios dos textos escolares - considerando, aqui, um sujeito social, na acepção de BOURDIEU, e um sujeito bakhtiniano, dialogicamente construído. E, isto posto, verificar o que a linguagem desses sujeitos revela e o que indicia desse processo de construção. É, portanto, para ela - a linguagem - que vou lançar o meu olhar.

Do ponto de vista metodológico estarei realizando uma abordagem qualitativa, a partir da análise de textos dos alunos, compreendidos como discursos produzidos em uma determinada instância; podendo assim, configurar-se como uma análise de conteúdo, de caráter ideológico. O procedimento na realização da análise centra-se, como já anunciado anteriormente, no paradigma indiciário.

Torna-se relevante destacar que "indícios", na acepção aqui utilizada, não significam elementos recorrentes, passíveis de serem retomados; mas representam, em algumas "situações", uma pista única, em um dado texto, marcadamente singular. Reside exatamente na singularidade a preciosidade de captar um dado único, manifestação da relação do sujeito com a linguagem, num dado momento. Enfim, perceber que certas escolhas realizadas são pistas e permitem produzir um conjunto de hipóteses a respeito delas, recuperando, dessa forma, os acontecimentos discursivos no interior de uma escola cujo funcionamento já explicitei. É procurar realizar a tentativa de explicar o que está na consciência, pelo signo.

Resumindo:

1°) os textos em discussão foram produzidos em um lugar definido, e é quase evidente que deles é possível esperar um determinado discurso a ser veiculado;

2°) esses textos tinham, em sua maior parte, como interlocutor definido, o

professor, e tinham, também, uma circulação definida (a escola); ou ainda, os discursos encontravam-se presos às circunstâncias escolares;
3°) nem sempre é possível, apenas pelos elementos explícitos, apreender essas incorporações. Será preciso descobrir que outros mecanismos discursivos foram utilizados pelos sujeitos.

Para atender a esse objetivo, o *corpus* deste trabalho foi composto de textos tomados de três alunos, dois alunos do GSD e um do GSF. O critério de escolha foi foi selecionar sujeitos com um maior número de textos e, a partir desse levantamento, proceder a uma leitura de caráter indiciário, selecionando textos com pistas que constituem marcas diferenciadoras do que possivelmente se encontra nos textos produzidos.

Constitui-se esta uma tarefa complexa, uma vez que o controle excessivo apresentado nos roteiros, nas fichas e nas orientações (Cap.II) revelou, em grande parte, textos similares, independente da classe social de pertencimento de sujeitos. Em relação ao GSD, um dos sujeitos é o que conseguiu chegar ao nível de escolaridade esperado. Além disso, estarei recorrendo a um ou outro texto produzido por outros sujeitos, como forma de reforço, de esclarecimento ou de exemplificação do que estiver em discussão.

Apresentarei esses dados na ordem em que os textos foram produzidos, permitindo uma visualização, dentro da perspectiva longitudinal, e, ao mesmo tempo, realizarei um confronto desses textos entre sujeitos do mesmo grupo de classe ou entre sujeitos de diferentes grupos de classe, no mesmo recorte temporal. Só confrontando textos, isto é, colocando um texto de um sujeito em relação a outros textos de outros sujeitos que veiculam o mesmo tema é que poderei detectar a presença ou não dessas incorporações, a depender da posição assumida pelo interlocutor.

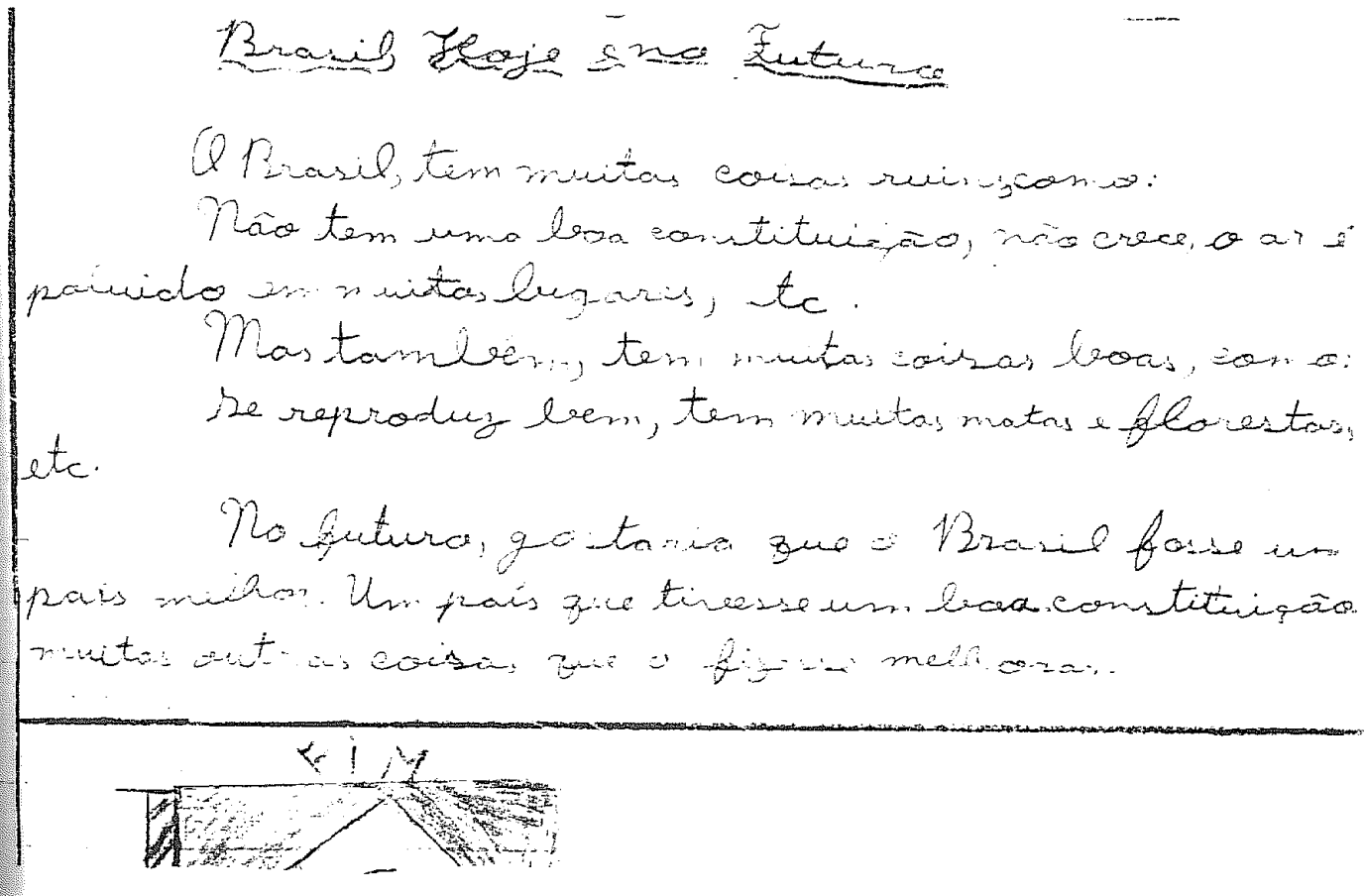
Da mesma forma, estarei recorrendo a fragmentos de textos para algumas

exemplificações, dada a dificuldade de trazer, a todo momento, textos inteiros.

4.2 - A construção da subjetividade: "reconhecimento" e confirmação

Os textos discutidos a seguir foram produzidos por uma aluna pertencente ao grupo socialmente favorecido e que obteve aprovação em todas as séries do ensino fundamental, com notas sempre altas. Cursou o período da 5ª à 8ª série em uma escola particular confessional. Os textos serão recuperados na ordem cronológica em que foram produzidos: o primeiro, Brasil, hoje e no futuro, foi produzido em 1988, o segundo, "Uma boa ação", foi produzido em 1989; o terceiro, "Garçon", no início do ano de 1990; o quarto, "João" foi produzido no final desse mesmo ano, e, finalmente, "O que eu espero do meu futuro", foi produzido no ano de 1994.

Texto 1 - Brasil, Hoje e no Futuro



Brasil Hoje e no Futuro

O Brasil, tem muitas coisas ruins, como:
Não tem uma boa constituição, não cresce, o ar é poluido em muitas lugares, etc.
Mas também, tem muitas coisas boas, como:
Se reproduz bem, tem muitas matas e florestas, etc.
No futuro, gostaria que o Brasil fosse um país melhor. Um país que tivesse uma boa constituição muitas outras coisas que o fizesse melhorar.

Uma leitura global desse texto, produzido quando a aluna cursava a 3ª série do Ensino Fundamental, permite vislumbrar um sujeito que, iniciando-se como aprendiz da produção de texto, de certa forma, articula suas idéias, apresentando uma estrutura lógica, coerente. É de se compreender que, pelo seu momento de aprendizagem, não tenha alcançado ainda as condições necessárias para produzir com competência argumentativa mais coerente. Ou seja, considera-se que, nessa fase da aprendizagem, a criança possa encontrar mais dificuldades para estabelecer uma relação objetiva entre o que verdadeiramente pensa e o que consegue expressar na folha em branco.

O conteúdo expresso, no entanto, parece estrategicamente escolhido, na medida em que ignora os problemas sociais e econômicos do Brasil e reconhece como problemas questões mais amplas como: *ausência de uma boa constituição e poluição do ar.*

Pode-se entender, aqui, que o silêncio diante dos problemas mais cruciais do País aparece como um forte indício capaz de revelar uma dada posição, uma intenção discursiva. Silenciar-se, nesse caso, é não se comprometer, é estabelecer uma distância, que é marcadamente social; o que aponta a singularidade desse sujeito. No contraponto, cita como coisas boas, que o Brasil "se reproduz bem e tem muitas matas e florestas". A oposição que a aprendiz de texto procura estabelecer (coisas ruins e coisas boas) parece não fundamentada o suficiente para atender à expectativa criada no leitor. O ponto de vista indiciário pode permitir a seguinte discussão: seria coincidência uma aluna de camada socialmente favorecida discutir a respeito dos problemas do seu país e deixar intocadas as fortes questões sociais, econômicas e políticas que o envolvem? Não seria esse procedimento consciente, um pista reveladora de seu lugar social, das introjeções já sentidas e, no texto, manifestadas? Não seria esse um sujeito orientado ideologicamente? Além do mais, suas frases revelam-se como lugares comuns, sem aprofundar as idéias que apontam alguma

incorporação relacionada a uma postura crítica ou ideológica quanto à situação do País e ao do que dele pode esperar.

No último parágrafo do texto, no entanto, duas expressões podem ser avaliadas como pistas do que o produtor deste texto procurou ocultar que sabe. Ao projetar seus desejos, sintetiza: "*gostaria que o Brasil fosse um país melhor,*" "*e muitas outras coisas que o fizesse melhorar*". Mesmo não explicitando mais claramente suas idéias, as expressões "melhor" , em seguida retomado pelo seu derivado, "melhorar", indicam que se trata de alguém que compreende ou que sabe da real situação do País mas que silencia diante deles. A recorrência à expressão "melhor" indicia claramente que, para esse sujeito, o futuro não pode ser igual ao presente, embora não deixe claro o que, de fato, pensa a esse respeito. Essa constatação aparece reforçada pela expressão genérica: "e muitas outras coisas" (que o fizesse melhorar). Essas pistas provocam um outro efeito no leitor e permite começar a responder algumas das questões levantadas anteriormente.

Texto 2 - Uma boa ação

Uma boa ação

Um dia, quando fui dar ração ao meu gatinho, o vi pegando uma rolinha, pois estava com fome. Corri atrás dele, e quando o peguei, tomei a rolinha da boca dele.

Ela estava um pouco ferida. Cuidei dos ferimentos e a coloquei em cima de um pano. No outro dia, ela já estava melhor, mas ainda não tinha condições de voar. À tardinha ela estava piando de alegria, pois estava pronta para voar. Joguei-a no ar e ela voou, como se nem tivesse se machucado.

- Que bom, salvei uma vida! Seria tão bom se todos fizessem o mesmo!

O título apresentado encontra-se impregnado de uma orientação fortemente ideológica, o que faz com que esse sujeito, ao assumir a palavra, tenha de procurar atender a uma expectativa que aparece antecipada no texto, ou seja, ao aluno cabe a obrigação de narrar uma ação, mas não uma ação "qualquer", deveria ser uma boa ação. A opção da autora foi recuperar, em sua existência, um relato em que essa boa ação se justificasse pelo ato de salvar a vida de um animal. Essa escolha revela certas incorporações já realizadas, que podem ter várias origens; dentre elas destacam-se a forte relação de afeto que crianças, em geral, estabelecem com animais; a possibilidade de estar retraduzindo uma narrativa de algum material didático conhecido, e até mesmo a possibilidade de ser essa, efetivamente, uma ação real vivenciada.

É possível verificar que o texto se estrutura em duas partes: na primeira, constituída nos dois primeiros parágrafos, narra o acontecimento e na segunda (último parágrafo), evidencia um ponto de vista pessoal a respeito do que narra.

A primeira parte é reveladora de que a autora incorporou certos valores transmitidos, tais como: é preciso cuidar bem de um animal ferido e, depois, devolvê-lo ao seu *habitat*.

> *"Cuidei dos ferimentos e o coloquei em cima de um pano."*

A narrativa revela um discurso harmônico, indo ao encontro dos debates sobre o meio-ambiente, bem como dos discursos edificantes escolares, no que diz respeito ao ideário da bondade e da moral, dos construtos ideológicos recorrentes na instituição escolar.

É na segunda parte do texto que surgem incorporações não possíveis de serem detectadas enquanto a autora realizava sua narrativa, isto é, ao

posicionar-se, produz evidências singulares:

> *" - Que bom, salvei uma vida! Seria tão bom se todos fizessem o mesmo!"*

A frase exclamativa e o uso do verbo na primeira pessoa indiciam para o entendimento de um lugar especial (e de poder) que ela ocupa (eu fiz a minha parte), e demonstram que ela soube ir ao encontro do que lhe foi ensinado. O tom de incerteza presente na frase final parece carregada de uma forte intenção comunicativa:

> *"Seria tão bom se todos fizessem o mesmo"!*

O verbo no futuro do pretérito, que destaca a idéia de desejo, é uma pista de que a autora possui dúvidas quanto à possibilidade de que outras pessoas possam fazer o que ela fez, confirmando, pois, o lugar especial que sente ocupar.

De uma forma geral este texto revela que o que está fora dela, e pode incomodá-la, é um dado da realidade e não a realidade em si. Assim como no primeiro texto, manifesta um sujeito que, mergulhado na realidade de uma classe favorecida, expressa aquilo que o seu mundo permite vislumbrar. Apresenta, dessa forma, um discurso autocentrado, revelador de uma forma de ver e de sentir o mundo - afinal, as experiências vividas e a realidade social e material na qual se encontra situada e não apenas as idéias sustentam as categorias com as quais a autora apresenta a sua boa ação.

Texto 3 – Garçom

O texto que segue foi produzido no início da 5ª série do Ensino Fundamental, e teve como referência uma das fichas de orientação de redação do livro didático adotado(discussão no capítulo anterior). A ficha orientava a aluna a assumir o lugar de um trabalhador e a organizar o texto a partir de respostas dadas a um roteiro apresentado. (Anexo VI)

Texto: Garçom

Garçom

Meu nome é Ronaldo, tenho 45 anos. Moro na rua Snr. Pena, nº 15, apt. 202, Bairro Centro. Minha casa é pequena e umilde. Gostaria que ela fosse maior e mais bonita.

Eu trabalho como garçom e gosto muito de minha profissão. Nasci em Sete Lagoas.

Um fato importante da minha infância, foi quando entrei para a escola. Sou muito feliz na minha vida.

Na vida eu mais gosto de viver. Eu gosto muito da minha mãe, quem me pôs no mundo. Se pudesse, mudaria no mundo, a corrupção, miséria e a fome.

Fico triste quando alguém me ofende me chamando de pobre. Eu acredito muito em Deus.

O que me chama fortemente a atenção neste texto é a dificuldade da autora, revelada a partir de diferentes pistas, em assumir o lugar de um trabalhador e sustentar um discurso coerente dentro desse universo social; o que, a meu ver, indicia igualmente um tipo de incorporação (mesmo que previsto) pelo lugar social ocupado por essa produtora de texto. Esse produto é resultado de um jogo de relações de forças diferentes, na medida em que a autora é alguém pertencente do grupo social favorecido e deve assumir o lugar de um determinado narrador que, diferente dela, pertence ao grupo desfavorecido. Emergem, no texto, vários indícios do modo diferenciado de ler o mundo socialmente desfavorecido, gerando, em algumas partes do texto, situações de contradição. A autora, embora se esforçando, não consegue desvencilhar-se de seu mundo individual, de suas incorporações e deixa pistas desse impasse na construção do texto.

No primeiro parágrafo o narrador informa residir no centro da cidade e habitar em apartamento (o que traduz uma noção de realidade equivocada, por parte do autor, levando-se em conta a situação dos trabalhadores deste país). Traz, então, à tona não a realidade de um trabalhador, mas a sua própria: não consegue conceber uma existência fora de sua experiência pessoal (a "autora" enunciadora reside exatamente em um apartamento, em área considerada central e privilegiada na cidade). Ainda no mesmo parágrafo, muda de referência, substituindo a expressão apartamento, por casa:

"Minha casa é pequena e humilde."

Essa substituição é a tentativa de colocar em cena o personagem que narra. No entanto, essa tentativa não tem continuidade, pois, logo, em seguida, manifesta um desejo que aproxima o narrador do próprio mundo do autor:

"gostaria que ela fosse maior e mais bonita".

Os adjetivos utilizados (maior/ bonita) e o advérbio "mais" são pistas que remetem ao que está incorporado na experiência e na consciência daqueles que, supridas suas necessidades, procuram alongá-las de forma a garantir o lugar social que ocupam. Fornece, assim, mostras que apontam para o mundo do capital rentável e dos ideários burgueses.

O terceiro parágrafo não deixa dúvidas acerca de uma incorporação resultante da inculcação escolar. O personagem-narrador põe em destaque que o fato mais importante de sua infância foi a entrada para a escola. Chama a atenção uma pista reveladora: a palavra infância. Dessa forma indicia a visão que a classe privilegiada possui a respeito do tempo escolar das camadas não privilegiadas, a saber, estudar, para os defavorecidos não é um processo a ser vivenciado durante a vida, mas é um fato recortado, dentro de um determinado momento da existência.

Em seguida destaca:

"Sou muito feliz com a minha vida."

Essa visão de vida pode ser assim retraduzida: aquele que pertence a uma camada desfavorecida estuda pouco, possui uma profissão que garante um mínimo de sobrevivência e é muito feliz (ou deve, por isso, sentir-se feliz).

No plano do desejo, afirma que "*mudaria no mundo a corrupção, a miséria e a fome*"- repetindo, nesse trecho, um discurso idealizado e genérico, que pode caber em qualquer situação.

O desfecho do texto é que revelador de um dado extremamente singular. O narrador afirma que

"Fico triste quando alguém me ofende chamando de pobre."

