

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

A intervenção do professor no processo de construção da escrita: um olhar sobre o aluno com “dificuldades de aprendizagem”

VILMA APARECIDA GOMES

Vilma Aparecida Gomes



A intervenção do professor no processo de construção da escrita: um olhar sobre o aluno com “dificuldades de aprendizagem”



Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia – curso de mestrado e doutorado, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa 2: Linguagem, texto e discurso
Orientador: Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Uberlândia

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

G633i Gomes, Vilma Aparecida.

2013 A intervenção do professor no processo de construção da escrita: um olhar sobre o aluno com “dificuldades de aprendizagem” / Vilma Aparecida Gomes. -- 2013.

255 f. : il.

Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Análise do discurso - Teses. 3. Ensino e aprendizagem - Teses. 4. Escrita – Teses. I. Bertoldo, Ernesto Sérgio. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Vilma Aparecida Gomes

A intervenção do professor no processo de construção da escrita: um olhar sobre o aluno
com “dificuldades de aprendizagem”

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado e Doutorado,
do Instituto de Letras e Linguística da Universidade
Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística e Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Linguagem, Texto e Discurso.

Banca examinadora

Profº. Drº. Elzira Y. Euyeno – Universidade de Taubaté

Profº. Drº. Marco Antônio Villarta Néder – UF Lavras

Profº. Drº. Carla Nunes Vieira Tavares - UFU

Profº. Drº. Carmen L. H. Agustini – UFU

Profº. Drº. Ernesto Sérgio Bertoldo – UFU

Orientador

Uberlândia, 29 de Maio de 2013

Dedico este trabalho

À memória de meu pai, **Geraldo**, pelo exemplo de serenidade, alegria e sabedoria.
À minha mãe, **Maria**, por nos mostrar que o amor pela vida não tem dimensão.
Aos meus irmãos, **José Eurípedes e Maria de Fátima**, pela oportunidade de
compartilharmos uma vida.
À **Elisa e ao Alexandre** pelo carinho e cumplicidade.

Uma homenagem....

A meu pai

Que não escrevia com a caneta,
Mas escrevia com o olhar,
Escrevia com o sorriso,
Escrevia com a bondade.

Escrevia com a voz,
O destino da humanidade,
Que caminhava sem rumo,
Sem destino, sem amor.

Escrevia com o sorriso,
O amor pela esposa, filhos e netos.
Com o sábio olhar,
Escreveu no rosto seu último Adeus!

Vilma

Agradecimentos

A Deus, essa força maior, que me lança pelo mundo da determinação, da perseverança, condição pela qual me oportunizou ensinar.

Ao meu orientador, Prof. Drº Ernesto Sérgio Bertoldo, pela motivação, pela seriedade e pelo respeito com que conduziu as suas intervenções, sobretudo, em momentos em que me encontrava emocionalmente frágil. Agradeço, imensamente, sua acolhida, sua confiança, o que de certa forma, contribuiu para a conclusão desta pesquisa.

Aos meus pais, Geraldo (*in memoriam*) e Maria José, que souberam nos educar pelo exemplo, nos conduzindo pelo caminho da honestidade, justiça e determinação. Agradeço, ainda, pelos ensinamentos e pelas exigências ao longo da vida.

Aos meus irmãos, José Eurípedes e Maria de Fátima, pela motivação e pela cumplicidade em nosso percurso de vida, que de certa forma, singularizou a minha existência. Muito obrigada.

À Marlene que, há doze anos, dedica o seu trabalho cuidando dos meus pais.

As professoras Drª Carmen L. H Agustini e Drª Carla Nunes Vieira Tavares pela leitura criteriosa que fizeram do meu trabalho na ocasião dos exames de qualificação.

Ao professor Drº João Bôsco Cabral dos Santos que me acolheu muito gentilmente e aceitou orientar-me no trabalho de área complementar. Agradeço imensamente.

À Prof.ª Drª Eliane Mara Silveira pela outra leitura de Saussure.

À profª Drª Carmen L. H. Agustini por mergulhar-me no mundo singular de Benveniste.

Aos colegas da pós-graduação e do grupo de pesquisa- GELS, pela convivência, pelas discussões que muito contribuíram para que eu pudesse repensar o desenvolvimento desta pesquisa.

À amiga Lazuíta, pela leitura cuidadosa e ao amigo Márcio, pela excelência do Summary.
Muito obrigada.

Aos colegas da ESEBA: Giulliana, Walleska, Claudia, Neli, Dorinha, Márcio, Juliano, Clemilda, Marileusa e Vilminha Botelho pela força e apoio em momentos em que precisei garantir o meu direito.

À amiga Vilminha Botelho pelas interlocuções, o que fez com que fortalecesse a nossa amizade.

Aos amigos, João de Deus e Onilda, para além das interlocuções, as boas risadas em momentos de descontração.

Às alunas, Luíza e Mariana, razão do desenvolvimento desta pesquisa.



“O escrito não é para ser lido, porque há um abismo entre o que se escreve e o que se lê”.

(Lacan)

Resumo

Esta tese surgiu das minhas inquietações advindas da experiência em sala de aula como professora de Língua Portuguesa. Em sendo assim, ao examinar os dizeres que constituem as leis que regulamentam o processo de educação “inclusiva” no Brasil, constatei que as discursividades engendradas, a partir desses dizeres, afetavam os agentes escolares e, consequentemente, traziam implicações para o processo de ensino da escrita. Analisei alguns enunciados dessas leis, embasando-me na Análise de Discurso de linha francesa. Mostrei como os dizeres dessas leis foram sendo discursivizados no Brasil e no mundo e apresentei possibilidades de interpretação que puderam engendrar discursividades as quais possibilitam afetar aqueles responsáveis pelo processo de “inclusão” na escola. A pesquisa se desenvolveu por meio de um trabalho longitudinal o qual acompanhei, como professora e como pesquisadora, por um período de dois anos, o percurso de *trabalho de escrita* de Luiza e Mariana, em uma escola de ensino fundamental de uma Universidade Pública. Essas alunas foram afetadas pelas consequências das discursividades engendradas pelos agentes escolares a partir do dizer das leis sobre a “inclusão” ao serem consideradas alunas que apresentavam “dificuldades de aprendizagem” na escrita. Tendo em foco essas considerações, desenvolvi a pesquisa perseguindo a hipótese de que considerando o papel que o “parecer”, que designou Luiza e Mariana como alunas com “dificuldades de aprendizagem”, exerce na perspectiva das políticas de “inclusão”, o professor, uma vez implicado fortemente com a subjetividade daquele que escreve – *scriptor* – pode suscitar, nesse caso específico, mudança de posição discursiva a partir do processo de escrita, que, de certo modo, desestabiliza a perspectiva do “parecer” que se pretende tão categórico. Para confirmar ou refutar essa hipótese construí uma interlocução entre os campos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa, da Teoria da Enunciação e da Psicanálise freudo-lacaniana. Analisei a escrita e reescrita dos textos de Luiza e Mariana para responder à pergunta: tomando como base as minhas intervenções feitas no *trabalho de escrita* dessas alunas, houve indícios de que elas estabeleceram uma relação diferente com a escrita? Os resultados da análise indicam que os efeitos de minhas intervenções alteraram a posição discursiva de Luiza e Mariana, uma vez que elas se implicaram com o trabalho de escrita e buscaram meios para enfrentar as dificuldades no momento da escrita. Puderam ainda entrar no jogo da linguagem, o que lhes possibilitou uma relação com a escrita que nos parece ser de constituição e, em decorrência, lhes possibilitou, ainda, relações outras com o saber na escola.