É possível perceber que, quem fala, é um outro sujeito, não o personagem-narrador, na medida que afirma sentir-se ofendido quando alguém o chama de pobre. Ofender alguém chamando-o de pobre é percepção da camada socialmente favorecida. Trata-se de uma manifestação de como compreende o mundo do desfavorecido. E mais, que ser pobre não é bom, é, pelo contrário, uma constatação que entristece. Essa perspectiva não é do narrador, mas de alguém que se encontra no outro lado do processo; o lado dos ricos.

Confrontando o último parágrafo com os demais, o texto chega a se apresentar contraditório:

> *" na vida, eu mais gosto de viver, sou muito feliz com a minha vida x fico triste quando alguém me ofende chamando de pobre."*

Se se é feliz com a própria vida, constatá-la tal como é não pode ser motivo de tristeza. Essa contradição transforma-se em um indício, em um dado revelador de uma determinada incorporação. É interessante destacar que não se trata de um conflito, de um momento de tensão, mas de pistas que anunciam um sujeito que, do seu posto, da sua posição, do seu lugar social, vê o mundo a partir de uma perspectiva e dela não se afasta. O que esse dado traz como incorporação? Escrevendo na escola e para a escola, esse sujeito organiza o seu texto de acordo com a própria organização do mundo que aprendeu dentro desse espaço discursivo. Sabe que é nesse espaço que existe uma cumplicidade, na qual se sustentam tais incorporações, assim como o que já manifestou nos dois textos anteriores.

Essa constatação pode ser confirmada pelo texto que se segue, produzido no final do ano de 1990. Trata-se de uma produção feita a partir de uma gravura, em que aparece uma criança maltrapilha, negra, como se estivesse abraçada a

um poste, em uma rua (Anexo VII). A ficha sugeria que o aluno escrevesse sobre o que imagina que o personagem sente e pensa.

João

3ª fase: Releia e reescreva o texto

Releia atentamente o texto com base nas orientações e na ficha de auto-avaliação da página seguinte. A seguir, reescreva o texto com muito capricho.

João

João era um malandro
sem pai nem mãe e vivia
na rua. Sua profissão era
trabalhar.
Um dia, João foi assal-
tado e perdeu todo o dinhei-
ro de seu trabalho.
Não pode mais comprar
comida e passou a ser
ladrão, a roubar.

Ainda que não se realize uma leitura detalhada deste texto, é possível perceber que o procedimento geral utilizado pela autora constitui-se uma pista fundamental que evidencia quase que uma total falta de vontade em realizar a tarefa proposta. A autora selecionou idéias de maneira fragmentada e procura agrupá-las sem estabelecer a devida coerência entre as mesmas.

Uma rápida observação no formato textual deste produto, em confronto com os outros textos já apresentados, indica que a aluna produziu, em relação à quantidade, bem menos que os demais. Uma leitura mais atenta do texto revela que este, escrito de maneira mais sintética, é sintomático da relação que este estabeleceu nesse momento. A primeira impressão é de que se trata de um tema com o qual a aluna não se sentiu desejosa de estabelecer algum tipo de interlocução, a saber, recusa-se a falar novamente de um mundo que não é o dela, de uma realidade que não lhe diz respeito, de imagens que deseja apagar. Então, atendendo à solicitação escolar, redige de forma objetiva, sem procurar explicitar ou justificar os seus argumentos. E, então, não esconde, não usa de subterfúgios para revelar como é que de fato pensa a respeito da visão do mundo dos pobres: o mundo social da pobreza é um mundo em que as pessoas são o que são, porque assim deve ser, porque, para essa classe, não é possível mudança.

Inicialmente, a autora faz emergir a imagem que possui do que vê, e do que imagina ver. Ressalta a idéia de que, por viver na rua, João é um moleque. Sabe-se que o sentido de uma palavra se define na relação de uma lógica específica de certos mercados, e que os seus pesos variam dentro dessa relação. Ora, considerar João um moleque é eliminar, de antemão, a possibilidade de o leitor construir imagens mais positivas do personagem que descreve. A explicação breve, inesperada e sem lógica fornecida pela autora, impacta o leitor e revela outra lógica que está no exagero apontado pela autora: pobre assalta outro pobre e a saída é passar a ser ladrão, a roubar. Portanto: todo pobre fica

sob suspeita, pois pode ser, potencialmente, ladrão.

Na verdade, as incorporações que essa autora revela são típicas de alguém que olha o mundo com a categoria de quem tem capital rentável. E, como tem como interlocutor a escola, tal como no texto anterior, não esconde sua percepção. É para a escola que devolve o que aprendeu e é exatamente nela, como alguém possuidor de um poder dentro de uma instância interlocutiva capaz de aceitar esse discurso, que essa aluna se revela de forma tão transparente. Ao pobre cabe roubar, mendigar, trapacear, não trabalhar, viver na rua, dentre outras posibilidades.

Essa lógica não me parece exclusiva dessa produtora de texto; mas de sua classe, de seu mundo, como uma categoria fortemente interiorizada. Para exemplificar, transcrevo dois trechos de dois autores diferentes, pertencentes a esse grupo social, que revelam essa forma de interpretar o mundo que aparece fora do contexto favorecido.

Texto 1:

> *"Maria é uma tecelã jovem, todo dia saía as seis da manhã e ia para a fabrica. Um dia percebeu que estava grávida, no mesmo momento se passou uma grande revolução em sua cabeça. Não sabia se abandonava o trabalho e ia mendigar ou continuava a trabalhar e abortava." (grifo meu).*

Texto (2): (trecho final que relata uma narrativa em que um engraxate passa a ser cantor).

> *"Numa segunda-feira ele acordou desanimado, cansado da vida monotoma que estava levando e sem mais nem menos largou a carreira e voltou para as ruas, para sua verdadeira profissão. (grifo meu)" (aluno da 8ª série)*

Isso nos leva a estabelecer a relação de como a escola colabora com essa camada, na interiorização de certo *habitus* e de como a escola se mostra um lugar capaz de produzir efeitos de homogeneização, na medida em que leva à incorporação das diferenças (em diferentes níveis) como necessárias à estrutura social.

À medida que avança em escolarização, essa produtora de textos vai sustentando sua visão de mundo e incorporando, cada vez mais, o discurso da elite da qual faz parte, sem apresentar pistas que apontem para outras incorporações. Por exemplo, no final da 6ª série, escrevendo como se fosse uma nota de dinheiro, a narradora revela:

> *"me sinto realmente feliz quando sou doada para uma pessoa carente ou que precise de mim."*

A felicidade é doar dinheiro aos pobres e se sentir em um determinado lugar que revela a separação existente entre pobres e ricos. A felicidade não aparece, por exemplo, em perceber os não favorecidos alcançando patamares mais dignos de existência, como fruto de uma justiça social, mas a felicidade está em doar bens, mantendo a ordem social e a separação já existente no mundo. O discurso da caridade, afinal, faz parte do discurso de uma elite.

Um texto produzido quando a aluna já havia concluído o ensino fundamental "O que eu espero do meu futuro", aponta o quanto essas incorporações configuram um sujeito essencialmente voltado para si ou para sua classe.

O que eu espero do meu futuro

O que eu espero do futuro

Em primeiro lugar, eu espero um Brasil melhor, com menos desigualdade social, menos miséria; um lugar bom de se viver.

Espero conseguir um bom emprego, me casar com uma pessoa que goste mesmo de mim; e cuidar bem dos meus filhos, dar uma boa educação e uma boa condição de vida, com lazer, escola e tudo que uma criança precisa.

Quero também curtir bastante a minha vida, aproveitar bem cada momento, superar as dificuldades e, se Deus quiser, vencer na vida. Ou seja, conseguir uma vida boa, com todos os deveres que terei de cumprir, e com todos os prazeres que a vida oferece

Esforça-se, no primeiro parágrafo, por dizer algo que se aproxime dos clichês incorporados: deseja um Brasil melhor, com menos desigualdade social, menos miséria. Repete, já tendo terminado o ensino fundamental, o mesmo discurso manifestado nos textos produzidos quando cursava a 3ª e a 4ª séries, o que aponta que essa produtora de texto mantém suas posições e seu discurso. Ao referir-se, no primeiro parágrafo, às mudanças desejadas, parece dirigir-se a si mesma e não aos outros, principalmente quando afirma: deseja um Brasil um lugar bom para se viver, o que indicia uma concepção de que, eliminando os pobres e a miséria, os ricos poderão viver mais tranqüilos. Em seguida, desloca o discurso do plano social para o plano totalmente individual, destacando que quer ter bom emprego, filhos, família e dar aos filhos o que há de melhor. Quer também curtir a vida, aproveitar todos os momentos e superar as dificuldades, quer enfim, vencer, para ter uma vida boa. Dessa forma desarticula essas idéias do primeiro parágrafo, não relacionando o que diz à perspectiva de como pode existir um Brasil melhor. Trata-se de algo a ser dito (voz de fora), mas não para ser enfrentado (voz de dentro). O importante é a vida que terá e o que ela poderá fazer para si mesma. Metaforicamente, pode-se dizer que o texto, desarticulado textualmente, indicia a ausência desse tipo de articulação na vida real desse sujeito.

O que é que de fato esses textos revelam? Revelam que o incorporado na consciência desse sujeito está instaurado, e relacionado a um lugar que é social, tão marcado, que não se altera, não se modifica. Esse sujeito foi-se constituindo com categorias de seu mundo e, portanto, produz um tipo de articulação que favorece a manutenção do seu *status*, do seu lugar, e talvez seja este o papel da escola: a de manter as diferenças, a de introjetar nesse sujeito o que pode ser dito, pelo seu lugar social, porque o seu dizer assim é aceito. O limite entre o mundo pessoal e o mundo social e os limites de um mundo socialmente dividido não lhe dizem respeito. Produz, pela linguagem, a representação que

o seu grupo reconhece, a partir do *habitus* primário[25], o que constitui um processo de reconhecimento dos valores de sua sociedade.

Recuperando a perspectiva textual, é possível afirmar que as incorporações que esse sujeito manifesta foram entraves para a produção de textos coerentes e com capacidade argumentativa clara, pois as concepções manifestadas é que geraram contradição, ausência de progressão textual e ausência de articulação. Trata-se da vida atravessando o texto e, ao atravessá-lo, deixa pistas que acabam por mostrar não o texto - parece que a produção textual desse sujeito era indiferente; qualquer tema serviria para que dissesse o que quis e teria de dizer - mas o modo como vê o mundo, como o representa, tal qual lhe permite o seu lugar social: o mundo da divisão do trabalho, do espaço que os socialmente desfavorecidos podem ocupar no mundo e das distâncias cada vez mais amplamente estabelecidas. Esse sujeito não se preocupa em produzir um contradiscurso, dentro de sua escola. Sabia, de antemão, que não é necessário, que a escola, na verdade, prepara-os para o mundo e para a vida, extamente como demonstra em suas incorporações. Apropria-se da língua para produzir um determinado diálogo, dentro de uma dada situação (escolar). Revela que não é preciso ter máscaras (mesmo quando é convidado a tê-las) e se reconhece como sujeito legitimado de seu discurso. As incorporações alteram-se muito pouco e são as mesmas manifestadas desde o início, revelando um sujeito objetivamente constituído, sem múltiplos, sem plurais. Um sujeito desde sempre instalado.

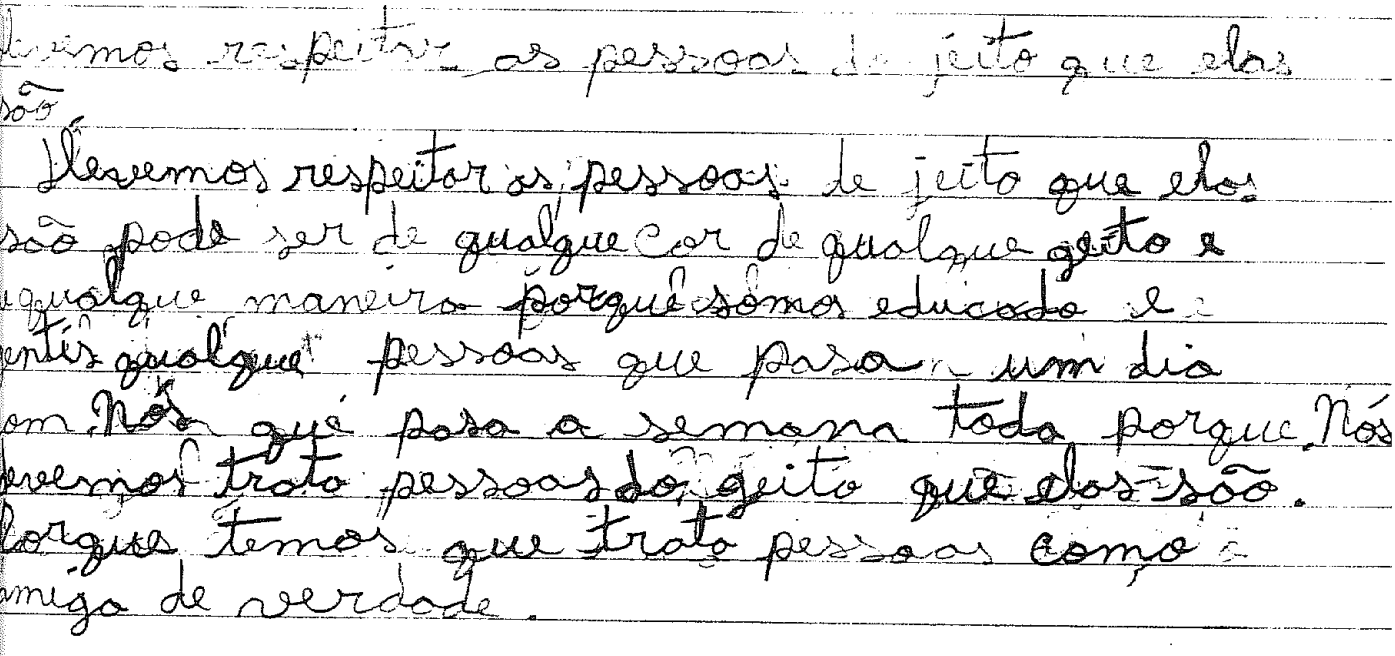
---

[25] Conforme BOURDIEU e PASSERON, em A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. ed. R.J., Francisco Alves, 1975.

4.3 - A construção da subjetividade: mudança, conflito e trânsito

Os textos a seguir foram produzidos pelo sujeito do GSD, único a seguir regularmente a trajetória do ensino fundamental e cuja história de vida foi reconstituída no Capítulo I. O primeiro texto selecionado foi produzido quando o aluno cursava a 4ª série do Ensino Fundamental: "Devemos respeitar as pessoas do jeito que elas são"; o segundo, intitulado "Solidão", foi produzido quando cursava a 5ª série e refere-se à mesma proposta do texto 2 da aluna que serviu como referência para as discussões do item 1; o terceiro texto, "A campanha contra fome no Brasil" foi produzido em 1993, na 8ª série e o último, "O que eu espero do meu futuro" foi produzido no início do ano de 1994. Vejamos o primeiro:

Texto 1 - Devemos respeitar as pessoas do jeito que elas são



Devemos respeitar as pessoas do jeito que elas são

Devemos respeitar as pessoas do jeito que elas são pode ser de qualque cor de qualque geito e qualque maneira porque somos educado e entis qualque pessoas que pasa um dia com. Não que pasa a semana toda porque. Nós devemos trato pessoas do geito que dos são. Porque temos que trato pessoas como a amiga de verdade.

Posso dizer que o título apresentado pela escola constitui-se de uma afirmativa, o que pode trazer algumas implicações para o produtor deste texto. Em primeiro lugar porque, tendo de escrever para a própria escola, sabe que precisa confirmar a idéia contida no título e, em segundo lugar, sabe que precisa levantar argumentos que alcancem o discurso edificante esperado pelo seu interlocutor. Fica a impressão de que o aluno deverá apenas confirmar o que ele propõe, sem condições de ampliar ou discutir outros pontos de vista. A afirmativa é marcada por um nível de abstração, levando-se em conta que o sujeito que escreve é ainda um aprendiz da escrita. Este fato torna a tarefa um pouco mais complexa. A lição de moral contida no título parece fixa, não discutível e, por isso, perene e imutável. Nesse caso, para que discorrer sobre o que o é fixo, o que já é sabido e imutável? Esse sujeito de linguagem precisa nortear o seu texto de forma a atender à tarefa escolar e precisa fazê-lo dentro dos limites de um quadro ideologicamente marcado. O resultado é um texto circular, com repetição de um certo discurso incorporado, ausentando-se ou sentindo dificuldade em apresentar argumentos que pudessem revelar um ponto de vista pessoal.

O autor dá inicio ao seu texto recuperando o título e acrescentando uma explicação:

> *"Devemos respeitar as pessoas do jeito que elas são"*

> *"pode ser de qualque cor de qualque geito e de qualquer maneira."*

A expressão qualquer, repetida pelo autor, serve como indício do que pretende reforçar, ao atender à tarefa. Embora sem acrescentar argumentos ao que o título já antecipa, revela um esforço de um sujeito que procura atender a

uma solicitação interlocutiva. E o faz reafirmando os valores que pressupõe aceitáveis pelo seu interlocutor, sem polemizá-los.

Desperta atenção o argumento apresentado para justificar a afirmativa anterior:

> *"porque somos educados e gentis."*

A explicação que apresenta para a sua afirmativa aponta um sujeito que, na sua existência (e na sua consciência), tenta objetivar incorporações que a escola produz, e procura torná-las visíveis (mesmo que isto não seja uma constatação ou aspiração consciente):

De quem é esse discurso, afinal? É o discurso da instituição - que procura -, a todo momento, lembrar a sua função - é o discurso do professor, que procura "educar" para tal fim, é o discurso dos materiais didáticos, enfim, é o discurso de um senso comum que procura gerar disposições e produzir, dentro do jogo de forças das relações sociais, os efeitos que prevê. De quem é, então, essa voz? É a voz do outro, repetida, incorporada. O "nós" (recuperado elipticamente) parece carregado de outras vozes, sem que entre elas esteja a própria voz do sujeito que escreve.

Os verbos, utilizados no plural (tal como no título), insistem na perspectiva coletiva e traduzem uma visão de obediência: devemos, temos. Quem é esse nós que se manifesta na forma majestática? Uma classe social desfavorecida, humilhada, que deve incorporar o ideário da educação, da gentileza, do relacionamento, do bom comportamento - enfim, de certas regras relacionadas à moral de uma ideologia burguesa, condição mínima para operar deslocamentos sociais, segundo a pedagogia escolar.