Palavras – chave: escrita, ensino, discurso, enunciação.

Summary

This thesis emerged from my anxieties originated from the classroom experiences as a Portuguese teacher. Therefore, examining the words that constitute the governing laws of the "inclusive" education process in Brazil, I have found that the discourses engendered, from these sayings, affected school stakeholders and, consequently, brought implications to the writing teaching process. I analyzed some of these law statements, basing myself in the Discourse Analysis of French line. I showed how the words of these laws were being discoursed in Brazil and abroad, and presented possible interpretations that could engender discourses which make it possible to affect those responsible for the "inclusion" process in school. The research was developed through a longitudinal study in which I followed, as a teacher and as a researcher for a period of two years, Luiza's and Mariana's course of writing in an elementary school at a public university. These students were affected by consequences of discourses engendered by school workers from the "inclusion" law words being considered students who had "learning difficulties" in writing. Taking these considerations into focus, I developed the research pursuing the hypothesis that considering the role that the "opinion" which appointed Luiza and Mariana as students with "learning difficulties" has a view of the "inclusion" policies. The teacher, once heavily involved with the subjectivity of that who writes - scriptor - may raise in that particular case, changing the discursive position from the writing process, that somehow destabilizes the perspective of the "opinion" that is intended to be as categorical. To confirm or refute this hypothesis I built a dialogue between theoretical Discourse Analysis of French line, the Linguistics of Enunciation and The Psychoanalysis of Freudian and Lacanian fields. I analyzed the writing and rewriting of Luiza's and Mariana's texts to answer this research question: taking into account my interventions made in the writing work of these students, has there been evidence that they have established a different relationship with writing? The analysis results indicate that my intervention effects altered the discursive position of Luiza and Mariana, since they were involved with the work of writing and sought ways to cope with difficulties at the time of writing. They could even get into the language game, which enabled them to have a relationship with writing that seems to be that of a constitution and, as a result, they also resulted in relationships with other knowledge Fields in school.

Keywords: writing, teaching, speaking, enunciation.

Lista de Imagens

Primeira versão do texto - A gata	126
Segunda versão do texto - A gata	131
Terceira versão do texto - A gata	135
Primeira versão do texto - O Machucado	137
Primeira versão do texto - O fantasma	140
Primeira versão do texto - O mito de Orfeu	148
Segunda versão do texto - O mito de Orfeu	150
Resenha do filme - A Bússola de Ouro	155
Segunda versão da resenha do filme - A Bússola de Ouro	156
Resenha do programa - TV Culinária	158
Segunda versão da resenha do programa - TV Culinária	160
Relatório das oficinas	163
Crônica - O ladrão	163
Texto expositivo-argumentativo	171
Texto - Dona Dalva	177
O fantasma	180
Selo do correio da copa do mundo de 2010	186
O povo do Egito comemora o fim da ditadura	189
Imagen jogo Brasil e França no Stade de France	189
Notícia - Brasil perde por 1 a 0	190
Segunda versão da notícia - Brasil perde por 1 a 0	191
Quadrinho da Mônica	192
Primeira versão texto em quadrinhos	192
Regras do jogo	196

Sumário

Introdução.....	23
PARTE I	
Análise do discurso, Teoria da Enunciação e Psicanálise: uma interface	37
Capítulo 1 – O discurso e seus efeitos	39
1. Discurso e seus efeitos	41
1.1. Os discursos da inclusão: uma contextualização	41
1.2. Contextualização teórica: o discurso como acontecimento	46
1.3. Algumas regularidades enunciativas: as discursividades	52
1.4. Movimento dos discursos da “inclusão” no meio escolar	60
Capítulo 2 – Espaço escolar e construção de procedimentos de análise	65
2. Descrição da escola onde se realizou a pesquisa	67
2.1. O funcionamento da escola	68
2.2. A natureza da pesquisa	70
2.3. Um pouco de Luíza	71
2.4. Um pouco de Mariana	74
2.5. Procedimentos de análises	75
2.6. Metodologias utilizadas em sala de aula: ensino de escrita por meio dos gêneros	77
Capítulo 3 – Linguística e escrita	81
3. Linguística e escrita	83
3.1. Linguagem e Língua	83
3.2. A escrita	88
3.3. O ensino da escrita	91
Capítulo 4 - Escrita e subjetividade	99
4. Escrita e subjetividade	101
4.1. A escrita como suporte material da subjetividade	101
4.2. Um sujeito que não é “evidente”	111
4.3. A questão da transferência em sala de aula	116
Parte II	
A lógica que subjaz a construção linguístico-discursiva dos textos de Luíza e Mariana e o percurso de análise.....	119

Capítulo 1 – O percurso das análises	121
1.1. O percurso de escrita de Luíza: um traço de singularidade	125
1.2. Outro momento de produção: outra enunciação	161
 Capítulo 2 - O percurso de escrita de Mariana	173
2. A escrita de Mariana: um percurso imprevisível	175
2.1. Um possível deslocamento enunciativo frente à escrita	185
2.3.1. Os efeitos da intervenção da professora na escrita de Luíza e Mariana	197
 3. Considerações finais	203
Referências	211
Anexo 1	223
1. Primeira versão do texto - A gata	225
1.1. Segunda versão do texto - A gata	226
1.2. Terceira versão do texto - A gata	227
1.3. Primeira versão do texto - O Machucado	228
1.4. Primeira versão do texto - O fantasma	229
1.5. Primeira versão do texto - O mito de Orfeu	230
1.6. Segunda versão do texto - O mito de Orfeu	231
1.7. Resenha do filme - A Bússola de Ouro	232
1.8. Segunda versão da resenha do filme - A Bússola de Ouro	233
1.9. Resenha do programa - TV Culinária	234
1.10. Segunda versão da resenha do programa - TV Culinária	235
1.11. Relatório das oficinas	236
1.12. Crônica - O ladrão	237
1.13. Texto expositivo-argumentativo	238
 Anexo 2 - Textos produzidos por Mariana 2009 e 2011	241
2.1. Texto - Dona Dalva	243
2.2. O fantasma	244
2.3. Notícia - Brasil perde por 1 a 0	245
2.4. Segunda versão da notícia - Brasil perde por 1 a 0	246
2.5. Primeira versão texto em quadrinhos	247
2.6. Regras do jogo	248
 Apêndice - Entrevistas	249
3.1. Entrevista 1	251
3.2. Entrevista 2	255

Introdução

1. INTRODUÇÃO

O que me motivou a desenvolver esta pesquisa foi a minha experiência em sala de aula como professora de Língua Portuguesa. A minha própria prática em sala de aula suscitou-me inquietações advindas de questões relacionadas aos alunos que vão avançando para o ano escolar subsequente sem vencer algumas habilidades de escrita. Em todas as escolas nas quais trabalhei, um grande número de alunos chegava ao sexto ano do Ensino Fundamental com dificuldades de compreensão e interpretação de textos considerados de baixa complexidade lexical, além de não conseguir articular o texto escrito.

Nos momentos de reuniões pedagógicas, em todas as escolas em que atuei como professora de Língua Portuguesa, quando havia questionamento a respeito da necessidade de reter determinados alunos para que eles pudessem desenvolver as habilidades de escrita ou de leitura que não haviam sido alcançadas naquele ano, o argumento para que isso não acontecesse era de que aqueles eram alunos de “inclusão”¹ e, por esse motivo, poderiam dar sequência aos anos escolares mesmo sem apreender as habilidades de leitura e escrita nas quais apresentavam dificuldades.

Mesmo quando a escola decidia reter esses alunos, alguns reprovavam por vários anos, outros avançavam para o ano seguinte sem superar as dificuldades e muitos deles abandonavam a escola. Dentre as várias razões que justificariam esses desdobramentos, interessam-me as situações as quais foram consequências das discursividades produzidas no meio educacional com a implementação da proposta de uma educação “inclusiva”. Beyer (2009, p.73) afirma que “a educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar; como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas”. Mas as discursividades engendradas pelo princípio da educação inclusiva parecem-me que se tornaram uma justificativa para facilitar o percurso dos alunos que não conseguem desenvolver o processo de escolarização, obedecendo ao tempo cronológico que é priorizado

¹ A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, de onde se originou o importante documento denominado Declaração de Salamanca. Essa Declaração reitera e enfatiza a importância de se orientar uma Educação para Todos com o objetivo de atender aos grupos minoritários, mas o fio condutor que alinhava esse documento é o acesso de crianças, jovens e adultos, considerados pessoas com necessidades educacionais especiais, à educação. Tendo como base essa declaração, foi elaborado um novo documento que orienta os paradigmas da educação brasileira, “Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96”. As considerações sobre essa conferência serão expandidas no capítulo desta tese – Discurso e seus efeitos. Além disso, a palavra “inclusão” está com aspas, por não acreditar que haja inclusão, ao mesmo tempo em que se tenta “incluir” há a “exclusão”, conforme mostro em minhas análises.

na escola. Digo isso porque pude presenciar muitos alunos aprovados para o ano seguinte sem terem apreendido habilidades necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem do ano a cursar.

Paralelamente a essa proposta de educação “inclusiva” que garante a matrícula de alunos com “deficiência” na escola regular, foi instituído pelas Secretarias de Estado e Educação de vários estados brasileiros o processo de avaliação por meio da progressão automática. Nesse processo, o aluno era aprovado para cursar o ano subsequente sem desenvolver as habilidades/competências necessárias do ano em curso. A justificativa para a aprovação do aluno era de que, no ano seguinte, seria proposto um trabalho com atividades de reforço para que ele conseguisse desenvolver as habilidades/competências ainda não adquiridas. Muitas vezes essas atividades não eram realizadas, ficavam apenas no plano das intenções, porque a própria escola encontrava dificuldades em viabilizar o retorno do aluno e do professor à escola, e, ainda, havia a dificuldade da família em garantir a presença do aluno no extraturno. Por essa razão, o aluno continuava, nos anos seguintes, com as mesmas dificuldades.

Compreendo que as dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação ao processo de escrita devem ser tratadas de outra maneira. Nunca concordei com essa perspectiva de avaliação do processo de aprendizagem de alunos com “dificuldades de aprendizagem”, porque, em meu entendimento, nesses casos, os princípios da educação “inclusiva” não devem ser aplicados aos alunos que não apresentam “problemas” de ordem cognitiva e/ou neurológica, caso contrário, devem ser devidamente diagnosticados por um laudo médico.

Por isso, nesta tese, proponho-me a mostrar como as intervenções realizadas por mim, como professora, nos textos escritos das alunas, Luíza e Mariana, que foram consideradas, por meio de um “parecer” como alunas com “dificuldades de aprendizagem” da escrita, possibilitaram que elas se deslocassem de um lugar passivo, até então designados a elas, uma vez que este lhes fora imposto pela instituição. Na escola havia várias realidades, muitos professores preocupavam-se e implicavam com essas questões, outros nem tanto. Deparei-me com a realidade dessas alunas, especificamente, e pude observar que o fato de terem sido designadas como alunas com “dificuldades de aprendizagem” fez com que alguns “agentes escolares²” se eximissem da responsabilidade³ de desenvolver um trabalho com essas alunas.

² Os agentes escolares são pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, gestores e coordenadores pedagógicos e docentes.

Esse “parecer”, imputado a essas alunas, foi definido em reuniões de conselho de classe, momento em que os “agentes escolares” socializam os problemas enfrentados no dia-a-dia da sala de aula e, em consenso, definem ações para resolver questões relacionadas ao aprendizado do aluno. Embora esse “parecer” não tenha sido elaborado por um “especialista”, ele “ganha peso” de um “diagnóstico”.