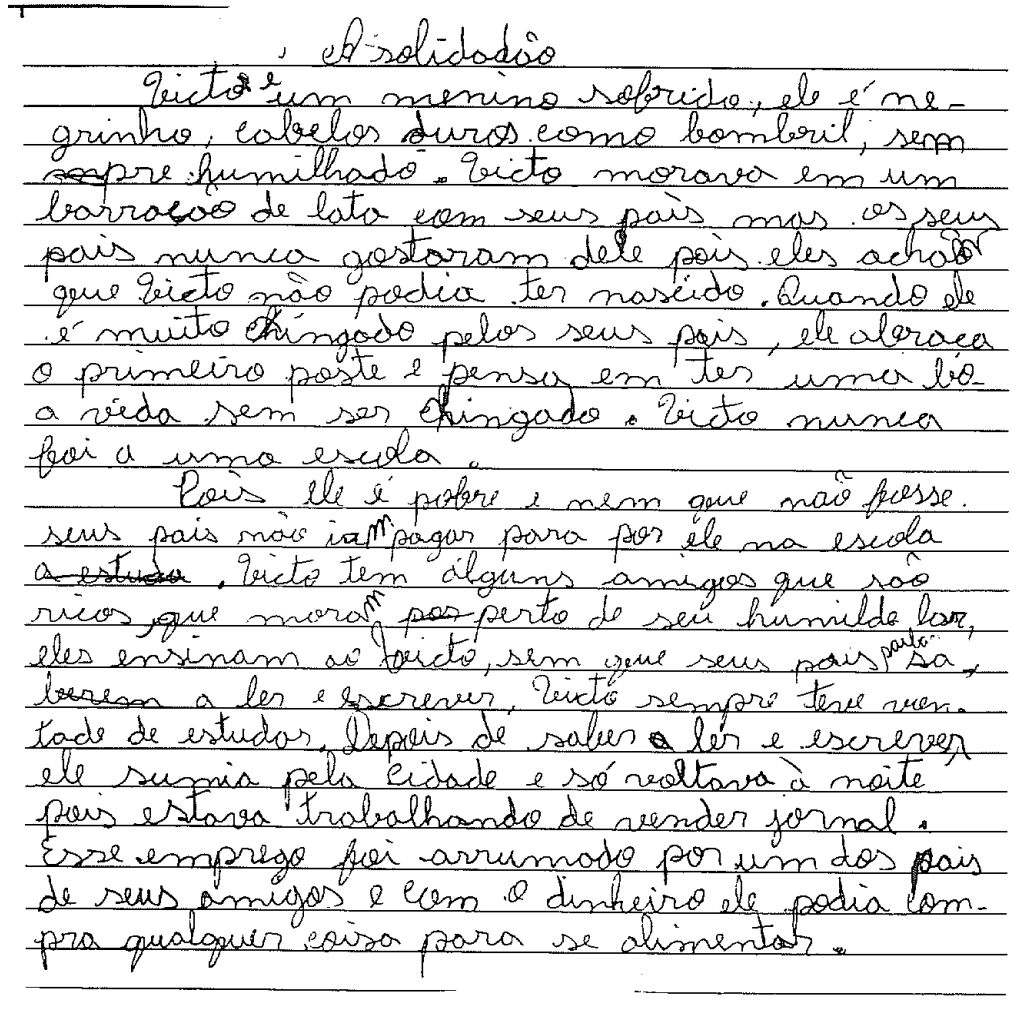
Finalizando o texto, como reforço ao que afirmou antes, explica:

> *"porque temos que trata pessoas como amiga de verdade".*

Recupera duas palavras centrais nas relações humanas: "amiga" e "de verdade" que, semanticamente, compõem um quadro de virtudes que o sujeito autor procurou alcançar.

O que esta análise pretende demonstrar é a força exercida pela autoridade escolar, a tal ponto de o sujeito produtor do texto, procurando corresponder ao que lhe é solicitado, deixa poucas pistas do seu processo discursivo individual. Posso hipotetizar, nesse caso, que o procedimento utilizado por esse sujeito no rastreamento de idéias ideologicamente aceitáveis no mercado escolar é também uma pista do seu próprio processo de constituição de subjetividade.

Texto 2 - A Solidão



A solidadão

Veicto é um menino sofrido, ele é negrinho, cabelos duros como bombril, sempre humilhado. Veicto morava em um barraco de lata com seus pais mas os seus pais nunca gostaram dele pois eles acha que Veicto não podia ter nasido. Quando ele é muito chingado pelos seus pais, ele abraça o primeiro poste e pensa em ter uma bôa vida sem ser chingado. Veicto nunca foi a uma escola.

Pois ele é pobre e mem que não fosse. seus pais não iam pagar para por ele na escola a estuda. Veicto tem álguns amigos que são ricos, que moram perto de seu humilde lar, eles ensinam ao Veicto, sem que seus pais pedisse, a ler e escrever. Veicto sempre teve vontade de estudar. Depois de saber a ler e escrever ele sumia pela cidade e só voltava à noite pois estava trabalhando de vender jornal. Esse emprego foi arrumado por um dos pais de seus amigos e com o dinheiro ele podia compra qualquer coisa para se alimentar.

O texto A Solidão foi escolhido por dois motivos: o primeiro deles, porque se trata de um texto produzido a partir da mesma proposta apresentada à aluna do GSF, e que aparece como objeto de discussão no item 1 deste capítulo, o que poderá permitir algumas comparações; o segundo, porque é exatamente neste texto que o autor começa a apresentar, de uma forma mais explícita, algumas incorporações e a revelar mudanças nesse processo, em relação aos textos produzidos anteriormente.

Este texto foi produzido quando o aluno cursava a 5ª série do Ensino Fundamental, distanciando-se um ano do texto anteriormente apresentado. É relevante destacar que é possível perceber que, no período de um ano, algumas alterações já começaram a se manifestar neste produtor de texto. Apresenta-se, inicialmente, bastante diferente do que demonstrou no texto anterior, não apenas pelas categorias com a quais interpreta o seu mundo, mas, sobretudo, pelo distanciamento operado, como representante de uma situação de classe que ele retrata e vive. É possível perceber que algumas pistas lexicais revelam o sujeito de sua classe, outras, pelo contrário, afastam-no desse universo.

No primeiro parágrafo, descreve o personagem oferecendo características físicas e psicológicas. Do ponto de vista físico, apresenta-o como *negrinho* e *cabelos duros como bombril*. Essas expressões provavelmente são recorrentes em seu contexto social, isentas de uma visão preconceituosa.

Do ponto de vista psicológico acena indiciariamente para a própria percepção que esse sujeito produtor possui da realidade em que vive, a saber, o personagem é descrito como *sofrido* e *humilhado*. Torna-se interessante destacar que, nesse momento, o que aparece é a voz de alguém que sabe, com conhecimento de causa, o que é a vida de pessoas como a que está procurando retratar.

O restante do primeiro parágrafo evidencia a necessidade desse sujeito em

apresentar aspectos que justifiquem a sua afirmativa, marcando fortemente a sua intenção comunicativa. Nesse caso chama atenção para a moradia (barracão de lata) e para as relações familiares vivenciadas em um ambiente em que as condições miseráveis de vida podem gerar um indiferença em relação aos destinos dos filhos: personagem (Victo) não é bem aceito pela família:

> *"seus pais nunca gostaram dele".*

> *"pois eles acham que Victo não podia ter nascido".*

> *"...ele é muito xingado pelos pais".*

O narrador põe na boca do personagem, o projeto (o desejo) de futuro de muitos que vivem essa situação:

> *"pensa em ter uma boa vida sem ser chingado."*

O autor do texto compõe, no processo discursivo textual, imediatamente, a resposta para o problema, provocando, neste momento, no leitor, um efeito surpreendente:

> *"Victo nunca foi a uma escola."*

O argumento que o sujeito-autor apresenta para a condição de vida miserável torna-se- evidência de uma concepção fortemente marcada por uma orientação ideológica que, por sua vez, é também revelador da incorporação promovida pelo *habitus*. Seu discurso revela que incorporou uma determinada

concepção: como ser alguém, sem ter estudo? Esta indagação remete ainda ao que pode ser o *ethos* de uma classe que procura incutir a idéia de que sem estudo não é possível "ser alguém" na vida.

O segundo parágrafo do texto pode ser considerado surpreendente; uma primeira leitura evidencia um sujeito bastante diferente do que é possível perceber no início do texto. Desloca o rumo de seus argumentos e indica incorporações que revelam a voz de um sujeito diferente, de um "outro" bastante distanciado no que procura demonstrar.

> *"Victo tem alguns amigos que são ricos, que moram perto do seu humilde lar, eles ensinam ao Victo, sem que seus pais saberem a ler e a escrever."*

Reconhece, de início, que quem tem as competências de leitura e de escrita são os ricos, e que a saída para os problemas não está na própria classe, mas na classe detentora de um poder econômico. Deixa claro que entende de onde é que vêem as decisões: é do mundo dos ricos e é para eles que se volta em busca de resposta. Como as decisões se encontram do lado dos ricos, são estes que ajudam Victo a ler e a escrever:

> *"Victo tem alguns amigos que são ricos, que mora perto do seu humilde lar e eles ensinam ao Victo a ler e escrever."*

Sabe que as alterações estão na relação de dependência direta com a outra classe. Além do mais, reconhece, como outra incorporação bastante significativa, que ler e escrever não são o suficiente. Como membro da camada socialmente desprivilegiada, precisa demonstrar que aceita como legítimas outras relações nesse processo, que reconhece na ordem capitalista a

possibilidade de alteração de seu mundo. Por exemplo, no texto, o narrador explica que o emprego do Victo não foi conseguido pelos seus pares, mas por um dos donos de um capital econômico:

> *"Esse emprego foi arrumado por um dos pais de seus amigos."*

Produz, então, a articulação produtiva, na medida que a condiciona a solução do problema à dependência da indicação de amigos, mas de amigos cujos pais são ricos. Trata-se de um sujeito que começa não só a conhecer, mas a reconhecer certas incorporações: o lado socialmente privilegiado é que concede o benefício do estudo, do trabalho e da mudança de vida. O estudo, o trabalho e a melhoria de vida não são conquistas, são dádivas dos detentores do capital. A frase final: "*com o dinheiro, ele podia comprar qualquer coisa para se alimentar*" evidencia a principal aspiração de sua classe, que é a de conseguir alimentar-se para sobreviver. O fato de não destacar que outros benefícios o emprego concedido poderia proporcionar ao seu grupo de origem confirma o modo como esse sujeito entende esse próprio grupo, a saber, trata-se de conseguir alternativas através das quais as pessoas sobreviverão à fome.

O locutor apresenta a história de sua classe, de seu mundo, o que poderia diferenciá-lo da produtora do texto "João", mas o faz com as categorias de visão de mundo dos que são possuidores de capital cultural e econômico rentável e, portanto, manifesta aí a incorporação do *habitus* gerado pela ação pedagógica escolar. Se, por um lado, esse locutor parece denunciar a situação de seus pares, por outro, acrescenta a consciência de que o mundo não funciona de uma maneira tão linear, e isso ele parece reconhecer, tanto que conta uma história do seu mundo, mas dele se distancia, para esconder a própria história.

Essas pistas indiciam quanto esse sujeito já se encontra afetado em sua

consciência, seja pelas forças materiais, seja pelas condições de existência e principalmente indiciam o modo como realiza as incorporações: é aceitando a ordem existente que pode, de algum modo, nela inscrever-se.

E, como o produtor do exemplo 1, é na escola que diz o que é dito, procurando demonstrar o que aprendeu das lições ensinadas.

Torna-se importante ressaltar como a questão do pertencimento de classe produz olhares diferenciados a partir de um mesmo objeto, revelando as diferenças de visões do mundo dos sujeitos que "olham":

No texto "João", a autora do GSF, interpreta a gravura da proposta como a de uma criança sem pai e sem mãe, enfim, abandonada.

No texto "Solidão" (GSD), essa personagem ganha o nome de Victo e, embora tenha pai e mãe, é por eles desprezado.

No texto João (GSF), o personagem é trabalhador, mas passa a roubar, vira ladrão.

No texto Solidão (GSD), o personagem aprende a ler e a escrever, arranja emprego e consegue condições para sobreviver.

Os textos produzidos por diferentes sujeitos, oriundos de lugares sociais diferentes, a partir de uma mesma proposta, traçam o mapa das diferenças de classe e acenam para o amargo destino a que se vê submetida a camada desprivilegiada: segundo o sujeito do GSF a miséria continuará existindo e aos miseráveis cabe o destino de roubar os ricos; e segundo o sujeito do GSD, pessoas do seu grupo poderão sobreviver à miséria se aceitarem o jogo estabelecido pelo mundo dos ricos.

Nessas duas visões de mundo é possível constatar a tensão entre os mundos socialmente distintos e as incorporações advindas dessa tensão.

Voltando ao sujeito do GSD e a respeito das incorporações manifestadas, apresento a seguir partes de um texto produzido em atendimento à tarefa nº 31 das fichas de redação do livro didático (Anexo VIII). A proposta apresenta

várias opções e uma delas sugere ao aluno assumir o lugar de uma nota de dinheiro e procurar relatar os seus sentimentos em relação aos homens.

> *"E eu ficava angustiado por causa das atividades dos homens, que matava seus semelhantes para a ganância do dinheiro, apenas eu gostava daquelas pessoas que se esforçava no trabalho para me ganhar e comprar a sua alimentação que tanto necessitava."*

As considerações feitas a respeito do texto anterior podem ser retomadas, em parte, neste trecho. O primeiro argumento traz um dado novo, na medida que põe em destaque, como narrador, a angústia que sente diante das atitudes gananciosas das pessoas. O operador argumentativo "apenas" serve como pista para anunciar, em primeiro lugar, o que é que, na verdade, pretende destacar em seu argumento e, em segundo lugar, para ressaltar a condição de vida dos desprivilegiados como uma virtude. Quero chamar atenção para o fato desse sujeito retomar aqui o que já havia dito antes: considera importante o esforço que as pessoas realizam no trabalho, não para terem mais dignidade na vida, mas, para, essencialmente, "*ganhar e comprar a alimentação que tanto necessitam*".

Essas considerações começam a colaborar no processo de confirmação das hipóteses levantadas na análise anterior, o que vem ao encontro dos pressupostos do paradigma indiciário: hipóteses serão mais prováveis à medida que se encontre maior número de confirmações das mesmas.

A conclusão desse mesmo texto transforma-se em outro momento surpreendente, pois o texto deste aluno aproxima-se totalmente do sujeito do GSF.

GSF: *"Me sinto realmente feliz quando sou doada para uma pessoa carente ou que precisa de mim".*

GSD.

> *"E eu sinto bastante feliz quando vejo as pessoas doando-me para algum lugar carente."*

Uma análise semântica do verbo doar, leva-me a levantar a seguinte hipótese: para esses sujeitos, cabe aos detentores do capital o privilégio de conceder benefícios, de oferecer ajuda aos necessitados. É no processo de concessão de um determinado grupo que está a solução para os grupos carentes e não no espaço de luta, de organização e de direitos conquistados igualmente.

Um texto produzido por esse sujeito, quando cursava a 8ª série, constitui outro momento bastante significativo para a discussão da constituição da subjetividade desse autor.

A campanha contra a fome no Brasil

Redação

A Campanha Contra a Fome no Brasil

A atual campanha contra a fome, tem tido grandes resultados positivos, pois está havendo uma boa participação de vários pessoas que reconhecem a situação em que se encontra milhares de desnutridos, que passam fome por não ter emprego, ou seja, nem um tipo de renda para sustentar-se e sua família, o que ocorre a mortalidade em grande parte infantil.

A situação em que se encontra essas pessoas é resumida na simples falta de interesse governamental. E por essa razão que a campanha começou a ser realizada por entidades de apoio ao menor carente e outros. Porém não só serão os referidos que colaboram com a fome, mas sim o desempenho de cada indivíduo, ao perceberem a real situação em que se encontra os favelados que são vistos como preguiçosos por uma minoria rica. Mas na verdade são rejeitados em serviços por serem analfabetos ou em grande situação por pertencerem a uma classe em que são vistos os marginais, ladrão e assassinos.

É provável que o professor esperasse, com este título - A campanha contra a fome do Brasil - um texto que se caracterizasse como opinativo ou argumentativo. Nesse sentido, a expectativa era poder perceber nesse produtor de texto, morador de uma das maiores favelas da cidade, o que pensa sobre o assunto. O modo como o autor se apresenta contraria essa expectativa.

No primeiro parágrafo, por exemplo, assume um discurso distanciado e organiza a idéia como se estivesse noticiando e não argumentando sobre algo:

> *"A atual campanha contra a fome tem tido grandes resultados positivos, pois está havendo uma boa participação de várias pessoas que reconhecem a situação em que se encontra milhares de desnutridos (...)"*

O tipo de linguagem e o tom conferido ao parágrafo permitem perceber que esse sujeito, tendo que falar de sua realidade, prefere dela ausentar-se e assumir uma voz que não é a sua, que é de um outro. Esse outro usa o discurso veiculado pela mídia, pois esse texto foi produzido no momento em que o país se encontrava envolvido com a campanha idealizada por Hebert de Souza (1993). Então, o que esse autor manifesta de subjetividade? O que foi revelado no texto anterior aqui se completa no distanciamento: não falar como um favelado, mas assumir a voz de um outro, que se encontra no outro lado da situação. Nesse mesmo parágrafo, é interessante observar que o autor, procurando manter o tom noticioso, quebra a relação anterior e parece deixar transparecer uma outra voz:

> *"(...) milhares de desnutridos, que passam fome por não ter emprego, ou seja, nem um tipo de renda para sustentar-se e sua família, o que ocorre a mortalidade em grande parte infantil"*

Os argumentos apresentam-se muito mais como defesa daqueles que passam fome: não têm emprego, não conseguem sustentar família e o resultado é a morte de muitas pessoas, principalmente de crianças.

Em seguida, completa a informação do primeiro parágrafo no início do segundo, acusando o governo de ser responsável pelos problemas citados.

> *"A situação em que se encontra essas pessoas é resumida na simples falta de interesses governamental."*

Com base nestes trechos, dois aspectos interessantes merecem destaque: o primeiro aspecto é a contradição que esse autor revela, tendo em vista as idéias defendidas anteriormente, isto é, nos outros textos, defendia que os que se esforçam podem conseguir condições melhores de vida; ao passo que neste, acusa o governo pela situação de fome das pessoas. Minha hipótese é a de que esse sujeito encontrava-se em uma situação de conflito, provavelmente em decorrência do que constata em sua realidade e a consequente compreensão do seu mundo e de tudo que o rodeia.

O segundo aspecto está na utilização do recurso anafórico "essas". Trata-se de uma pista considerável em relação ao distanciamento já processado. Afinal, faz parte de um mundo em que a fome é uma realidade e, no entanto, não há pistas desse sujeito no seu mundo; pelo contrário, apaga-as radicalmente.

A expressão "resumida", utilizada pelo autor, indicia uma outra linguagem incorporada e aponta que esse sujeito quer demonstrar que sabe do que é que está falando, e que não desconhece as questões que cercam o problema da fome, o que provoca a construção de uma imagem de um sujeito conhecedor da realidade nacional.

No entanto, ainda como elemento indiciário do conflito vivido, isenta

aquele a quem culpa, operando um deslocamento total de sua afirmação; e gerando, mais uma vez, uma contradição no texto.

> *"Porém não serão os referidos que acabaram com a fome, mas sim o desempenho de cada indivíduo."*

O discurso incorporado da articulação produtiva aqui reaparece, ao recuperar o que foi dito antes: é possível acabar com a fome, se cada sujeito se empenhar. Fala, então, de um outro lugar social, destacando que a culpa não é do governo, que os fatos são o que são porque as pessoas não se empenham. Desloca o problema da fome de um contexto político para um contexto pessoal, incriminando, agora, os indivíduos em geral, repetindo o que o discurso ideológico quer que seja reproduzido. Este, porém, foi apenas um momento de conflito. Parece que, arrependido, retomando o seu mundo, procura redimir-se. Essa alteração é perceptível na denúncia que realiza: os favelados são vistos como preguiçosos por uma minoria rica. Nesta referência deixa uma pista - "minoria rica" - capaz de revelar que esse sujeito de fato não desconhece a origem dos problemas sociais que discute. Além do mais, o tom utilizado acena para uma postura crítica em relação àqueles que, pertencendo a um mundo privilegiado, revelam preconceito ou apresentam uma visão estereotipada do seu contrário.

Ao finalizar o texto, lança mão de uma expressão que ganha caráter de conclusão a respeito do que discute.

Essa alteração é perceptível na expressão que o autor usa ao iniciar a complementação de suas idéias: "na verdade".

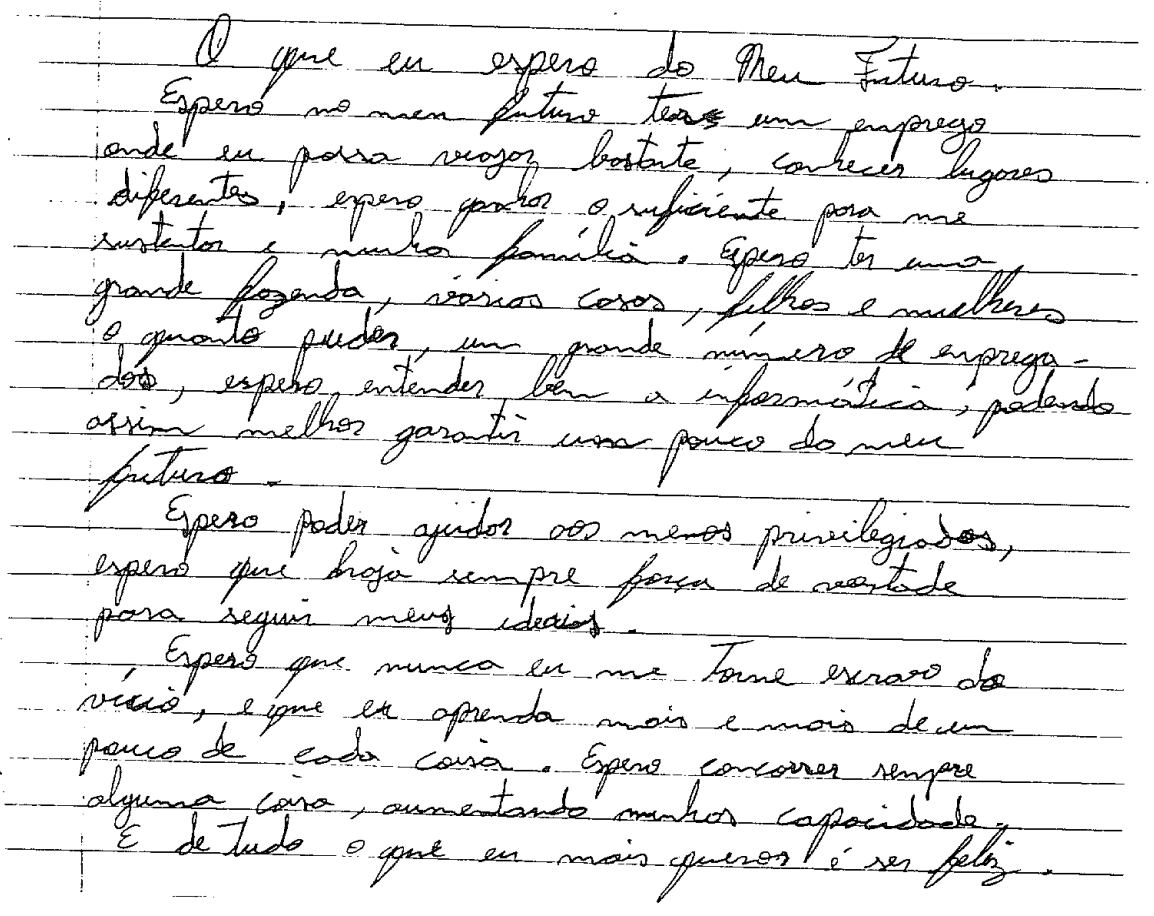
> *"<u>na verdade</u> são rejeitados em serviços por serem analfabetos." (grifo meu)*

> *"na verdade, são rejeitados em serviço por serem analfabetos, ou em grande situação por pertencerem a uma classe em que são vistos como marginais, ladrões, assassinos". (grifo meu).*

Tenta, pois, defender aqueles que pertencem a um grupo social desfavorecido. A questão central parece residir no conflito e na tensão experimentados por esse sujeito, o que faz com que o texto pareça inacabado, inconcluso; como não finalizado está esse sujeito no seu processo de incorporações, que é o de conhecer, além de ter que reconhecer as regras de um jogo que sustentam as relações entre as classes.

O último texto agora apresentado foi, também, o último texto recolhido desse sujeito durante o processo de pesquisa e é um forte indiciador da mudança processada na sua construção da subjetividade e da eliminação da tensão demonstrada no texto anterior.

Texto: O que eu espero do meu futuro



O que eu espero do Meu Futuro.

Espero no meu futuro ter um emprego onde eu possa viajar bastante, conhecer lugares diferentes, espero ganhar o suficiente para me sustentar e minha família. Espero ter uma grande fazenda, vários cavalos, filhos e mulheres o quanto puder, um grande número de empregados, espero entender bem a informática, podendo assim melhor garantir uma parte do meu futuro.

Espero poder ajudar os menos privilegiados, espero que haja sempre força de vontade para seguir meus ideais.

Espero que nunca eu me torne escravo do vício, e que eu aprenda mais e mais de um pouco de cada coisa. Espero concorrer sempre alguma coisa, aumentando minha capacidade.

E de tudo o que eu mais quero é ser feliz.

O que se destaca, inicialmente, neste texto, é a grande aproximação que esse sujeito realiza com o discurso do aluno da camada favorecida, o que revela quanto de trânsito há nessas incorporações. Lendo os dois textos, não é possível saber quem é quem, no que manifestam de suas incorporações: quer ter um emprego, mas não é para estar ao lado de seu povo, e, sim, para viajar e conhecer lugares diferentes (assume o discurso da elite) e quer ter o suficiente para sustentar sua família. O sonho é da classe média alta: fazendas, casas, mulheres e mais: um grande número de empregados. Quer, portanto, ultrapassar o seu lugar. Em segundo plano, deseja ajudar os menos favorecidos. Só que abandona logo essa idéia: eu quero é ter força de vontade para seguir meus ideais. (retoma o texto anterior, naquilo que afirma sobre o papel dos indivíduos).

E, no contraponto, fecha o seu texto com a incorporação de um discurso da elite: "E de tudo o que eu mais quero é ser feliz". Um discurso que se equipara, novamente, ao do sujeito do GSF.

> *"Se Deus quiser, vencer na vida, ou seja, conseguir uma vida boa, com todos os deveres que terei de cumprir, e com todos os prazeres que a vida oferece." (GSF)*

Esse sujeito manifesta, assim, quanto se aproximou, ao incorporar o habitus escolar, e ao incorporá-lo produtivamente, dos sujeitos de outro grupo social sem, provavelmente, nunca tê-los conhecido. Realizou, pois, o contrato discursivo com eficiência, e a escola o considerou apto, igualando-o a outros sujeitos que não se distanciaram desse jogo, no mesmo processo. O que acontece com esse sujeito? Conseguiu transformar a incorporação do *habitus* em capital cultural. Apropriando-se adequadamente do *habitus* produziu, dentro da escola, o capital necessário ao êxito escolar. Assim, manifesta-se um sujeito de

"interesse" o que o faz transformar-se em um sujeito singular.

A leitura dos textos desse sujeito permitiu-me conhecer mais de perto a luta que esse travou no seu processo de constituição, a tentativa da resistência e a opção realizada para ser bem visto pela escola e para alcançar mudança em sua vida pessoal. Minha hipótese é de que esta não foi uma luta fácil, na medida em que escondendo-se, pôde dar ou revelar pouco de si mesmo. O caminho de negação passa quase sempre pela dor.

Esse sujeito, como já mostrei também no capítulo anterior, veio-se constituindo entre dois pólos: incorporar sua classe, seu mundo ou, de alguma forma, negá-lo. A segunda opção ficou manifesta e, embora claudicante, revelou-se, no final, o que a escola esperava dele. Então, é considerado bem sucedido como sujeito que incorpora os discursos de um mundo que, mesmo distante, precisa ser evocado, para fazer valer seu lugar. Menos sorte tiveram alguns de seus colegas: distanciando-se dos discursos a serem incorporados, foram punidos por constantes reprovações. É o que tentarei apontar no próximo exemplo.

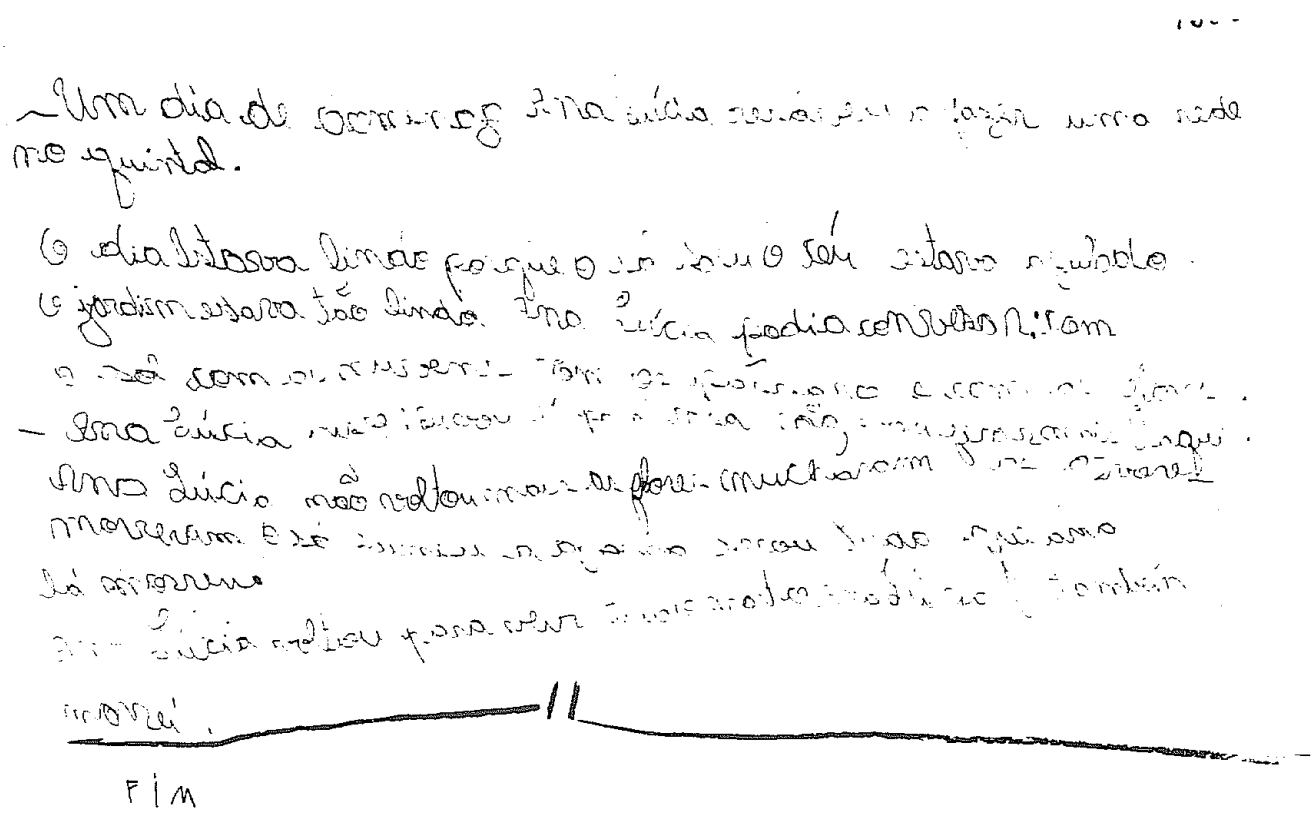
4.4 - A construção da subjetividade: resistência e afirmação

Neste último item serão recuperados textos de um aluno considerado representativo dos alunos da camada desfavorecida que não alcançaram aprovação. Conforme já discuti no Capítulo I , os critérios de avaliação escolar me pareceram, durante a pesquisa, sempre difusos e muito mais carregados de um viés ideológico do que calcados em critérios claramente definidos. De uma forma geral, grande parte dos textos produzidos por esse sujeito evidenciam pistas através das quais é possível verificar que os mesmos tendem a não reproduzir os discursos legitimados pela escola, o que me leva a levantar a hipótese de ser esta uma das causas das constantes reprovações desse sujeito, pelo menos no que diz respeito à avaliação de produção de texto na Língua Portuguesa.

O autor dos textos apresentados a seguir passou por duas reprovações no período em que cursou as quatro últimas séries do Ensino Fundamental. Morador de uma favela, filho de pais analfabetos, cedo enfrentou o mundo do trabalho e, ao cursar a 7ª série (repetência), freqüentava a escola noturna. Assim como nos exemplos anteriores, estarei recuperando quatro textos desse sujeito, também na ordem crescente dos anos e lançando mão de alguns fragmentos de outros textos por ele produzidos durante o período de investigação.

O primeiro texto foi produzido quando cursava a 3ª série do Ensino Fundamental, e a proposta de produção é a que aparece à página 162, do Capítulo II: fazer uma composição a partir de uma gravura

Texto 1 – Um belo dia de sol – 3ª série



A redação realiza uma abordagem discursiva bastante diferenciada em que o autor (consciente ou não) procura criar no leitor um efeito de impacto. Para isso, produz um texto em duas partes, cujos conteúdos se opõem.

O título cria, no leitor, uma expectativa de que o texto vai falar do conjunto de elementos que podem estar contidos em "um belo dia de sol". O

produtor desse texto segue esse comando até metade do texto, apresentando uma descrição do cenário:

> *"O dia estava lindo porque o sol saiu do céu estava azulado. O jardim estava tão lindo. Ana Lúcia podia conversar: com o sol, com as nuvens, com os pássaros e com as flores. (grifos meus)"*

Mas, logo em seguida, faz uma transgressão total e surpreende o leitor, colocando na boca da personagem uma frase inesperada:

> *"Eu vou é para casa. Não vou ficar aqui."*

E, como se quisesse quebrar ainda mais a expectativa do leitor, nega toda a descrição anterior, eliminando a vida da paisagem apresentada:

> *"as flores murcharam, as árvores morreram, o sol sumiu, a grama secou, tudo que havia lá morreu."*

> *"Ana Lúcia voltou para ver tudo morto."*

> *"Ana Lúcia também morreu."*

Esse modo de compor o texto tem implícita uma concepção de mundo que me parece totalmente nova, totalmente singular e me permite levantar hipóteses: a de que esse sujeito, cansado de repetir as velhas fórmulas ou, tendo consciência de que os clichês é que interessariam à escola, resolve fazer rupturas.

Uma das formas de interpretar essa ruptura é considerá-la como uma atitude irônica, em que o autor revele um distanciamento crítico do que lhe é proposto e, para isto, procura produzir algo que não é o que o seu interlocutor-professor gostaria de ler. Uma outra interpretação possível é considerar que este sujeito, valendo-se da produção de texto, nele registra a sua rebeldia.

Produz, então, um discurso oposto: se, por um lado, existe beleza em um dia de sol, pode, por outro lado, existir morte, destruição, desolação, e é isso que pretende dizer. Ou, como falar de sol, de alegria, de descanso em uma rede, se ao seu redor o que existe é morte e destruição? Parece-me, assim, que esse sujeito constrói um discurso muito particular, ou, mais precisamente, um interdiscurso, e lembra a atitude ingênua daqueles que, não estabelecendo fronteiras, circunscrevem-se no campo dos discursos não autorizados e, por conseguinte, não aceitos e quebra um contrato que sabe existir nas regras que regem o mercado escolar.

Texto 2 - Devemos respeitar as pessoas do jeito que elas são

3

Devemos respeitar as pessoas do jeito que elas são: Nome: Alex

Todos nós fazemos questão de sentirmos-nos respeitados. Ninguém e completamente perfito, e inperfito.

Lor exemplo eu sou negro e o clésio é branco só por isso ele não ele não tem que me mal trata.

O cego não enxerga mas só pelo toque de mão ele percebe. Não devemos mal trata los só porque eles são cegos.

Por exemplo seu irmão é ruin de bola você só por isso você pode mal trata lo. Eu sou diretor e o meu colega não é e eu sou negro e ele é branco eu sou rico ele é pobre eu não posso desrespeita-lo eu respeito os pobres igual eu respeito os ricos.

Lor exemplo eu estou chupando um sorvete eu dou para um menino branco e um menino negro pediu um pouco do meu sorvete só porco o garoto é negro eu não vou vou dar sorvete para ele vou sim só porque a raça negra era escrava.

A escravidão já acabou. Não devemos julgar as pessoas por calsa da escravidão.

Fim

Objetivei recuperar este texto por duas razões: a primeira delas, porque permite estabelecer comparação com o texto produzido a partir do mesmo título pelo sujeito citado no item 2 (freqüentaram a mesma sala de aula até a 5ª série do ensino fundamental), e a segunda é para verificar o tipo de relação que esse sujeito, desde cedo, estabelece com a escrita, a saber, escrevendo para a escola, manifesta-se, de fato, como um sujeito da linguagem e assume a sua palavra para revelar o seu mundo e o modo como o interpreta. Procura, ao contrário do produtor do texto anterior, levantar o maior número possível de argumentos para suas afirmações.

Inicialmente torna-se relevante destacar que o autor elegeu a palavra "negro", em torno da qual organizou o seu texto. O destaque dado à palavra *negro* é indiciador de uma intenção e é, ao mesmo tempo, indiciador de que esse sujeito procura revelar-se (o autor é negro) e revelar também como percebe o mundo que o rodeia.

De onde é que ele retira as suas ponderações? Retira-as de suas experiências, de sua vivência, de seu cotidiano, produzindo um texto em que revela um tipo de incorporação bem distinta do sujeito anterior. Para começar, não realiza um discurso de distanciamento daquilo que a escola (pelo título) quer que ele diga.