Entendo que dependendo da interpretação dada à lei que regulamenta o processo de “inclusão”, podem ser produzidas discursividades de forma a afetar a comunidade escolar, suscitando conflitos de diversas ordens. Um dos conflitos, suscitados por esse *gesto de interpretação*, foi o fato de a escola, *lócus* desta pesquisa, considerar as alunas participantes deste estudo como alunas que apresentavam “dificuldades de aprendizagem”, sem que houvesse um laudo médico, apontando algum parecer de dificuldade cognitiva e/ ou neurológica, referente ao seu processo de aprendizagem de escrita.

Considero importante ressaltar que o “parecer” sobre Luíza e Mariana, elaborado pelos agentes escolares como um todo, tomou como base a história delas desde quando ingressaram na instituição. No caso de Luíza, a família procurou a escola algumas vezes para conversar sobre a timidez da filha. Os pais estavam preocupados com o desempenho escolar dela, pois eles achavam que a timidez estava prejudicando o seu desempenho. Já, em relação a Mariana, a escola é que convocou os pais para conversar sobre o seu desempenho escolar. O setor psicopedagógico solicitou uma avaliação de um especialista, psicopedagogo, e convocou a aluna para oficinas extraturnos. No entanto, os pais alegaram que a filha ainda não havia despertado para o aprendizado e não acataram as sugestões da escola.

Além desses impasses, outro fator que contribuiu para a elaboração desse “parecer” foi o modo como essas alunas se inscreveram no processo de produção de textos escritos: ainda

³ Os termos responsabilidade, responsável e ato responsável estão sendo usados, nesta tese, tanto para se referir às ações dos professores, como para se referir às ações de Luíza e Mariana. O sentido que pretendo construir ao usar esses termos é mostrar que os “sujeitos” envolvidos no processo de ensino-aprendizagem assumem uma postura compromissada no momento em que a demanda escolar assim os exige. Na visão de Bakhtin, essas ações de não indiferença no campo de atuação dos professores são consideradas um ator responsável. Segundo esse autor: o ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento dessa obrigatoriedade singularidade. E essa afirmação do meu *não-álibi no existir* que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. E apenas o *não-álibi no existir* que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). E o fato vivo de um ato primordial ao ato responsável, e a criá-lo, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida com ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade” (BAHTIN,2010, p. 99 grifos do autor).

não dominavam o mecanismo e o funcionamento da pontuação de acordo com a gramática normativa, cometiam “erros” ortográficos que, em tese, já deveriam ter sido superados. Há a possibilidade de fazer essa afirmação, porque os “erros” ortográficos cometidos pelas alunas podem ter sido motivados por homofonia. Além disso, apresentavam dificuldades em construir os parágrafos de seus textos e, muitas vezes, escreviam em um registro muito informal. Somadas a todos esses problemas, estavam as dificuldades de leitura e interpretação de textos. Esse panorama em tela contribuiu para que os agentes escolares, de uma maneira geral, apresentassem às alunas, à família e à própria comunidade escolar, um “parecer” de alunas com “dificuldades de aprendizagem”.

Dadas essas considerações, todas as questões discutidas acima ganham estatuto de problema. Isso porque as alunas que receberam essa designação sofrem efeitos advindos desse “parecer”, efeitos que se mostram negativos, já que “emperram” ainda mais o seu processo de aprendizagem, embora eu não discorde necessariamente de que as alunas tenham “dificuldades de aprendizagem”, sobretudo na escrita. Dado o caráter do “parecer” e, em decorrência de seus efeitos, nada foi feito em relação essas dificuldades, isto é, algo que pudesse se reverter em uma situação escolar a favor das alunas, Luíza e Mariana. Assim, eu, como professora e pesquisadora, não fiquei apenas com a constatação das “dificuldades” de Luíza e Mariana, assumi uma postura diferente diante desse quadro, ou seja, parti para um trabalho caracteradamente de intervenção.

Nesse sentido, minhas preocupações sempre estiveram relacionadas ao efeito perverso que esse “parecer” acarretava para o processo de aprendizagem da escrita das alunas. No caso das participantes desta pesquisa, elas se assujeitaram ao lugar que lhes fora colocado: o de alunas com “dificuldades de aprendizagem”. Por essa razão, elas haviam deixado de cumprir as atribuições que todo estudante tem a função de assumir, tais como: procurar resolver as dificuldades solicitando a ajuda do professor, fazer tarefas de casa e de sala de aula, realizar leituras solicitadas pelos professores, dentre outras.

Diante do “parecer” apresentado pelo conselho de classe, isto é, o de categorizar as participantes desta pesquisa como alunas com “dificuldades de aprendizagem” em leitura e escrita, o corpo docente como um todo deveria agir de forma a reverter a questão apresentada a favor das alunas. No entanto, percebi que as ações que foram combinadas, em consenso, entre a equipe pedagógica e professores, ao longo dos anos das alunas na escola, permaneceram no nível das intenções, porque elas chegaram ao sexto ano com as mesmas

dificuldades de escrita identificadas em anos anteriores, o que, a meu ver, contribuiu para que elas fossem “excluídas” pelos colegas na própria sala de aula.

Dessa forma, eu, como professora e pesquisadora, optei, ao ter contato com a situação das alunas, como sempre fiz durante toda a minha carreira, por intervir no processo de aprendizagem de escrita⁴ dessas alunas. Intervir nesse caso significa assumir uma posição enunciativa e discursiva de professora, e tentar fazer algo no processo de escrita das alunas que, de alguma forma, pudesse vir a reverter em uma situação a favor de tais alunas, por acreditar, assim como Coracini (2010, p. 40), que “a escrita permite dar visibilidade à identidade da criança, mas, por outro lado, pode também ser o lugar do sintoma e não há uma única resposta para diagnosticar dificuldades de escrita, que pode ser desconhecida, pois tem a ver com as *formações inconscientes*”. As dificuldades advindas da inscrição dessas alunas no processo de ensino-aprendizagem da escrita podem estar relacionadas ao processo de constituição do sujeito pela linguagem. Segundo Coracini (op.cit. p. 44), “a criança quando se interessa em aprender a língua daqueles que a fizeram sujeito da linguagem, o faz por uma espécie de reconhecimento ou gratidão; porque essa língua chamada materna será sempre estranha, estrangeira porque é a língua do outro”.