O início do texto evidencia que o autor escolhe não repetir o título e que, ao contrário, produz um discurso que revela o outro lado da questão:

> *"todos nós fazemos questão de sentirmos-nos respeitados". (grifo meu).*

Provavelmente em lugar de colocar ênfase no respeito que as pessoas devem ter para com os outros, desloca o enunciado enfatizando o contrário: a necessidade de ser respeitado. Nesse caso, a flexão verbal com o uso do

pronome torna-se uma pista extremamente rica, singular, evidenciadora de um sujeito que reivindica a condição de quem, em primeiro lugar, para respeitar, precisa ser também respeitado.

E retraduz, à moda filosófica, a possível contradição existente nos seres humanos: "Ninguém é completamente perflito e imperflito". A expressão "completamente" indicia, como um operador de argumento, a condição de quem sabe o que esta palavra representa, pois estabelece, dessa forma, uma articulação coerente com a frase inicial.

O texto é desenvolvido a partir de exemplos concretos, passíveis de serem compreendidos; levanta questões como: preconceito de cor, preconceito em relação aos deficientes físicos, questões de relações de poder e dominação entre as classes e finaliza o texto deixando marcas de um pensamento reflexivo e de uma postura crítica diante do que aborda.

> *"A escravidão já acabou. Não devemos julgar as pessoas por calsa da escravidão".*

A finalização do texto permite entender que esse sujeito situou o tema especificamente nos dilemas que vivencia por ser negro. Traduz o problema mais geral a partir da metáfora de "escravidão" e acena para um desrespeito que está no fato de as pessoas serem "julgadas" por isso.

Posso levantar a hipótese de que nesse momento da vida escolar (cursava a 4ª série do Ensino Fundamental) esse sujeito revela um processo de construção de subjetividade calcado nas suas diferentes experiências (individual e social) e que não revela a introjeção de valores, atitudes e disposições características de uma ação pedagógica escolar. Ou é possível dizer que essa ação pedagógica ainda não teve força suficiente para alterar as relações que esse sujeito estabelece com o seu mundo.

Diferentemente do sujeito anterior, não manifesta receio em falar de si mesmo, não entra no jogo de esconder o seu mundo, não sente medo do que a escrita pode revelar. A esse respeito, vale recuperar partes de um texto em que esse sujeito emitia opinião a respeito do significado de escrever:

> *"escrever é útil para tudo, e é um direito que todo brasileiro tinha que ter."*

> *"escrever, para mim, é expressar o que você sente por letras, escrever o que você sente mesmo do fundo do coração."*

Esse sujeito revela consciência do papel da escrita e do papel político que ela exerce: trata-se de um direito, e compreende o ato de escrever como a possibilidade de desvelamento do interior, de partilhamento do que se tem de verdadeiro e íntimo. E pensar que, bem melhor (do ponto de vista argumentativo) do que seu companheiro de sala (que sempre foi bem sucedido), recebeu da escola uma avaliação de incompetência!. Esse sujeito, não incorporando o *habitus* promovido pela escola, também não consegue transformar o seu saber em capital educacional.

Texto 3 – 5ª série

O texto a seguir foi produzido a partir da seguinte situação: um filho localiza em um baú os boletins escolares do pai. Proposta: "elaborar um texto contando o que aconteceu no momento em que o menino deu a "notícia" ao pai."

3ª fase: Releia e reescreva o texto

Releia atentamente o texto com base nas orientações e na ficha de auto-avaliação da página seguinte. A seguir, reescreva o texto com muito capricho.

Ontem achei no porão um baú com todos os seus boletins de escola

Meu pai ficou muito zangado não lhe dei permissão que mexesse em minhas coisas, mas pai eu queria só agradá-lo. Meu filho eu sei muito bem que você viu meus boletins mas não lhes deu bom exemplo, porque meus boletins são muito mais perdidos. Pois quando eu era criança eu tinha muito mais estudo que você. Eu estudava não tinha condição como hoje o senhor tinha que trabalhar para ajudar o vovô, eu não estudei bastante porque eu tinha uma boa profissão para sustentar minha família e pai eu sei, mas o meu filho que estuda e estuda muito para o que quando ele crescer ele não terão que não tem condição de trabalhar.

Este texto constitui um dado relevante para a continuidade da análise da construção da subjetividade desse sujeito. O texto, construído em forma de diálogo, abre espaços para um jogo discursivo e, nesses espaços, é possível encontrar um pouco mais as marcas singulares deste produtor de texto. Do ponto de vista formal, o autor deixa de lado os travessões e marca as entradas dos interlocutores com ponto final.

Em diferentes passagens desse texto pode-se perceber a concepção de mundo, a visão dos valores e o modo como esse sujeito se sente constituído. Chama-me também a atenção a linguagem utilizada pelo sujeito-autor, colocando na voz do personagem palavras que revelam um discurso de respeito, de carinho e de polidez entre os interlocutores.

Várias marcas de subjetividade podem ser percebidas ao longo do texto. Destaco algumas delas:

> *"Meu filho eu sei mais isto que você vai ver neste boletim não vai lhe dar bom exemplo porque nestes boletins tem muitas notas perdidas". (grifo meu).*

Tudo indica que o autor põe em cena uma concepção de vida: a de que os mais velhos devem servir de referência para os mais novos. No entanto cabe destacar uma outra idéia aí veiculada, no que diz respeito ao ethos da classe: "perder" nota em escola significa estar do lado dos que erram, dos que não servem como modelo.

A resposta do filho parece ser o ponto forte; a idéia central que este sujeito quer levantar:

> *"Pai não importa que você tenha perdido médias importa é que no tempo que senhor estudava não tinha condições como hoje o senhor tinha que trabalhar para ajudar vovó".*

A respeito deste fragmento posso levantar algumas hipóteses, rastreando a pista de um verbo que traz em si, não a ação propriamente dita, mas a reação, um pensamento diante do que ouve (verbo importar) e o faz estabelecendo um contraponto entre aquilo que importa e aquilo que não importa. É no espaço do contraponto que emerge uma marca de subjetividade, pois, não repete um discurso recorrente, tal como: "não estudou porque não se esforçou" ou "porque não teve boa vontade, entre outros. Pelo contrário, aponta que as circunstâncias (históricas, econômicas e sociais) é que foram as responsáveis pelos resultados negativos do pai; mais do que o desejo ou não de estudar.

O verbo ter enfatiza o argumento apresentado e indica o modo como esse sujeito compreende o fracasso do pai, e, mais do que compreender, parece aceitá-lo e consolar o pai de seu destino.

Esta não é uma incorporação comum, trata-se de algo diferenciado, em relação a valores que a escola quer, a todo custo, inculcar. Produz, na verdade, um contradiscurso, um movimento de conversão dentro dessa formação discursiva. Vale ressaltar que essa diferença é mais acentuada na medida em que reconhece o trabalho e não o estudo como condição de sobrevivência.

> *"vou estudar bastante para que eu tenha uma profissão para sustentar a família."*

Em seguida, afirma:

Diferentemente dos sujeitos anteriores, não amplia seus horizontes de expectativa e reconhece muito mais como prioridade o fato de suprir as necessidades básicas da família; não quer ou não se aventura a desejar mais do que os limites de seu mundo ou de sua experiência permitem enxergar. Essa relação entre estudo e trabalho reaparece no final do texto, como movimento

cíclico:

> *"vou dizer para o meu filho que estude e esforce muito para que quando ele crescer ele não reclama que não teve condições de trabalhar".*

Igualmente, não reproduz o ideário burguês que leva o sujeito a desejar ter uma boa profissão para dar aos filhos tudo o que puder. Para esse sujeito, o legado ao filho é outro: a consciência de que precisa ter condições para enfrentar o trabalho. Nesse sentido, diferente do sujeito anterior, pertencente ao mesmo grupo social, acredita que as pessoas existem no mundo para serem trabalhadoras e não empregadas. Percebe-se nesse sujeito, um modo diferenciado de entender as pessoas e suas palavras parecem dirigir-se à conquista de direitos legítimos e não "às dádivas" do mundo do capital.

Então, quem é esse sujeito? É um sujeito singular, constituído sócio-historicamente, não pelo que apresenta de ruptura, mas sobretudo pela maneira como revela uma consciência da realidade e dos limites da sua existência. A singularidade desse sujeito reside ainda nas suas convicções, e, durante todo o texto, manteve-se fiel às concepções iniciais apresentadas.

Para reforçar a singularidade desse texto, apresento um texto produzido por um sujeito do GSF, a partir da mesma proposta.

O Boletim

3ª fase: Releia e reescreva o texto

Releia atentamente o texto com base nas orientações e na ficha de auto-avaliação da página seguinte. A seguir, reescreva o texto com muito capricho.

"O Boletim"

um dia Tony foi ao sótão e viu um baú cheio de coisas velhas, retirou uma blusa e viu um Boletim com o nome do pai, rapidamente desceu as escadarias e gritou:

– Paiê, achei seu Boletim!

– Tony ?! Porque você mexeu em coisas que não são suas, heim?!

O menino pensou: "Oxe, pai eu queria apenas ver suas notas, pois você sempre diz que foi ótimo aluno...

– Não se meta em minhas coisas, e me de meu Boletim.

– Não! Antes disso quero ver como são suas notas!

– Por favor Tony, é que... eu menti eu era péssimo aluno sempre estava em recuperações e passava raspando todos os anos

Então eles tiveram uma longa conversa sobre as notas do pai.

– Tony, agora pode me devolver o meu Boletim?

– Está bem, eu já dei uma olhadinha nas escadas...

Tony sai correndo e o pai cai no sofá.

É possível perceber que a narrativa aqui apresentada trata do mesmo assunto: um filho descobre um boletim do pai, com notas baixas. A leitura do texto do aluno do GSF, embora com diálogos marcados, revela mais um arcabouço de texto, na medida em que não há, nos diálogos, pistas que conduzam à presença de argumentos, de trocas, de partilhas entre interlocutores. Escamoteia o que deveria apresentar, resumindo o diálogo na seguinte expressão:

> *"Então eles tiveram uma longa conversa sobre as notas do pai."*

O autor do GSD procurou, de algum modo, deixar explícito o diálogo travado e a forma diferenciada de interação (com o pai e com o leitor do seu texto), o que não aconteceu com o texto do GSF.

Um outro texto serve como referência para a complementação das pistas deixadas por esse sujeito. O texto foi produzido quando ele cursava a 6ª série e a tarefa era narrar "o dia a dia de um cachorro vira lata."

3ª fase: Releia e reescreva o texto

Releia atentamente o texto com base nas orientações e na ficha de auto-avaliação da página seguinte. A seguir, reescreva o texto com muito capricho.

Eu dia a dia de um cachorro abandonado

Eu moro em uma casa onde moram 5 pessoas, lá elas me tratam bem.

Mas elas não podem, as vezes quando não sobra comida para mim eu vou para rua procurar.

Na rua elas me tratam mal, elas me dão pedradas, chutes.

As vezes param me atacam eu tenho que morder-las.

Eu moro dentro de uma favela lá eu vejo muitas injustiças como: Eu vi meninos juntando para poder ir em mercados e roubarem para comer dinheiro e objetos de valor para adquirirem alimentos e agasalhos porque eles não tem quem lhes dão.

Eu queria ser gente para poder acabar com todas essas injustiças, como: por exemplo tirar as crianças da rua, mas não para um local que elas possam ser maltratadas, sim para um lugar que elas possam ser educadas, alimentadas, e preparadas para o mundo.

Como não sou gente não posso fazer nada, mas deixo minha reclamação para que todos leiam e reflitam para o mundo. Eu sou um cachorro que sofro meu dia a dia.

Para começar, o narrador descreve a sua moradia e a condição de vida de seus donos:

> *"Eu moro em uma casa onde moram 5 pessoas (...) mas eles são pobres, as vezes quando não sobra comida para mim eu vou para rua procurar (...)".*

A impressão é de alguém que, assumindo a voz de um animal, puxa a vida real do favelado, a saber, não consegue se desvencilhar da sua existência, o que faz com que o texto seja constituído com os dramas da vida de um morador da favela e não apenas de um cachorro pertencente a esse mundo.

O fragmento abaixo acena para o que acabei de afirmar:

> *"Eu moro dentro de uma favela, lá eu vejo muitas injustiças como: turminhas juntando para bater em meninos e meninas, para tomar dinheiro e objetos de valor; para adquirirem alimentos e agasalhos , porque eles não tem quem lhes dão."*

Qual é a voz que emerge dessa fala? Existe um narrador que é um animal, e um locutor, pessoa humana, preocupado em denunciar uma "dada" realidade social.

Ao contrário dos textos produzidos pelo sujeito bem sucedido do seu grupo, que pouco revela do mundo dos miseráveis, esse sujeito não se envergonha de sua realidade. Ao contrário, ele faz questão de revelá-la, em todos os texto que produz, no contraponto, sendo, portanto, como já disse, alguém que não repete os discursos edificantes, nem mascara o que vive.

Continuando o texto, expressa como personagem-narrador um desejo que, parece, é o seu desejo de gente (o do autor):

> *"eu queria ser gente para tentar acabar com todas essas injustiças, como por exemplo: tirar as crianças da rua, mas não para um local que elas possam ser maltradas, sim, para um lugar que elas possam ser educadas, alimentadas e preparadas para o mundo."*

Ou seja, resgata novamente um contradiscurso: muitas pessoas se dizem cuidar das crianças abandonadas, mas não o fazem. As crianças vivem maltratadas e, por isso, é preciso procurar uma outra solução, não essa que aí está e da qual tem consciência.

Meu pressuposto é que esse sujeito não interiorizou certas disposições, ou resiste em incorporar determinadas visões ou que, ainda, uma vez incorporadas, transforma-as, modifica-as, no seu fazer-se no mundo social. Dessa forma, é alguém que conhece, pela inculcação, os *habitus* secundários, seus valores e concepções, mas que não os reconhece dentro do quadro de sua existência real.

Em outros textos, deixa pistas reveladoras de conflitos pessoais, e resolve-os quase sempre com explicações que, se por um lado se aproximam de incorporações do senso-comum, por outro, ganham a marca muito pessoal de quem diz. Serve como exemplo um fragmento final de uma narrativa denominada O Baile:

> *"O baile continuou eu dancei com a Renata uma música lenta, ele olhou para o lado e viu um rapaz, mais bonito do que eu, eu pensei que ela ia me largar, mas não ela me disse o que vale é a beleza de dentro não a beleza de fora." (grifo meu)*

Que sujeito se constitui, então, nesse processo?

Um sujeito que assume um discurso que é dele, e não se preocupa em

atender às expectativas da escola. Um sujeito que se aproxima de uma postura de resistência a certas incorporações, reconhecendo que os efeitos desse discurso, no mercado escolar, são mínimos. Acena para a consciência de uma existência dentro de seus limites, como membro de seu grupo social, e não vê, na aliança com o mundo do capital, a possibilidade de mudança.

Há, portanto, um outro quadro ideológico que norteia a constituição desse sujeito, e tal quadro está situado fora da escola; a saber, encontra-se na sua realidade imediata, manifesta-se determinado histórica e socialmente. Seus textos são pistas de rupturas, de um sujeito em movimento, de um sujeito ativo, dentro de uma determinada visão, que é o do mundo do trabalho e da sua existência real.

Esse sujeito revela pistas de uma identidade de desprovido, mas um desprovido que possui uma ética histórica, uma visão de mundo que vai para além de si mesmo. E, na demonstração de resistência é que se revela singular, que mostra o que construiu de subjetividade. Essas considerações levam-me ainda a considerar esse sujeito como alguém obstinado, a ser sempre o que é, mesmo em situações adversas. Vale, para esse sujeito, o que filosoficamente afirma BADIOU (1994:108)

> *"Se há "direitos do homem" não são seguramente direitos da vida contra a morte. Não são direitos de sobrevivência contra miséria. São os direitos do sujeito que se afirmam por si próprios - o direito do homem é primeiramente o direito da resistência humana".*

O mundo vivido é a representação materializada desse sujeito. Ao contrário do seu par, desfaz o contrato, manifestando não o que a escola quer ouvir e, ao desfazer o contrato e expressar outras incorporações, repete dois anos de escolaridade. Seus textos não apresentam problemas de outra ordem que

justificassem uma avaliação negativa. Esse sujeito operante - que traz para o texto o discurso do deslocamento de uma ordem social - marcado pelas reprovações, em confronto com os outros dois sujeitos, que, diferentemente, produzem incorporações próprias da instituição - marcados pelas aprovações – revelam, em síntese, as diferentes contribuições da escola no processo de homogeneização das desigualdades.

Conclusões prévias

A questão inicial levantada neste capítulo residia em procurar apreender, nos textos produzidos por diferentes sujeitos, dentro do contexto anteriormente traçado, marcas do processo de constituição da subjetividade. Embora reconhecendo outras possibilidades de abordagem e reconhecendo também a tarefa proposta como extremamente complexa, foi possível realizá-la dentro dos limites impostos pelas condições de produção desse texto. Vale relembrar que não foi objetivo desta tarefa proceder a uma análise do discurso e, sim, captar marcas que indiciassem que sujeitos se constituíram nesse processo; e o que poderia explicar a diferença entre um *habitus* e outro. A análise dos dados apresentados na pesquisa permite-me afirmar que não é apenas o intra-escolar o fator explicativo para as diferenças apontadas, mas que a ele se juntam fatores extra-escolares que precisam ser ainda mais explicitados. A partir do que pude apreender, acredito que a questão parece fortemente centrada no que BOURDIEU & PASSERON defendem em A Reprodução, no que diz respeito à relação entre *habitus* primário e o *habitus* secundário, e as conseqüências dessa relação, tendo em vista as realidades sociais e econômicas diferentes. É evidente que, para as camadas socialmente desprivilegiadas, os diferentes níveis de interação que se dão em processos de socialização engendram exigências basicamente diferenciadas para a construção do *habitus*.

Do ponto de vista das internalizações manifestadas pelos produtores dos textos, estamos podendo tratar de três casos diferenciados, com processos de incorporações diferenciados, e, portanto, de relações simbólicas diferenciadas. O primeiro deles, referente a uma aluna da camada socialmente privilegiada, revela um sujeito que, a partir da referência de um *habitus* primário, gradativamente, confirma-o mediante as incorporações do *habitus* secundário. O seu pertencimento a um grupo social favorecido e os ideários que sustentam esta

classe marcaram fortemente a construção de subjetividade dessa produtora e influenciaram nos usos que a mesma faz da própria linguagem. Seus textos revelam um sujeito que não precisou se mobilizar em seu processo de constituição. Afinal, trata-se de ir reconhecendo, no ambiente escolar, o que conhecia na existência real, e de sustentar as incorporações, isenta de conflitos e de tensões.

Já o segundo caso, de um sujeito bem sucedido do grupo socialmente desfavorecido, leva-nos a dizer da aptidão deste indivíduo, que se pode verificar nas manifestações explícitas (dialogismo constituído), em conhecer o *habitus* secundário produzido pela escola e de reconhecê-lo, tornando-o, efetivamente, a orientação de sua existência. O modo de compreender o mundo (que se revela nos indícios da aceitação da ordem capitalista) e o modo como enfrenta o mundo (manifestado no reconhecimento da legitimidade dessa ordem) revelam o êxito da inculcação pedagógica sobre este indivíduo.

A análise longitudinal dos textos produzidos por esse sujeito vai apontando, de forma visível, quanto desse *habitus* foi-se reproduzindo e se transformando, internamente, neste sujeito, o que representa o sucesso das práticas escolares de inculcação. Embora não houvesse desfrutado das condições sociais e econômicas do grupo social favorecido, esse sujeito internalizou as representações objetivas desse grupo - sustentado, ao meu ver, (como explicitei no Cap.I) por um tipo de representação, determinado, em alguns aspectos, pelo *habitus* adquirido na relação com a mãe; e que, de alguma forma, colaborou no reconhecimento do *habitus* secundário. Esse sujeito demonstrou-se desdobrado, pois, ao mesmo tempo em que acenava para sua existência externa, para o mundo fora dele, também manifestava o seu mundo interno. A impressão é de um conflito, à moda do herói bakhtiniano:

> *"Tenho vontade de parecer mais do que sou na realidade, é um fato, mas também é um fato que não posso jamais acreditar até o presente, não posso jamais acreditar até o fim que sou somente o que sou efetivamente aqui e agora, e completo-me com o que está por vir, com o que deve ser, com o que é esperado; é somente no futuro que se situa o centro de gravidade efetivo de minha própria autodeterminação". (BAKHTIN; 1992:141/142)*

Organiza, então, a vida a partir de disposições que o aproximam, conforme já explicitei, das disposições do GSF.

Já o terceiro caso, trata-se de um sujeito que, reconhecendo os limites de sua existência real e participando de uma história coletiva, não realiza as incorporações esperadas pela escola, e, a seu modo, constrói representações bastante distintas das dos demais. Seus atos e seus juízos de valor fundam-se, essencialmente, na realidade imediatamente dada.

Esse sujeito não se fortaleceu no *habitus* secundário da escola. Encontra-se voltado para o mundo do trabalho, impregnado da visão histórica, concreta, de um ser que se produz nas relações sociais e cuja existência tem como eixo o trabalho. Igualmente lança-se no interior de seu contexto de vida e de seus valores e se converte também em sujeito singular: no seu interior, alguém fortalecido, embora reconhecendo-se enfraquecido pela existência externa.

Esses sujeitos traçam, pois, biografias distintas, organizadas a partir não só de uma situação originária de classe, mas a partir de um conjunto de incorporações e do modo como essas incorporações se realizam.

Do ponto de vista da relação pessoal com o objeto escrito é possível perceber que o primeiro sujeito, pertencente ao GSF parece demonstrar uma relação de indiferença e de poder. Escrevia por escrever, cumprindo uma obrigação escolar, sem realizar grandes esforços e dizia o que bem entendia dizer, porque sabia que seu lugar de pertencimento fornecia garantias para que

assim agisse. Aqui vale ressaltar que os textos produzidos pelo outro sujeito do GSF e que serviram de base para a discussão do capítulo anterior permitem obter esta mesma conclusão.

Os sujeitos do GSD divergem-se entre si: o aluno bem sucedido, embora manifestasse conflito nessa relação, seus produtos revelam um sujeito para quem escrever era estabelecer uma relação de negociação. Isto é, a partir dos textos produzidos buscava apoio para antecipar e assegurar seus lucros no espaço do mercado escolar. Sabia que, escrevendo para a escola, escrevia também o seu destino.

Já o aluno não tão bem sucedido demonstrou ter estabelecido com a escrita uma relação bastante diferenciada dos demais. Escrever não era abrir espaço para negociação no sentido do lucro no mercado escolar, era abrir espaços de negociação para as próprias idéias, significando abertura e momento de disponibilidade para uma dialogia, enfim, uma prática discursiva real, voltada não para marcar um destino individual, mas um destino coletivo.

Pode-se, pois, entender que não é a defasagem entre o que a escola ensina em um ou outro contexto, a origem das diferenças, mas há outra questão, no caso, as desigualdades simbólicas e as relações que elas permitem estabelecer nestes contextos diferenciados.

Concordo com SILVA (1992:32) quando diz que:

> *"Por definição, o processo de reprodução social, em Bourdieu- Passaron, refere-se à reprodução das relações de força entre as classes, supostamente ligada à posse diferenciada de bens materiais. Entretanto, no fundo, não são essas relações de força o objeto do processo de reprodução em Bourdieu-Passeron. "Seu verdadeiro objeto são as desigualdades simbólicas, aquelas que servem de legitimação para aquelas outras desigualdades".*

O confronto entre as internalizações manifestadas pelos sujeitos da camada socialmente desfavorecida traz à tona a questão de que sujeitos, sendo produto das mesmas condições objetivas de vida, não adquirirão, conseqüentemente, os mesmos *habitus*.

BOURDIEU discutindo a questão, ressalta que:

> *"Para explicar a diversidade na homogeneidade que caracteriza os habitus singulares dos diferentes membros de uma mesma classe e que reflete a diversidade na homogeneidade característica das condições sociais de produção desses habitus, basta perceber a relação fundamental de homologia que se estabelece entre os habitus dos membros de um mesmo grupo ou de uma mesma classe enquanto eles são o produto da interiorização das mesmas estruturas fundamentais: é dizer que, para falar numa linguagem leibniziana, a visão do mundo 'de um grupo ou de uma classe supõe tanto a homologia das visões de um grupo correlativa da identidade dos esquemas de percepção quanto as diferenças sistemáticas separando as visões de mundo singulares, tomadas a partir de pontos de vista singulares e, no entanto, concertados." (BOURDIEU, 1983(a):80).*

Há, no entanto, como já discuti nos processos de incorporações de concepções de mundo, transformações operadas e outras produções que se movimentam. Esse movimento é operado por diferentes sujeitos: o da camada socialmente privilegiada precisa sustentar seu reconhecimento e colocar-se sempre em confronto com outras concepções; o sujeito pertencente à camada desfavorecida igualmente coloca-se em movimento, para garantir que suas disposições sejam, de fato, duráveis e coloca-as, a todo momento, ante o mundo das incorporações e da realidade vivida, e, finalmente, um sujeito que, dentro de seu contexto social, também se movimenta na busca da manutenção de um determinado quadro contra-ideológico no qual se inscreve (consciente ou

não). Nesses movimentos, há dialogismos, mesmo entre sujeitos que não se enquadram no mesmo corpo de práticas sociais, e a constituição da consciência desses sujeitos é marcadamente diferente (porque diferentes são as marcas do vivido) - realizada na e pela linguagem, como princípio organizador da realização e da ressignificação da vida.

De uma maneira ou de outra, no entanto, podemos ver:

> *"...nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do habitus do grupo ou de classe, sistematicamente organizados nas próprias diferenças entre as trajetórias e as posições dentro ou fora da classe. (BOURDIEU, 1983(a):81)."*

A abordagem interacionista permite, pois, explicar o positivo e o negativo, e destacar que o modo como esses sujeitos estabelecem suas relações é que explica as diferenças.

No que diz respeito à subjetividade, tal qual a defini no início do capítulo, esse estudo me permite concluir, em primeiro lugar, que a subjetividade, para se construir, depende de um processo. O ser em constituição necessita perceber-se como algo (objeto) através do qual possa situar-se internamente e, a partir daí, projetar-se para fora do mundo. Em segundo lugar, que é possível determinar ou categorizar certos elementos da subjetividade, sobretudo quando se toma como referencial paradigmas que se compõem de uma perspectiva objetiva mas, que, ao mesmo tempo, permitem a entrada interpretativa do investigador e, em terceiro lugar, que as diferentes subjetividades mostram relatividade de verdades que, por sua vez, mostram a relatividade das subjetividades.

Do ponto de vista do trabalho pedagógico pode-se pensar, inicialmente, que a escola não deveria recusar a subjetividade, pois isto significa negar as experiências vivenciadas e impedi-las de circular livremente no interior da

sala de aula. Em seguida pode-se pensar que a escola tem condições de trabalhar esse percurso percorrido pelo aluno, estabelecendo uma dialogia com os sujeitos-alunos, de forma a possibilitar-lhes uma visão e revisão do que neles, consciente ou inconscientemente vai-se constituindo. BAKHTIN aponta que é só no outro, ou na relação com o outro, é possível a constituição real que projetamos.

> *"Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele (...)"(BAKHTIN, 1992:45)*

Tais considerações me levam ainda a recuperar aqui o que discuti a respeito de um outro perfil de professor leitor dos textos que os alunos produzem. Minha perspectiva é de que se o professor procurasse realizar esse tipo de leitura, poderia construir muito mais facilmente uma educação em que a ética (palavra de ordem no paradigma educacional brasileiro) fosse o fio condutor de um processo de constituição de subjetividade. É poder realizar, ainda mais, a interação, colocando-se no lugar do aluno. É o que afirma BAKHTIN (1992:382).

> *"Compreender o texto como o compreendia o próprio autor. Mas a compreensão pode e deve ser superior à dele (...) A compreensão faz com que a obra se complete com consciência e revela a multiplicidade de seus sentidos. A compreensão completa o texto: exerce-se de uma maneira ativa e criadora (...) Co-criatividade do correspondente." (grifo meu).*

A esse respeito, e considerando que esses sujeitos se encontram em processos de construção, em que se apresentam com uma história de vida em

constituição, vale pensar: Que seres adultos se formaram na sua relação com o mundo?. Enquanto seres sociais, e tendo efetivado projetos em sua existência, o que manifestaram da sua consciência como seres atuantes no mundo? E pensar também: o que essa consciência operou, nos diferentes sujeitos, de valor ético e social e o que tais incorporações provocaram no centro da vida desses sujeitos? Será que se construíram novos homens, novos seres, dentro de um diferente plano de existência? Será que tiveram suas trajetórias alteradas e mudaram de posição em relação à classe de origem? Quem tem a resposta?

Como a vida tem sempre a última palavra, sinto-me motivada a continuar o estudo realizado neste 4° capítulo. Afinal, quem pode ter certas respostas, a não ser o tempo e, dentro do tempo, as vidas que se constroem e que se marcam em realidades objetivas, por mais diferentes que tenham sido os processos de constituição das subjetividades aqui discutidas?

REFLEXÕES FINAIS

Tendo em vista os estudos realizados gostaria de ressaltar que a perspectiva indiciária utilizada na busca das incorporações manifestadas pelos sujeitos e a perspectiva teórica fornecida pelos referenciais de BOURDIEU e de BAKHTIN constituíram condições favoráveis para que esses dados fossem analisados e me permitiram a consistência e a coerência no que pretendia buscar, tendo em vista as articulações possíveis entre os capítulos apresentados.

Essa articulação permitiu realizar

> *"uma sociologia da percepção do mundo social, isto é, uma sociologia de construção de visões de mundo, que também contribuem para a construção desse mundo"* (BOURDIEU, 1990:157).

O certo é que eu também realizei uma leitura com o que tenho em mim incorporado, com o meu sistema de disposições, com minha carga de compreendente, com minha forma de me enunciar e de pensar a ação sobre o mundo.

Os dados coletados constituem-se em fonte riquíssima para elaboração de estudos que venham, em primeiro lugar, alargar as análises aqui apresentadas, diante do muito que ainda há por ser desvelado nos dados coletados e, em segundo lugar, realizar investigações que venham contemplar aspectos aqui não abordados. Nesse sentido pretendo produzir artigos que enfoquem algumas questões, tais como: a influência do gênero na configuração textual, comparação entre produtos de terminalidade, tendo em vista a questão das classes sociais, a representação sobre a escrita em uma perspectiva longitudinal, ampliação ou não do repertório lexical de diferentes sujeitos ao longo da escolaridade, análise das categorias da coerência e da coesão textual em textos produzidos por alunos de

diferentes contextos sociais, análise dos textos a partir de alguns recortes da AD e outros.

Em cada finalização de capítulo, objetivei antecipar, de alguma forma, conclusões fundamentais que os dados e meu posto de observação permitiram construir, procurando ressaltar a relação entre sistema de ensino e resultados escolares diferenciados em uma sociedade democrática. Por isso, não pretendo, aqui, retomá-las. A questão é pensar as razões que impediram os avanços pretendidos por essa sociedade, levando em conta que algumas explicações e ponderações, já amplamente conhecidas, não encontram mais sustentação. Por exemplo, não é mais possível proclamar indiferença por parte dos alunos das camadas desfavorecidas (eles estão na escola e esta faz parte do projeto de vida desses sujeitos); não é possível afirmar que diferenças socioeconômicas sejam responsáveis diretas pelos resultados negativos (sujeitos de universos socioculturais distintos apresentam resultados semelhantes); nem que os processos pedagógicos sejam diferentes ou que esses processos possam, por si mesmos, proporcionar melhor qualidade de ensino para todos. Acima de tudo é preciso assumir que não é possível admitir que qualquer que seja o modo de inscrever o sujeito na escrita seja bom (meus dados revelam produtos de terminalidade do ensino fundamental com resultados discutíveis). Os resultados revelam mais um processo de apropriação da língua que um processo de relação com a linguagem, como objeto de aprendizagem, e mostra a dificuldade que a escola (aqui entendida como interlocutora) tem em transformar a transmissão de um saber em um projeto significativo, que permite aos interlocutores testemunhar experiências reais no que diz respeito ao uso da linguagem.

Para isso é preciso que as instâncias de poder articulem um projeto político que faça da leitura e da escrita prioridades nacionais e que a ela se articule a formação (inicial e continuada) dos professores; há que implementar projetos que orientem e garantam pesquisa nesse âmbito, para que se possa

consolidar caminhos que alterem os quadros que descrevi. Um projeto que possa responder a questões centrais, como: que tipo de produtor de texto é preciso formar? que tipo de mediador (professor) é necessário para formar esse produtor de texto? e de que estruturas é preciso dispor para garantir essa formação? Trata-se de responder, dessa forma, a imperativos que surgem de uma pressão social advinda de uma sociedade democrática, em busca de um ensino de qualidade. E, principalmente, surge de novos paradigmas das Ciências Humanas que, discutindo a exigência do Estado de Direito, proclama a transparência nas mais diferentes relações. Dessa forma, não se trata apenas de pensar um projeto bem articulado, mas, sobretudo, que o mesmo tenha transparência, que adquire visibilidade quanto ao que pretende, de fato, alcançar.

O que pretendo, neste momento é, a partir das discussões já apresentadas, estabelecer um raciocínio analógico com o filme Central do Brasil, de Walter Sales Júnior.[26]

Na narrativa de ficção, a personagem Dora é uma ex-professora que ganha a vida escrevendo cartas para aqueles que não sabem escrever: os analfabetos da grande central que é este país. Analfabetos em relação à posse do código escrito reconhecem, no entanto, nessa escrita que lhes falta, uma possibilidade de estabelecer algum tipo de interlocução. E, ditando para Dora escrever, revelam, nas notícias, os mais diferentes sentimentos: amor, (meu querido), desejo (meu tesão), (quero sentir seu corpo), ódio (você foi a pior coisa que me aconteceu); esperança, fé.

Dora, no entanto, escreve sem ter consciência do grande papel pessoal e social da escrita e realiza sua atividade indiferente aos destinos das pessoas que por ela procuram. Então, as cartas jamais são enviadas, o destino delas é uma gaveta. Controlando os textos, controla igualmente os destinos dos que não sabem escrever.

Com que posso, então, comparar essa atitude? Tal como Dora, os professores que, durante tantos anos passaram pela vida dos sujeitos de nossa investigação, também se mostraram indiferentes aos efeitos que o ensino da escrita poderia provocar nesses sujeitos, sem consciência do papel ativo que a escrita pode representar e da alteração que esta pode provocar na existência daqueles que ensina. (Cap.II). À moda de Dora, colaboram na produção de textos, só que não lhes oferecem condições de retorno. Essa ausência de interação pode ser confirmada em algumas passagens: em vários anos de coleta de dados, ao finalizar o ano letivo, professores me procuravam para me "presentear" com textos que os alunos produziam e que não tiveram destinação: "Você quer os textos? Vão para o lixo mesmo"... Ou quantos textos ficaram apenas registrados nos ~~ca~~dernos (exercício escolar), como pesos mortos, esquecidos, sem destinatário, e, depois, tornaram manchas amarelas, sem função primeira. Quantas vezes, visitando as escolas, recebia dos alunos (sobretudo os da camada socialmente desprivilegiada) oferta de textos:

"A senhora qué, eu dô, a professora não vai ler mesmo"...

Por outro lado, num confronto ainda mais amplo, a escola não ensinou, em nenhum momento, que escrever é estabelecer interlocução, que escrever é dialogar com o outro não presente. Assim como Dora não sabia o que praticava, igualmente a escola- consciente ou não - não sabe o que pratica. Controla, pois, os atores implicados e segura os destinos desses seres. Reside aí, talvez, o grande choque: Dora, não podendo transformar a vida dos miseráveis da Central, prefere mantê-los onde estão. A escola mantém onde estão, não todos os sujeitos, mas exatamente aqueles que, como no filme, mais dela precisam. O resultado é a impossibilidade, para esses sujeitos, de se transformarem em produtores protagonistas da própria vida e de se transformarem em produtores de texto da própria história. Então, é mais fácil produzir, como já demonstrei, a

---

[26] Melhor filme no festival de Berlim/1998

realização material de construção do *habitus* e continuar traduzindo, pela ausência de uma relação interlocutiva significativa com a escrita, a exclusão e, conseqüentemente, a opressão. Não é justo viver um tipo de opressão porque não se tem a posse da escrita. Aprender a escrever e escrever como prática interativa é um dos caminhos para a liberdade. É criar a autonomia (não precisa que alguém diga o que o outro tem de escrever e que o faça em seu lugar) e estabelecer a competência necessária para a relação com o outro.

No filme, a personagem Dora tem sua vida alterada. E, no processo de alteração, vai, perplexa, tomando consciência do que seus atos provocaram. Acontece que, para isso, foi preciso que ela mesma percorresse o caminho de elucidação desse processo. Ela mesma teve de realizar a travessia. Movida pelas circunstâncias, acaba tendo de ser a portadora pessoal de uma carta que, não fosse outra articulação do destino, teria ido para o lixo, como tantas outras.

Dora, ao cumprir, ela mesma, o papel de mediadora no processo de interlocução, pôde ter consciência do que de fato esse ato representava. Percebeu que a ação praticada produziu novas relações e, com elas, novos saberes. Viveu, ela mesma, o envolvimento, a interação, uma história de amor com um outro, a entrega. Por isso, pôde rir e chorar.

Volto-me, então, para o passado de 1991 e reconstituo indagações formuladas na finalização de minha dissertação de Mestrado: naquela época, as diferenças de relação verificada entre professores que atendiam a crianças pertencentes a camadas sociais diferentes ficou fortemente marcada e minha indagação era se essa relação poderia ser ensinada, e, se afirmativa a resposta, em que instâncias isso se faria?