Desse modo, entendo que, apesar dessas alunas serem designadas, pela escola, como alunas que apresentavam “dificuldades de aprendizagem”, na prática, é possível que elas sejam capazes de desenvolver habilidades que poderiam levá-las à estruturação linguística de um texto escrito, conforme descrito pelo ensino normativo. Por isso, acredito que, em relação às dificuldades de se ensinar a escrever, a escrita é um processo subjetivo e singular,

[...] mas é possível o professor provocar uma situação semelhante à da transferência na clínica sem transformar a sala de aula em divã. O professor se colocaria em uma posição de sujeito “suposto saber” inexistente no aluno,

⁴ O conceito de posição enunciativa e posição discursiva, que estou mobilizando nesta pesquisa, parte do pressuposto que há um processo enunciativo em que a subjetividade é constitutiva. Em sendo assim, esse conceito perpassa por uma articulação entre os pressupostos teóricos da Teoria da Enunciação e Análise de Discurso de linha francesa. O fato de Benveniste (1995) definir a enunciação como um evento linguístico único e irrepetível, possibilitou-me entender, conforme Guimarães, (2005, p.14), a enunciação como um acontecimento. Esse entendimento viabilizou uma articulação com os pressupostos da Análise de Discurso da terceira fase da teorização de Pêcheux, que foram mobilizados nesta tese, o discurso como acontecimento. Posição enunciativa da professora como um evento de acontecimento passa pelo entendimento de que é um processo envolvido de subjetividade em um determinado espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2005, p.18). Esse processo é reatualizado por uma memória discursiva, sendo que tanto a professora como as alunas articulam isso de modo a fazer operar o seu desejo, ou seja, de modo a fazer operar um investimento subjetivo nesta posição. Sendo assim, o professor enuncia do lugar de alguém que detém o conhecimento e possui autoridade para ensinar e, as alunas, por sua vez, enunciam de um espaço de enunciação de quem busca esse conhecimento.

A posição discursiva da professora refere-se ao fato de que ela, em uma determinada posição enunciativa, deve assujeitar-se e subjetivar-se àquilo que está previsto discursivamente para que alguém ocupe essa posição, ou seja, implica apostar no envolvimento da docente com as suas atividades, com responsabilidade com a formação das alunas. É não se colocar numa posição de indiferença, mas assumir uma postura compromissada com o aprendizado das alunas.

que se sentiria instigado pelo desejo de saber, pelo desejo de ser o desejo do outro, e, assim, seguir em busca do que lhe falta. (CORACINI, 2010, p.46),

A partir dessa perspectiva, o “parecer” apresentado pela instituição, em relação às alunas, caracteriza-se como uma expectativa de homogeneização do processo de ensino-aprendizagem da escrita, porque considera que todas as crianças desenvolvem esse processo no mesmo ritmo e que possuem as mesmas vivências. Essa visão de que as crianças aprendem de forma homogênea cristaliza-se justamente porque o corpo pedagógico da escola, incluindo os professores, ao fazer a leitura das leis e documentos oficiais sobre “inclusão”, privilegiou uma leitura que desconsiderou a singularidade – o de cada um. Segundo Mrech (2005, p. 25), em favor de um Todo,

Pensar em uma Educação para o sujeito não é a mesma coisa que pensar em uma Educação para Todos. O Todos não diz respeito a cada um. O Todos é da ordem de um modelo moderno de Educação, que privilegia o social da categoria e não a especificidade de cada aluno.

Esses profissionais, ao não enfrentarem o fato de que as duas alunas participantes desta pesquisa, Luíza e Mariana, têm um desenvolvimento e um ritmo que lhes são próprios, particulares, abrem uma brecha para se afastarem da possibilidade de fazer uma diferença nesse espaço da escola, tratando as alunas como Todos e possibilitando que isso seja visto no tratamento dado ao ensino da escrita. Por isso, assumi a postura de intervir no processo de escrita dessas alunas, apostando na premissa da singularidade, pois é justamente por esse percurso que há, a meu ver, a possibilidade de resultados outros, uma vez que questiono a noção de “inclusão” da escola e entro no universo de singularidade das alunas.

Para desenvolver esta pesquisa, neste estudo estabeleço uma interface entre a Análise do Discurso, a Teoria da Enunciação e a Psicanálise, com a finalidade de discutir as implicações daí advindas para o processo de ensino da escrita, ao assumir que esses três campos teóricos estão perpassados fortemente por um *sujeito efeito de linguagem*. Segundo Kupfer (2007, p. 123-124),

[...] a principal dificuldade na apreensão da noção de sujeito reside no fato de que ela, em muitos textos, acaba por confundir-se com a noção cartesiana, na qual o sujeito é fundamentalmente agente de seu próprio discurso e está centrado em seu próprio eixo. Para a psicanálise lacaniana, o sujeito não se confunde com o ego ou, se quiserem, com o eu. Não responde à lógica ou ao tempo da consciência, não se faz regular pelo princípio da realidade. Este sujeito não coincide com o sujeito do *cogito* da filosofia cartesiana, tampouco com o sujeito-organismo de Piaget. Para a psicanálise, o sujeito do

inconsciente se constitui na e pela linguagem. Desta perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesmo de que é feito o sujeito. Tal formação aparece de modo evanescente, nos interstícios das palavras, como produto do encontro entre elas. Como a faísca que surge quando duas pedras se chocam, não está nem em uma nem em outra.

Tomando como base esses pressupostos, a noção de escrita para o desenvolvimento desta pesquisa, por sua vez, está fortemente vinculada à noção de *processo de trabalho de escrita*, conceito este elaborado por Riolfi (2003, p. 47) em sua pesquisa em educação. Para a elaboração desse conceito, Riolfi (op.cit.) dá vazão à noção de sujeito do inconsciente e argumenta que existe uma especificidade no trabalho de escrita que faz com que ele se torne radicalmente diferente das demais atividades linguísticas, porque

[...] É o sujeito quem trabalha efetuando deliberadamente diversas operações discursivas para a construção de uma ficcionalização, através da qual o processo de construção do texto escrito fica escondido e velado para o leitor. É a escrita que, uma vez depositada grosseiramente no suporte, trabalha no sujeito, fazendo com que ele mude de posição com relação ao próprio texto e possa, sobre ele, exercer um trabalho (RIOLFI, 2003, p. 47).

Esse conceito desenvolvido por Riolfi (op.cit.) é fundamental para o desenvolvimento de minha pesquisa, visto que um dos focos de minhas investigações são os deslocamentos enunciativos, marcados textualmente na escrita das alunas ao longo dos dois anos de acompanhamento. Observei esses deslocamentos pelos diferentes encaminhamentos dados pelas alunas ao processo *de trabalho de escrita* por meio da escrita e (re)escrita dos textos, após minhas intervenções.