Hoje, também eu, fazendo travessias, pergunto-me se, para ocorrerem as mudanças que desejamos em relação a uma educação que qualifique igualmente a todos, não seria necessário que, cada um a seu modo, realizasse a travessia à moda de Dora. Pergunto-me se não falta ao professor partilhar, ele mesmo, esse

caminho para poder compreendê-lo. Dizendo melhor: será que não falta, na formação dos profissionais de ensino de Língua Portuguesa, haverem vivenciado um processo de constituição como produtores de texto, uma relação com a escrita e com o papel que ela representa? Não são, os professores mesmos, destituídos dessa interação? Não são sujeitos para quem também foi negada essa possibilidade e, por conseguinte, também não puderam partilhar um caminho individual de relação com a escrita? Talvez seja esta a questão: não poder testemunhar a própria experiência, porque não a tem.

Uma das cenas finais do filme retrata o momento em que duas cartas que não haviam chegado aos seus interlocutores Ana e Jesus, (e portanto, não haviam cumprido sua função) acabam por se cruzar. A carta escrita por Ana para Jesus, assim se manifestava em determinado momento:

"...me espera que eu já tô voltando. Tua.."

E, por sua vez, assim dizia a carta de Jesus para Ana:

"Mas espera que eu volto. E aí vai ficar todo mundo junto."

Cena 113 – Casa de Isaías – Int. Amanhecer

> *"Dora observa mais uma vez o menino dormindo. Reúne forças e segue em frente. Antes de sair de casa, ela pára diante da cômoda da sala. Sobre o móvel, repousa a carta de Jesus. Dora retira da bolsa a carta de Ana, colocando-a sobre a outra. Após um instante imobilizada, ela finalmente se decide e cruza a porta. Na parede, exatamente acima das cartas, estão dois retratos esmaltados ovais, quase pinturas. É fácil reconhecer Ana, a mãe de Josué. O retrato ao lado é evidentemente o de Jesus. Seu rosto sugere uma inocência insuspeitada. Nas fotos, os dois, soberanos, possivelmente acabaram de se casar". (CARNEIRO e BERNSTEIN, Roteiro Central do Brasil, pág.97).*

Dora, ao colocar a carta de Ana ao lado da carta de Jesus, realiza a

interação: um texto se juntando a outro texto; uma vida se juntando a outra vida.

Resta a compreensão de que os seres separados pela vida e pela escrita poderiam ter trajetórias diferentes, caso a mediação houvesse ocorrido. Concluindo a analogia iniciada, para que essa mediação produza os efeitos desejados é preciso que o profissional que ensina a ler e a escrever, além da compreensão dos referentes teóricos que possam iluminar o seu fazer, passe pela busca, pela mobilização, e que isto aconteça dentro de um espaço de uma ética criativa (Dora se mobilizou, quando se sentiu responsável por), possibilitando produzir novas ações, novas relações e novos saberes necessários a uma educação que contemple e respeite a interação como fonte de constituição da existência humana.

Assim também é preciso que a escola procure um caminho diferente do já traçado e que introduza, na sala de aula, ações realmente interativas, para que a experiência humana de escrever se inscreva de forma significativa na vida de sujeitos, conferindo, dessa forma, à linguagem o seu papel na construção da realidade.

ANEXOS

Anexo 1
Registro de acompanhamento – Seriação Escolar

Nome:_____

Ano	Série	Nome da escola	Turno
1987			
1988			
1989			
1990			
1991			
1992			
1993			

Anexo 2

Registo de acompanhamento – textos produzidos

Nome do aluno:_____
Nome da escola:_____
Série:_____Ano:_____

Mês	Títulos dos textos produzidos
Fevereiro	
Março	
Abril	

Anexo 3

Nome do aluno:_____

Nº de produção de textos

Meses											
Ano	Fev	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agos	set	Out	Nov	total
1988											
1989											
1990											
1991											
1992	/										
1993											
1994											
total											

Anexo 4

- Qual sua profissão atual?
Estou lá no Exército.

- Mas você não serviu o exército no ano passado?
O ano obrigatório eu já servi, agora estou por vontade própria.

- E exerce qual função?
Estou como soldado.

- Você pretende seguir essa carreira?
Não, por enquanto é mais para ter uma profissão, até terminar o estudo. Dá para trabalhar e estudar.

- Você pretende continuar estudando?
Sim, pretendo.

- Qual o seu horário de trabalho?
O horário é de 6h às 17h e 30, de segunda a sexta-feira.

- Você tem um dia de folga?
Nos finais de semana eu tenho, mas depende, tem serviço de 24 horas e então posso "cair" no serviço. A folga não é dia certo. No meio de semana também posso pegar 24h.

- Normalmente, o que você faz no seu dia de folga?
Às vezes vou passear, vou na casa de parentes ou então fico em casa estudando ou ajeitando as coisas mesmo.

- O que é ajeitar as coisas?
As coisas que durante a semana eu bagunceI: roupa, material.

- Você vive com quem?
Com minha mãe e meus irmãos.

- Quantos irmãos você tem?
Dois irmãos moram comigo e outros dois moram no Mato Grosso. São mais velhos e foram criados separados.

- Em 1988 você tinha padrasto...
Não. Não vive mais com a gente. Meu pai mora nos Estados Unidos há mais de dez anos. Fiquei sabendo que veio aqui, semana passada.

- Você tem contato com ele?

Às vezes escrevo para ele.

- Houve oportunidade de você ir morar nos Estados Unidos com ele?

Oportunidade ele deu, mas eu pensei na minha mãe, em deixar ela aqui. Meu pai casou lá e tem um casal de filhos.

- O que seu pai faz lá?

Não sei. Às vezes que veio aqui conversamos. Tem a mãe dele aqui também.

- Seu pai te ajuda financeiramente, ajuda nos estudos?

Não, nada.

- Você freqüenta algum clube, igreja, sindicato, associação ou grupo comunitário?

Não. Antes de entrar para o exército freqüentava academia de capoeira. Hoje pratico natação.

- E sua religião?

Não estou freqüentando nenhuma igreja. Minha mãe era espírita, eu estou mesmo mais para a Igreja Católica.

- Você disse que depois que entrou para o quartel o tempo ficou pequeno e você disse também que pratica natação. A natação você pratica agora ou já praticava antes de entrar para o exército?

Antes eu já gostava, mas comecei a praticar agora, há pouco tempo, no Corpo de Bombeiros.

- O que você costumava fazer durante o período de suas férias?

Visito o Zoológico, vou a uma cachoeira. Eu estou de férias no trabalho, é a minha primeira férias; mas estou tendo aula. Tenho é mais tempo para poder estudar.

- Antes de você entrar para o quartel você trabalhava?

Trabalhava em uma mobiliadora. Trabalhei durante oito meses.

- Quando começou a trabalhar durante o dia e estudar à noite?

Da 8ª para a primeira série.

- Antes da 7ª série, quando estudava durante o dia, você fazia algum trabalho?

Não, minha mãe não deixava. Achava que não era necessário; para eu poder estudar.

- Você tem costume de comprar livros?

Compro mais o que o colégio pede.

- Você compra outros livros fora da necessidade escolar?

Não.

- Nesse caso, como faz para ter acesso a livros? Você costuma ler livros?

Estando à disposição, eu leio.

- Você freqüenta biblioteca?

Só para fazer trabalho.

- Não vai à biblioteca para pegar um livro, um romance, uma história para ler, sem que seja a pedido da escola?

Não. Quando a escola pede um livro e não tem na biblioteca, eu tendo condições eu compro.

- Então você não é um freqüentador da biblioteca?

Não. Questão de tempo, também..

- E no período em que você não trabalhava?

Tinha quantidade maior de trabalho, freqüentava mais; fora isso, não. Também hoje pode acontecer uma folga na escola, no recreio vou à biblioteca e leio alguma coisa.

- Você sabe mais ou menos quantos livros você tem em sua casa?

Mais de cinqüenta.

- Que tipo de livro?

Bíblia, romance. Tem livros dos meus irmãos.

- Fale o nome de um romance que tem na sua casa.

Tem mais é dos meus irmãos.

- Você lê jornal?

Raramente.

- Por que não lê jornal?

Questão também de ter condição de comprar; se eu pudesse eu compraria, porque eu gosto.

- Dos jornais da cidade, qual deles você compraria?

O Estado de Minas.

- Você lê revistas?

Quando tenho oportunidade, leio Isto É, Veja...

- Você lê revistas em quadrinhos e outras revistas que circulam?

Qualquer tipo de revista eu leio. Tendo à disposição eu leio, mas se fosse questão de comprar eu compraria Isto É e Veja. Gosto muito de ler a parte de entrevista.

- Você compra alguma revista?

Só quando vejo alguma coisa que me chama a atenção, passando pela banca.

- Você se lembra de alguma que tenha comprado agora por último?

Revista Boa Forma. Sobre exercícios, preparação física, boa alimentação.

- E rádio, você escuta?

De vez em quando, à noite. Gosto mais de programa musical.

- E ao cinema, você vai?

Sim.

- A que tipo de filme você gosta de assistir?

Filme de ficção científica e aventura.

- E TV, você assiste sempre?

Vejo raramente. Quando vejo prefiro ver o jornal.

- De que emissora?

Da Globo.

- Você costuma participar de outras atividades culturais, como visitar exposição de artes, de fotografia, visitar museu?

Não. Já programei várias vezes, mas sempre tem uma coisa que atrapalha.

- E a teatro?

Vou de vez em quando. Inclusive está tendo festival de teatro e ontem mesmo, no centro, gostei da apresentação.

- Então vai ao teatro de vez em quando?

Antigamente eu ia muito, porque mamãe ganhava ingressos de uma freguesa dela, que trabalha em programação de teatro. Aí dava pra ela e às vezes ela me dava.

- Você lembra com quantos anos entrou para a 1ª série?

Com 7 anos.

- Você freqüentou pré-escola?

Estive na creche, mas lá eu era só desenho, brincadeira.

- Com quantos anos passou a freqüentar a creche?

Com 4 anos. "Eles" falavam creche, ficava ali pra cima do José Diogo, o grupo em que eu estudava. Era um tipo de lugar que o pessoal cuidava da criança para a mãe trabalhar.

- Ficava na creche por quanto tempo?

Ficava o dia inteiro. Fiquei dos 4 ao 6 anos.

- Você quer dizer que nesta creche não era como uma escola, em que tinha aula, etc?

É, era mais preocupação com desenho, pessoas contavam histórias...

- Desse período, o que você lembra de bom?

Divertimento. Tinha meninos de minha idade, uma área em que a gente podia brincar, tinha brinquedos.

- Os professores contavam histórias?

Contavam.

- Você está no 2º ano do II Grau e está repetindo a série. Vamos reconstruir um período:

- 1993? *8ª série*

- 1994? *1º ano*

- 1995? *2º ano e fique reprovado*

- 1996? *estava servindo o exército, o período obrigatório, tive que para de estudar.*

- Em 1996 não deu para você conciliar estudo e serviço militar?

Não, então achei melhor trancar matrícula.

- Por que você reprovou em 1995, se nunca tinha perdido um ano? O que você acha que houve?

Eu estava trabalhando, o trabalho era muito cansativo, às vezes eu dormia na escola. Na sala muita gente desistiu. Nessa época entrei na capoeira. Na capoeira tinha muita programação. Aí, em vez de eu estudar, eu ia para as apresentações em várias cidades.

- Você parou de freqüentar a capoeira?

Agora é questão de tempo. Não tem dado para conciliar.

- Se puxarem sua carteira, você dá "uma boa pernada" no indivíduo?

A capoeira é como uma dança. Não é por esse lado. Pode ser como defesa sim, mas não como ataque.

- Você, como estudante, sempre cumpre com as obrigações escolares, principalmente faz todos os deveres de casa?

Todos todos não. Às vezes é questão de material que não tem. Tento fazer o possível, às vezes.

- Em casa você faz revisão das matérias, você estuda?

Até a 8ª série sim. Eu me interessava bastante. Revisava matéria, depois, não.

- Na época de prova, como é?

Não chego a estudar todos os dias. Na verdade sempre estudei nas vésperas de prova, porém procurava estudar mais aquela matéria que gostava.

- Qual matéria?

Matemática. Depois da 8ª série passei a gostar mais de Física.

- Então você gosta mais das ciências exatas?

É.

- Hoje, por exemplo, você possui horário certo para estudar?

Não. Pelo menos na época em que eu não trabalhava, às vezes tinha que ajudar em casa. Eu ajudava a minha mãe em casa. Não tinha horário estabelecido para estudar, porque às vezes acontecia de ter alguma coisa para eu fazer.

- Sua mãe sempre trabalhou fora?

Sim.

- Sempre fica o dia inteiro?

Sim. E em casa eu era sozinho mesmo e como mais velho, tinha responsabilidade.

- Qual a profissão de sua mãe?

Ela é massagista. Tem várias freguesas.

- Então você não tem uma quantidade de horas para se dedicar aos estudos?

Não, não tenho. Agora estou de férias, vai dar para estudar mais, vou poder me dedicar mais ao colégio.

- Você acha que poderia investir mais nos seus estudos?

Agora sim. Estou tendo mais condições. Falta tempo também.

- Você tem como estudar lá no seu serviço?

Acho que sim. Teria que ter mais assistência, não sei se é falta de hábito, não consigo assimilar quando levo material para estudar no trabalho.

- Você gostaria de ter mais tempo para estudar?

Gostaria de estar mais à disposição para estudar mais, estar mais em função dos estudos, para poder investir mais. Com sono e cansaço não tenho bom aproveitamento.

- Seus irmãos têm que idade? Estão em que série?

Um deles tem 16 anos e está no 1º ano e outro, como 17 anos está na 6ª série, não gosta de estudar.

- Quando você ficou reprovado, qual foi a disciplina que você encontrou mais dificuldade?

Em várias matérias. Eu não estava com aproveitamento, então desisti.

- Então você desistiu antes de chegar o fim do ano?

Desisti, estava cansado, por causa do serviço. Fiquei para não perder a vaga mesmo. No 2º semestre, com o negócio da escola plural, talvez eu pudesse passar, mas eu ia passar sem saber quase nada, era melhor repetir e saber alguma coisa, do que ir para o 3º ano sem saber nada.

- Por que você resolveu voltar a estudar?

Além do que eu gosto, porque sem o II Grau não vou arranjar serviço nenhum, se eu deixasse de estudar, não trabalharia.

- Quando você está em uma sala de aula e não entende a matéria, o que você faz?

Na maioria das vezes eu estudo mesmo é sozinho. Na maioria das vezes eu consigo. Procuro sempre fazer coisas mais por mim mesmo.

- Quando estuda, você costuma consultar manuais, enciclopédias?

Sim. Lá em casa tem uma enciclopédia, tem dicionário.

- Até agora, qual foi o ano que você considerou mais difícil para você?

Nos anos anteriores não encontrei muitas dificuldades, mas o 2º ano foi o mais difícil. Não consegui entrosar com as matérias.

- E o ano mais fácil?

A 7ª série.

- Qual a importância que você atribui aos estudos?

.....(silêncio)

- Para você, porque é importante estudar?

O estudo ajuda a conviver, ajuda a viver, além de ter visão diferente.

- Pode dar visão diferente de quê?

Do mundo, das coisas.

- Uma visão para melhor?

Sim.

- Ajuda a compreender melhor o mundo?

Ajuda.

- Como você se relaciona com seus colegas? Você tem muitos amigos?

Tenho facilidade de fazer amigos. Mas amigos mesmo tenho poucos, que é difícil. Colegas tenho mais.

- Qual é a diferença?

Amigos pode confiar mais, pode contar mais; colegas não.

- Seus amigos são pessoas que moram mais próximas de você?
Só um.

- São pessoas com quem você estudou?
Tem uns da escola, outros fomos criados lá perto, outros da capoeira.

- Você costuma estudar com seus colegas, reunir grupo para estudar?
Antes era possível, agora não.

- Por que é que agora é tão diferente?
É o tempo.

- Quais pessoas você escolhia para estudar?
Pessoas que sabiam o que eu não sabia, ou pessoal interessado. Marcava um grupo para estudar. Agora não dá para fazer mais, a maioria trabalha, é mais fim de semana mesmo.

- Quando você tem dificuldade nos estudos, como procura vencê-la?
Quando é muita, eu procuro alguém: professor, colega.

- Em que lugar da sala você se senta?
Prefiro me sentar mais no meio da sala. Este ano estou mais atrás.

- A sua turma é grande?
Hoje tem uns 30, mais ou menos, muita gente saiu no 2º semestre.

- Além de sua mãe, outras pessoas ajudam na compra de material escolar?
Sempre minha mãe.

- Qual a maior dificuldade que você tem encontrado nesse seu tempo de estudos?
A maior dificuldade é não ficar à disposição só da escola. Sempre alguma coisa que atrapalha.

- O que é um bom professor para você?
O professor que se preocupasse em acompanhar o aluno que tivesse dúvida, que se preocupasse principalmente com os que tivessem mais dificuldades.

- Você tem professor assim?
Sim. Já tive.

- Você conheceu seus avós?

Conheci avó materna. Paterna só de vista.

- E avô?

Não, nenhum.

- Fale sobre sua avó, como vive, se estudou...

Minha avó é da roça. Lá não chegou a estudar. Pelo menos que eu saiba, ela só sabe assinar o nome dela.

- Você convive com ela?

Sim.

- O que ela pensa sobre os estudos?

Houve um período que ela tentou estudar, mas parece que parou.

- Mas ela fala com você sobre isso?

Não, eu vivo separado dela. Eu só visito ela.

- Sua mãe tem que nível de escolaridade?

A 4ª série primária.

- E sua mãe, o que ela fala sobre os estudos?

Ela sempre me incentivou.

- Fale sobre isto.

Ela sempre se preocupou, procurou saber se estava indo bem, às vezes estava fazendo alguma coisa, mandava parar para estudar, quando sabia que tinha prova. Meu irmão mesmo, ela está sempre incentivando. Agora temos que correr por nós mesmos. Ela fala que quem não tem estudo não pode ser nada. Minha mãe tem vontade de que a gente se forme, que escolha uma área, faça vestibular.

- Você tem alguma parente próximo, que tenha estudado bastante e que tenha uma boa profissão? Alguém que você admire?

Não, não tenho ninguém. Eu sempre gostei de estudar, além do que o que contou mesmo foi o incentivo de minha mãe.

- Muitos de seus colegas pararam de estudar ou estão em séries bem abaixo da sua. O que você acha que aconteceu com eles?

Necessidade de ajudar em casa, falta de incentivo da família. Muitos, arrumando serviço, não acham necessário estudar. Às vezes deixa de gostar da escola. Também depende da escola.

- Como assim?

A escola é sem criatividade.

- Quando você estudava na pré-escola sua mãe te ajudava nas suas tarefas?

Não, não tinha condições de ajudar.

- Você acha que Ter sucesso na escola depende de que?

Depende da situação em que esteja. Se não tiver condição, além de gostar, não tem muita chance.

- Se sua mãe não tivesse incentivado você, você estaria estudando?

Se eu tivesse ido trabalhar muito cedo, acho que não. Se fosse questão de necessidade de trabalhar cedo para ajudar, eu teria dificuldade.

- Você gosta de viver no bairro? O que mais te agrada?

Não. Não gosto. Principalmente pelos tipos de pessoas. Quando estudava no José Diogo, tinha muitos amigos que moravam perto. Agora, não. Agora o tempo foi passando e eu tenho medo. Tem uns tipos de pessoas que não vale a pena a gente se envolver.