Conforme dito anteriormente, a palavra intervenção está sendo aqui usada para nomear a tomada de posição de um professor que se constitui, diferentemente, em uma posição enunciativa e discursiva de professor. Essa tomada de posição incide no processo *de trabalho de escrita*, tanto no que se refere às correções indicativas marcadas no texto, quanto na relação intersubjetiva estabelecida entre professor e aluno.

Com o olhar voltado para esse conceito *de trabalho de escrita*, percebi que as alunas puderam “aprender a escrever e aprender ao escrever”. Esse postulado me autoriza a trazer para as minhas argumentações o que Andrade (2008, p.4) considera a “faceta pedagógica” da escrita. Para essa autora, a escrita ocupa um lugar privilegiado no ensino ao proporcionar a possibilidade de os alunos serem “formados e transformados ao serem submetidos aos efeitos da linguagem em si mesmo”. Nesse viés, Andrade defende que a escrita pode ser um “dispositivo a partir do qual uma pessoa aprende”. O fato de trabalhar com esse pressuposto, isto é, de que a escrita ensina, permitiu-me considerar as alunas participantes desta pesquisa,

Luíza e Mariana, como *scriptors*, termo utilizado por Calil (2008, p. 20) para apresentar suas pesquisas sobre os manuscritos escolares. Segundo ele,

[...] O termo “*scriptor*”, e não “escrevente”, procurará, por um lado, evitar o sentido atestado no dicionário eletrônico Houaiss (2001): “diz-se de ou aquele que, por profissão, copia o que o outro escreveu ou dita; escriturário, copista”; por outro, manter o termo consagrado nos estudos sobre processos de escritura e criação, em que não se tem um escritor “senhor” de sua escritura, mas sim um sujeito dividido, cindido, muitas vezes refém daquilo que escreve. Assumirei ainda que o texto é, para o *scriptor*, um espaço em que se funde “aquele que escreve” e “aquele que lê”, enredado por forças de diferentes ordens (linguísticas, discursivas, culturais, históricas) que convergem no texto produzindo-o.

Esses conceitos os quais mencionei acima são fundamentais para este trabalho, porque, no caso desta pesquisa, a investigação tendo como suporte o texto manuscrito das alunas, possibilitou-me descontruir um “parecer” que as nomeava, e imputando-lhes o rótulo de alunas que apresentavam “dificuldades de aprendizagem”.

Tendo em foco as considerações acima, com o intuito de compreender os movimentos ocorridos no *trabalho de escrita* das alunas, defendo a tese de que as discursividades engendradas com base nos discursos de uma educação “inclusiva” podem afetar a constituição da subjetividade dos agentes escolares e trazer implicações para o processo de ensino-aprendizagem da escrita. Por isso, considerando o papel que o “parecer” exerce na perspectiva das políticas de “inclusão”, avento a seguinte hipótese: o professor, uma vez implicado fortemente com a questão da subjetividade daquele que escreve - *scriptor* (CALIL, 2008, p.64), pode suscitar, nesse caso específico, deslocamentos na relação das alunas com a escrita que, de certo modo, coloca em questão a perspectiva do “parecer” que se pretende tão categórico.

Entendendo que o processo de ensino-aprendizagem da escrita é de ordem subjetiva, procuro responder às seguintes perguntas: a) Que efeitos as discursividades engendradas, a partir dos discursos produzidos pelo dizer das leis sobre a “inclusão”, podem provocar naqueles que são responsáveis na escola por esse processo de “inclusão”? E, em decorrência, no tratamento dado aos alunos com “dificuldades de aprendizagem”? b) Baseando-se nas intervenções feitas no processo de escrita dos textos das alunas, em diversos momentos, há indícios de uma relação diferente com a escrita?

Tomando como base essas perguntas, desenvolvo esta pesquisa perseguindo o objetivo geral de considerar que, por meio deste estudo, seja possível a construção de novos sentidos para o processo de “inclusão” nas práticas escolares do ensino - aprendizagem da escrita. Por

sua vez, os objetivos específicos que norteiam a minha discussão procuram: a) compreender como as discursividades, engendradas a partir dos dizeres sobre a “inclusão”, afetam o processo de produção escrita das alunas; b) mostrar os efeitos que as intervenções feitas pela professora, enfatizando como essas intervenções possibilitaram o movimento das alunas com seu processo de escrita, as quais haviam recebido um “parecer” de alunas com “dificuldades de aprendizagem”.

Organizei a escrita da tese em duas partes e seis capítulos. A primeira parte compõe-se de quatro capítulos. No primeiro Capítulo, intitulado *O discurso e seus efeitos*, discuto as implicações advindas dos efeitos das discursividades disseminadas a partir dos discursos de uma educação “inclusiva”. Efeitos esses que podem trazer implicações para o processo de ensino-aprendizagem da escrita. Inicialmente, faço uma contextualização histórica e social em que foram elaboradas as leis que orientam a perspectiva de uma educação “inclusiva”. Em seguida, busco apresentar revisões teóricas da Análise de Discurso Francesa, tal como teoriza Pêcheux, dando relevância à terceira fase de sua teorização - o discurso como estrutura e acontecimento. Após essa explanação teórica, coloco em causa a transparência da língua e apresento os conceitos que foram sendo discursivizados ao longo dos anos, no Brasil e no mundo, tomando como base o dizer das leis sobre a “inclusão” escolar. Apresentei também análises de alguns enunciados das leis, apresentando possibilidades de interpretação que podem engendrar discursividades as quais possibilitam afetar aqueles que são responsáveis pelo processo de “inclusão”.

Finalizando o capítulo, coloco em foco o dizer dos agentes escolares que fazem parte do corpo docente da escola em que a pesquisa foi realizada, apresentando como esses profissionais subjetivaram as discursividades engendradas, tendo como foco o dizer das leis que sustentam o processo de uma Educação “Inclusiva”. A partir das análises das entrevistas, percebi que o conceito de “inclusão”, que é disseminado na escola, é o de “inclusão” referente à deficiência e à necessidade de educação especial. De acordo com esse conceito, considera-se as dificuldades individuais que se apresentam para cada estudante, durante o seu percurso escolar, pelas mais diversas razões, desde a deficiência mental ou física, até as dificuldades que todos encontram em seu percurso de vida.

No segundo Capítulo, intitulado *Espaço escolar e construção de procedimentos de análise*, faço uma descrição da escola na qual se realizou a pesquisa, descrevendo sua estrutura, corpo docente e funcionamento diário. Faço uma descrição detalhada da natureza da pesquisa e da construção do *corpus*, inclusive, discorrendo sobre a perspectiva teórica

segundo a qual os textos foram produzidos e também apresento o perfil das participantes da pesquisa.

No terceiro Capítulo, intitulado *Linguística e escrita*, apresento os conceitos de linguagem, de língua e de escrita que podem servir como ponto de partida para a análise no trabalho feito com as alunas. Para tal fim, neste capítulo, trato desses conceitos tal como são teorizados pela Linguística na visão de Saussure (1972). Em seguida, faço algumas reflexões sobre o ensino da escrita tomando como base a minha prática como professora de Língua Portuguesa de uma escola pública do Ensino Fundamental.

No quarto Capítulo, *Escrita e subjetividade* apresento o recorte conceitual que tomo como base para pensar e analisar a situação específica de sala de aula, qual seja: a relação professor-aluno e a produção de textos escritos. Inicialmente, exponho a teorização de Benveniste, apontando os indícios de que o “sujeito” pensado por ele não se elenca na perspectiva de “sujeito” logocêntrico. Em seguida, discorro acerca das noções de “sujeito” e de transferência na visão da Psicanálise freudo-lacaniana e aponto as possíveis intersecções com a intersubjetividade que, segundo Benveniste, é o que torna possível a enunciação linguística.

Na segunda parte da tese, intitulada *A lógica que subjaz a construção linguístico-discursiva dos textos de Luíza e Mariana*, está organizada em dois capítulos. No quinto Capítulo, *O percurso de escrita de Luíza: um traço de singularidade*, o desenvolvimento das análises ocorreu em dois momentos. No primeiro ano de acompanhamento, analiso o desenvolvimento do *trabalho de escrita* da aluna sob minhas intervenções, inclusive, são analisados os textos após a reescrita. Para isso, discuto o funcionamento linguístico discursivo do gênero textual produzido, apontando as estratégias utilizadas por ela para estabelecer a coerência ao desenvolver em seu texto os aspectos discursivos, textuais e estruturais. Paralelamente a essa discussão, problematizo os “erros” cometidos pela aluna em relação aos aspectos normativos: ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal, enfatizando a importância de entender que “[...] é fundamental considerar o princípio de diferencial constitutivo do funcionamento da língua” (CALIL, 2007, p. 91).

No segundo momento de análise, *Outro momento de produção: outra enunciação*, as análises baseiam-se nos textos produzidos pela aluna no segundo ano de acompanhamento. Nesse momento, tomei como objeto de análise a primeira versão dos textos produzidos, sem levar em consideração a reescrita, com o propósito de investigar os possíveis deslocamentos enunciativos que podem ter ocorrido no processo de *trabalho de escrita* de Luíza.

No sexto Capítulo, *O percurso de escrita de Mariana*, as análises foram desenvolvidas também em dois momentos. No primeiro momento, *A escrita de Mariana: um percurso imprevisível*, analisei os textos do primeiro ano de acompanhamento de Mariana, levando em consideração a reescrita dos textos, e, no segundo momento, *Um possível deslocamento frente à escrita*, as análises privilegiaram a primeira versão dos textos sem levar em consideração a reescrita. Os procedimentos de análise dos textos de Mariana seguiram os mesmos procedimentos utilizados para a análise dos textos de Luíza.

Nesse momento, convido o leitor a entrar no meu universo de escrita e percorrer comigo as trilhas da escrita de Luíza e Mariana, enfrentando, inclusive, os labirintos teóricos que alinhavam e entrelaçam os recursos linguísticos, razão pela qual, elas perderam o controle dos fios da escrita.

Parte I

*Análise do discurso, Teoria da Enunciação
e Psicanálise: uma interface.*

Capítulo 1

O Discurso e seus efeitos

“A palavra é meu domínio sobre o mundo”
Clarice Lispector

1. O DISCURSO E SEUS EFEITOS

Neste capítulo, discorro sobre o desenvolvimento teórico da Análise de Discurso Francesa. Esse campo teórico é o que me autoriza a discussão realizada, a partir do meu objeto de análise, em função da maneira como a Análise de Discurso propõe a articulação entre língua, sujeito e história. Na introdução, argumentei que a interpretação dada ao dizer das leis que regulamentam a educação “inclusiva” gera discursividades as quais podem acarretar implicações para o processo de ensino-aprendizagem da escrita, visto que essas discursividades provocam efeitos na constituição da subjetividade dos docentes da escola.

Primeiramente, tomando como base a visão metodológica dos estudos foucaultianos, problematizo os discursos que veiculam nas escolas sobre uma educação “inclusiva” e os efeitos desses discursos no processo de subjetivação docente. Em seguida, busco sinalizar um espaço de produção de sentido que propiciou a produção de discursividades, tomando como base a Análise do Discurso Francesa, tal como teoriza Pêcheux, dando relevância à terceira fase de sua teorização, o discurso como estrutura e como acontecimento e as intersecções possíveis com os fundamentos de Foucault sobre o discurso, especificamente, ao que se refere à constituição da subjetividade, da verdade e do poder-saber.

1.1 Os Discursos da “Inclusão”: Uma Contextualização

O termo “inclusão escolar” começou a ser discursivizado nas escolas, fundamentado nos princípios de uma educação “inclusiva”. A discussão e a elaboração das leis que orientam essa perspectiva de escola aconteceram em meio a um contexto histórico e social de uma política neoliberal. Embora ainda sejam realizadas várias pesquisas e publicações que versam sobre essa temática, parece que já se exauriram todas as possibilidades de análises.

No entanto, entendo que ainda seja produtivo problematizar tal temática, especialmente, porque, na presente tese, não pretendo desenvolver uma apologia em favor de uma escola “inclusiva”, exaltando os seus benefícios para a sociedade. Tampouco, pretendo aqui apresentar críticas negativas em relação às práticas desenvolvidas nas escolas sob o viés das políticas de “inclusão”. A minha problematização está focada em compreender os efeitos dos discursos sobre as leis de uma educação “inclusiva” para os docentes que estão envolvidos com o ensino da escrita.