- Que tipo de pessoas?

De um jeito ou de outro pode chegar a te prejudicar.

- No seu local de trabalho, existe oportunidade de aprender coisas novas? Dá para mudar de nível, para subir no trabalho?

Trabalho na enfermaria do Exército. Dá para aprender bastante. Lá tem médico, dentista e estou sempre tirando dúvida. Se não fosse assim, não ficava lá. Aprendi primeiros socorros, aprendi muita coisa. Ficamos eu e mais dois, a gente comenta...

- Você pretende alcançar que profissão?

Até há pouco tempo atrás, eu pensava em Engenharia Civil. Depois, por causa do meu trabalho, no momento não estou com uma visão muito certa. Tenho pensado na área da saúde.

- Dentro do quartel há cursos superiores, aqui?

Não.

- Você se considera inteligente?

Não tenho dificuldade em aprender, tenho muitas facilidades.

- Você tem notícias de seus colegas lá do José Diogo?

Só do Alex, eu acho que está na 8ª série. Do Carlos e da Regina, que estão fazendo o 1º ano.

- E a sobrevivência da família, quem é que ajuda hoje? Em 88 era só o salário da sua mãe...

É, lá em casa todo mundo ajuda um pouquinho. Agora tem mais gente para ajudar.

- Obrigada, Wellington. Não deixe de enviar notícias.

Qualquer coisa que você precisar, é só me procurar.

Anexo 5

ÍNDICE

REDAÇÃO 1	Quem sou eu?	7
REDAÇÃO 2	Entrevista	8
REDAÇÃO 3	Como reescrever o texto (1)	11
REDAÇÃO 4	Você é outra pessoa	13
REDAÇÃO 5	Como reescrever o texto (2)	15
REDAÇÃO 6	O que a personagem faz (1)	23
REDAÇÃO 7	O que a personagem faz (2)	25
REDAÇÃO 8	Como reescrever o texto (3)	27
REDAÇÃO 9	Verbos de sentido geral e de sentido específico (1)	29
REDAÇÃO 10	Verbos de sentido geral e de sentido específico (2)	31
REDAÇÃO 11	O que a personagem pensa (1)	32
REDAÇÃO 12	O que a personagem pensa (2)	34
REDAÇÃO 13	O que a personagem pensa e sente	35
REDAÇÃO 14	Pontuação	36
REDAÇÃO 15	O que a personagem fala (1)	39
REDAÇÃO 16	O que a personagem fala (2)	41
REDAÇÃO 17	Emprego do travessão	42
REDAÇÃO 18	O que a personagem fala (3)	43
REDAÇÃO 19	Aula do silêncio	46
REDAÇÃO 20	O que a personagem faz, fala e pensa	47
REDAÇÃO 21	Discurso direto e indireto	48
REDAÇÃO 22	Anedota	50
REDAÇÃO 23	Verbos de elocução	52
REDAÇÃO 24	O que a personagem faz, fala e pensa	53
REDAÇÃO 25	Descrição: Como é a personagem (1)	55
REDAÇÃO 26	Descrição: Como é a personagem (2)	58
REDAÇÃO 27	Ações, falas, pensamentos e características da personagem (1)	60
REDAÇÃO 28	Ações, falas, pensamentos e características da personagem (2)	62
REDAÇÃO 29	Ações, falas, pensamentos e características da personagem (3)	63
REDAÇÃO 30	O narrador (1)	64

REDAÇÃO 31	O narrador (2)	67
REDAÇÃO 32	O narrador (3)	68
REDAÇÃO 33	O narrador (4)	70
REDAÇÃO 34	O narrador (5)	72
REDAÇÃO 35	Seqüência dos fatos (1)	75
REDAÇÃO 36	Seqüência dos fatos (2)	77
REDAÇÃO 37	Bilhete	79
REDAÇÃO 38	Aula do bilhete	81
REDAÇÃO 39	Carta	82
REDAÇÃO 40	Abaixo-assinado	84
REDAÇÃO 41	Diário	85
REDAÇÃO 42	Fábula	87
REDAÇÃO 43	Paródia (1)	89
REDAÇÃO 44	Paródia (2)	91
REDAÇÃO 45	Notícia jornalística (1)	92
REDAÇÃO 46	Notícia jornalística (2)	93
REDAÇÃO 47	Tema: amor	94
REDAÇÃO 48	Tema: mar	95
REDAÇÃO 49	Tema: natureza	97
REDAÇÃO 50	Tema: tristeza	98
REDAÇÃO 51	Tema: sonho	99
REDAÇÃO 52	Tema: violência	100
REDAÇÃO 53	Tema: felicidade	101
REDAÇÃO 54	Tema: brincar	102
REDAÇÃO 55	Tema: mamãe	103
REDAÇÃO 56	Tema: papai	104
REDAÇÃO 57	Criação de histórias (1)	106
REDAÇÃO 58	Criação de histórias (2)	107
REDAÇÃO 59	Criação de histórias (3)	108
REDAÇÃO 60	Criação de histórias (4)	110

Anexo 6

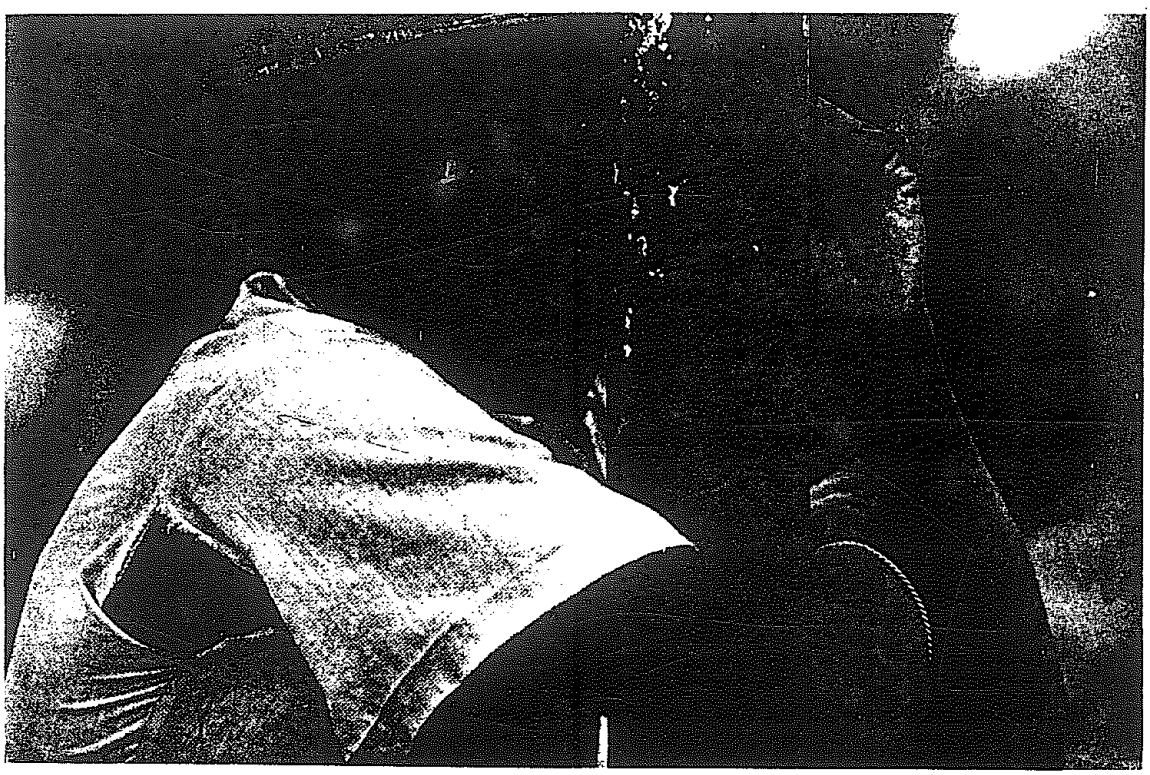
12 REDAÇÃO

O que a personagem pensa (2)

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Escolha uma das duas propostas abaixo:

1. *Imagine um aluno saindo de sua casa e vindo até a escola. Faça um texto contando:*
   a) o que ele faz;
   b) o que ele pensa.
2. *Observe atentamente a foto:*



Faça um texto contando:
a) o que a personagem faz;
b) o que a personagem pensa.

Anexo 7

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Você convive com pessoas que exercem as mais diferentes profissões ou atividades:

motorista	*telefonista*	*repórter*
vendedor	*secretária*	*bailarino*
professor	*garçom*	*empregada doméstica*
faxineiro	*comerciante*	*engenheiro*
jogador	*encanador*	*advogado*
eletricista	*aviador*	*etc.*
lavrador	*vigia*	

9

Imagine que você é uma dessas pessoas. Coloque-se no lugar dela. Pense no que ela faz, onde mora, o que sente, como vive, do que gosta...

Nós faremos uma entrevista. Responda às perguntas sendo essa pessoa.

Roteiro

1. *Qual seu nome?*
2. *Quantos anos você tem?*
3. *Onde você mora?*
4. *Como é sua casa?*
5. *Como você gostaria que ela fosse?*
6. *Você trabalha?*
7. *Você gosta do que faz?*
8. *Onde você nasceu?*
9. *Conte algum fato importante de sua infância.*
10. *Você é feliz?*
11. *Do que você mais gosta na vida?*
12. *Qual a pessoa de que você mais gosta? Por quê?*
13. *Se você pudesse, o que mudaria no mundo?*
14. *Quando você fica triste?*
15. *Você acredita em Deus?*

Crie um texto com as respostas que você deu a cada uma das perguntas do questionário.

Anexo 8

31 REDAÇÃO — O narrador (2)

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Você conheceu duas posições que o narrador pode assumir para relatar um fato:

1.ª) como observador;

2.ª) como personagem.

Narrando como personagem, você não precisa falar necessariamente de sua vida, de seus problemas, de seus momentos de alegria e tristeza. Pode relatar sendo uma personagem distinta de você. É importante, às vezes, fazer isso, pois lhe permite ver o mundo e as pessoas sob outro ângulo. Vamos treinar isso.

Construa um texto cujo narrador-personagem seja um dos animais ou objetos sugeridos:

a) um carro quebrado;

b) um pássaro aprisionado;

c) um cachorro vira-lata;

d) um giz;

e) uma bola de futebol;

f) um banco de jardim;

g) uma nota de dinheiro.

Sendo uma dessas personagens, procure relatar:

a) como você vê os homens;

b) o que os homens fazem com você;

c) o que mais o angustia nas atitudes humanas;

d) de que tipo de pessoas você gosta ou que tipo de pessoas você detesta;

e) como você gostaria que o mundo e as pessoas fossem;

f) qual o momento em que você se sente realmente feliz e por quê.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. (org). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo, Loyola, s/d.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3ª edição. São Paulo: Ed. Hucitec, 1986.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Título original: Estetika Slovesnogo Tvortchestva).

BATISTA, Antônio Augusto. **Sobre o ensino de português e sua investigação:** quatro estudos exploratórios. FAE-UFMG. Tese de Doutorado, outubro de 1996.

BADIOU, Alain. **Para uma nova teoria do sujeito:** Conferências Brasileiras, R.J. Relume- Dumará, 1994.

BENJAMIM, Walter. **Textos escolhidos**. Trad. José Lino Güínnwald et alii S.P; Editora da Unicamp: 3ª. edição, 1994. Abril cultural, Coleção Os pensadores, 1980, p.57-74.

BOURDIEU, Pierre. **Avenir de classe et causalité deu probable**. Revue Francaise de Sociologie. Paris, n° 15, p. 3-42, 1974.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo. Brasiliense, 1990. P. 23-24.

A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo. Perspectiva, 1987.

_____. Sociologia. **org. Ortiz**, Renato. S.P.Ática, 1983.(a)

_____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro. Marco Zero, 1983.(b)

_____. A Escola Conservadora. **Educação em Revista**, n° 10, dez. 1989.(a)

_____. **O Poder Simbólico**. RJ. Difel, 1989 (b).

_____. **Razões Práticas. Sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa - Campinas, SP: Papirus, 1996 (b).

BOURDIEU, Pierre.**Economia das Trocas Lingüísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1996.(a)

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, Francisco Alves,1975

BOURDIEU, Pierre. e SAINT MARTIN M. **As categorias do juízo professoral**. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, nº 3, 1975 (tradução uso interno da EGV).

BRANDÃO. Helena A. Nagamine. **Introdução à Analise do Discurso**. Campinas, Editora da UNICAMP; 3ª edição; 1994.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever - o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**: Lições Americanas/ Italo Calvino; tradução Ivo Barrozo-São Paulo: Companhia das Letras, 1990

CARNEIRO e BERNSTEIN. **Central do Brasil**. Roteiro do Filme. R.J. Objetiva, 1998.

COSTA, VAL. M. Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo. Martins Fontes. 1991.

_____. **Avaliar redações : uma questão mais ampla do que parece**. Dois Pontos. Belo Horizonte. Sistema Pitágoras de Ensino. vol. II. nº 13. agot. 1992. p.59-61.

_____. **Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação do discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização**. FAE-UFMG. Tese de Doutorado, agosto de 1996.

DALBEN, Angela Imaculada. L. de Freitas. **Avaliação Escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho** B.H., M.G; Faculdade de Educação, UFMG, 1998 (Tese , Doutorado).

DAYRELL, Juarez. (org.) **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. B.H Editora UFMG, 1996.

DELFORCE, Bernard. **De l'expérience de lecteur a la compétence de scripteur d'écrits professionnels: obstacles et exigences.** In: REUTER, Yves (org.) Les interactions lecture-écriture. Paris. Peter Lang S.A. (Editions scientifiques européennes). 1994. p.319-349.

DIJK. T. A. van. **Cognição, discurso e interação**. Contexto. São Paulo, 1992. (org. de KOCH, I.G.V.)

DUARTE, Cristiane. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. Campinas, SP, 1998. Universidade Estadual de Campinas. IEL. 1998. (Dissertação, Mestrado)

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1987.

ECO, Humberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção.** S.P, Companhia das Letras, 1994.

EVANGELISTA, A et alii. **Professor- leitor/Aluno-autor - Reflexões sobre avaliação do texto escolar**. B.H: Formato. Coleção Intermédio. Cadernos Ceale. Vol. III, ano II, out. 98.

FOESTER, Heinz von. Visão e Conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried. (org.) **Novos paradigmas, Cultura e Subjevidade**. P.A. Artes Médicas, 1996, p.59-74.

FOUCAULT, M. **Entrevista a Rouanet**, S.P . Merquior, J.C.In: Comunicação-3: O homem e o discurso - R.J. Tempo Brasileiro, 1971.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J. Wanderley (org.). **Escrita, usos da Escrita e Avaliação.** Cadernos Cedes, nº 14, S.P. 1985.

_____. **Linguagem e ensino; exercícios de militância e divulgação**. Campinas, S.P. Mercado de Letras/ ALB, 1996.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo. Martins. Fon-1991.

GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In: Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História. Trad. Federico Carotti. 2ª. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179. (Original em italiano: Miti emblemi spie: morfologia e storia).

GIRARD e BASTIDE. Do fim dos estudos primários à entrada na vida profissional ou na Universidade, o percurso de uma coorte de 1962 a 1972. IN:GRÁCIO, Sérgio e STOER, Stephen. **Sociologia da Educação: a construção social das práticas educativas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Vozes, R.J., 1986.

GOOLISHIAN e ANDERSON. Narrativa e self: alguns dilemas pós-modernos da psicoterapia. IN: SCHNITMAN, Dora (org). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

GRAVES, Donald H. **Writing, teacher and children at work**. Exeter, NH: Heinemann Educational Books, 1983.

HARKER, Richard H. Reprodução, habitus e educação. Teorias da Reprodução e da Resistência. **Revista Teoria e Educação**. P.A. nº 1, 1990. p.79-92.

JOBIN e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A Coesão Textual. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

LEAL, Leiva de F. Viana. **A escrita Aprisionada-uma análise da produção de texto na escola**. Dissertação, Mestrado, FAE-UFMG, 1991.

LEMOS, Claúdia T. Guimarães. **Redações de vestibular: algumas estratégias.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 23, p.61-71, 1977.

MARTINS, Carlos B. **Ensino Pago: um retrato sem retoques**. 2ª ed. SP: Cortez, 1988.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas, SP: Pontes: Edunicamp, 1989.

_____. **Les termes clés de l'analyse du discours**. Paris; Le senil coll. "Mémo", 1996, n° 20.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar. Sobre leitura, aula e redação**. S.P: Cortez, 1995.

MINAYO, M.C.S. (org.) **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In : SCHNITMAN. Dora Fried. (org.) **Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996, p.274-289.

OSAKABE, Haquira. **Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita**. In: ZILBERMAN, Regina (org.) Leitura em Crise na Escola: as alternatiternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p.147-152.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. A Escolas dos carentes: um projeto em M.G. IN: ARROYO, Miguel. (org). **Da escola carente à escola possível**, S.P, Loyola, s/d p.55 a 84.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de Redação**. São Paulo. Martins Fontes, 1983.

PORTES, Ecio Antonio. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. B.H, MG: UFMG. 1993 (Dissertação, Mestrado).

RIBEIRO, A. Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. RJ. Editora Nova Fronteira, 1986.

ROCCO, M.T.F. **Crise na linguagem "a redação no vestibular"**. São Paulo, Mestre Joan, 1981.

SARAMAGO, José. **A Bagagem dos Viajantes**. SP. Companhia das Letras, 1996.

SARGENTIM, Hermínio. Redação - Curso Básico - SP- IBEP. Vol.1.

SCARDAMALIA. M. e BEREITER, C.. "Knowledge telling and Knowledge transforming in written composition". Em S. Rosenberg (ed.). Reading, Writting, and language learning - Advances in Applied Psycholinguistcs (vol.2), Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO- BH, MG. Ciclos de Formação Básica - Implantação do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental- Resolução nº 8086/97, dez/1997.

SILVA, Jane Quintiliano G. **Tipologias textuais na produção de textos na escola.** B.H, Faculdade de Educação, UFMG, 1995 (Dissertação de Mestrado em Educação).

SILVA, T.T. **Trabalho, educação e prática social.** P.A. Artes Médicas, 1991

_____. **O que produz e reproduz na educação**. P.A., Artes Médicas, 1992.

_____. **Retomando as teorias da reprodução**. Teoria e Educação, nº 3, 1990, p.155 a 179.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. P.A, Artes Médicas, 1994, 168p.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento.** Brasília. REDUC, 1989.

_____. **Alfabetização: A (des) aprendizagem das funções da escrita**. Educação. Revista, B.H., nº 38, p.3-11, dez. 1988.

_____. **Linguagem e Escola. Uma perspectiva social**. SP. Ática, 1986.

_____. **Língua Escrita, Sociedade e Cultura: relações, dimensões e perspectivas**. Trabalho apresentado na 17ª Reunião Anual – ANPED, 26/10/94.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Educação escolarizada: violência simbólica ou prática libertadora? O caso brasileiro. P.A, **Teoria e Educação**, n º 3, 1991, p.9-28.