Lopes (2009, p.154) faz um estudo a partir de análises políticas de assistência e de educação, problematizando a exclusão via políticas de “inclusão” social. Ela desenvolve o seu

estudo, tomando a “inclusão” como prática política de governamentalidade. Tomando como base o referencial teórico foucaultiano, tais como os cursos: Segurança, Território, População e Nascimento da Biopolítica que Michel Foucault ministrou no *collège de France*, a pesquisadora articula técnicas de sujeição e subjetivação com conceitos de “inclusão”, exclusão, norma, normalização, (neo)liberalismo e governamentabilidade e argumenta que “inclusão” e exclusão estão inscritos no jogo econômico de invenção de um estado neoliberal. Na perspectiva de Foucault (2004, p. 242), a “inclusão” é um objeto do discurso, que ele define como

[...] conjunto das práticas discursivas e não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.).

Gomes (2004, p. 44), em sua leitura de Foucault, argumenta que as condições históricas sob as quais o objeto do discurso imiscui-se são fundamentais para que se possa dizer “alguma coisa” e a partir dele várias pessoas possam dizer *coisas diferentes* para que “se possa estabelecer com ele”, objeto do discurso, relações de semelhança, de vizinhança, afastamento, diferença e transformação.

Como objeto do discurso, esse movimento da educação “inclusiva” emergiu em meio aos reflexos de uma política educativa, perpassada por um pensamento neoliberal. O neoliberalismo é uma corrente de pensamento conservador que, na perspectiva social, volta aos antigos valores que idealizam instituições, como a família e a religião. Na perspectiva econômica, implementa uma política que se harmoniza com uma conjuntura de crise e com os postulados do Fundo Monetário Internacional, ou seja, um regresso aos postulados do capitalismo liberal.

No campo educacional, esta política efetiva-se por meio de uma real redução do orçamento para a educação, pois a ideia é produzir mais por menos. Barriga (2002, p. 53) afirma que os fundamentos conceituais do neoliberalismo:

[...] são expressos através de noções como: qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se currículo) e sociais, entenda-se modernização e/ou reconversão industrial.

Para a lógica neoliberal, a situação caótica em que se encontra o sistema educacional é considerada uma consequência da má administração e do desperdício dos recursos financeiros

por parte dos órgãos públicos, porque os professores e gestores educacionais não estudam e, consequentemente, os métodos de ensino são considerados “atrasados” e obsoletos, e os currículos inadequados. Silva (2001, p.19) faz uma crítica a essa constatação, ponderando que:

[...] dado um tal diagnóstico é natural que se prescrevam soluções que lhe correspondam. Tudo se reduz, nessa solução, a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas como técnicas (tal como a privatização, por exemplo). É nesse raciocínio que se insere o discurso sobre a qualidade e sobre a gerência da qualidade total.

Silva (op.cit.) observa que há uma dificuldade em se discordar da descrição do quadro educacional na perspectiva do discurso neoliberal. Torna-se mais difícil ainda discordar de uma proposta de mais “qualidade”, sobretudo, quando essa qualidade é anunciada como “total”. Por outro lado, o que o discurso neoliberal em educação ofusca é o caráter político, presente na educação pública do país.

Nesse sentido, Amarante (1998, p. 269) analisa o cenário sócio-histórico desse período, apontando que:

[...] após o período da ditadura militar, a emergência de discursos centrados no Estado desperdiçador como responsável pelo quadro de crise em todos os âmbitos da vida nacional propiciou a instalação de governos neoliberais, cujo discurso de mudanças apregoava as vantagens do Estado mínimo e a eficiência dos setores privados. Nesse cenário, consideramos que, durante o governo Collor, a hiperinflação vem a ser a força motriz de nova investida neoliberal que culmina com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, legitimando, por força de sua autoridade intelectual e acadêmica, um projeto neoliberal que aponta a estabilidade econômica globalizada como os caminhos para a democratização político-social. Apontamos, ainda, que o quadro que então se apresenta é de exacerbamento das desigualdades sociais, conduzindo ao individualismo possessivo.

Dessa forma, uso do recurso da memória discursiva⁵ para trazer para as minhas discussões a história do papel que a educação “inclusiva” cumpre na sociedade e na escola.

⁵ Memória discursiva são todos os dizeres enunciados antes, e em outro lugar a respeito do objeto do discurso, e todos os não ditos também (PÊCHEUX, 1983).

Edler (2004, p. 20) destaca o papel de relevância que a educação exerce na sociedade, considerando-se que esta possui uma grande capacidade de influência sobre os homens. Por isso,

[...] revisitando as correntes teóricas, a primeira constatação é a de que as ideias que se têm cunhado sobre educação refletem o momento histórico da própria sociedade, bem como a filiação filosófica dos pensadores. Estes, geralmente, traduzem em seus escritos o modelo de homem “ideal” vigente, cabendo à educação concretizá-lo.

Em virtude disso, o movimento das políticas de educação “inclusiva” organizou-se em meio a um ideal de resgate histórico do igual direito de todos a uma educação de qualidade. Os princípios da educação “inclusiva” começaram a veicular, a partir da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade; e foram reiterados no Fórum Mundial de Educação e apoiados pelas Regras Básicas das Nações Unidas em Igualdade de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência.

Esse princípio foi discutido novamente em novembro de 2008, durante a 48^a Conferência Internacional de Educação em Genebra. “A educação inclusiva de qualidade se baseia no direito de todos – crianças, jovens e adultos – a receberem uma educação” (DIFOURNY, 2009, p. 6). O documento internacional mais importante na área de educação especial - Declaração de Salamanca - defende que as escolas regulares orientadas por uma educação “inclusiva” “[...] constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos” (AINSCOW, 2009, p.12).

A “inclusão”, como educação para todos, foi um movimento instituído em 1990, sob a coordenação, principalmente, da UNESCO. Tinha como finalidade gerir um conjunto de políticas educacionais, preocupadas com o acesso de crianças, jovens e adultos de todo o mundo, às escolas. Esse movimento ganhou força, por meio de duas grandes conferências internacionais, realizadas em Jontiem, em 1990, e em Dacar, em 2000 (UNESCO, 2000).

Segundo Aisncow (2009, op.cit.), muitas pessoas envolvidas nesse movimento concebiam a educação como instrução e se preocupavam em refletir sobre algumas regiões mais pobres do mundo, com o propósito de pensar a escola como um entre vários outros meios de oferecer educação para as comunidades. Os organizadores dessa conferência, preocupados com o fracasso de muitos países em atingir os objetivos, instituídos uma década

antes, chamaram a atenção para o grande número de meninas a quem foram negadas oportunidades educacionais no mundo todo, embora fossem apontados alguns avanços no sentido de se oferecer um sistema educacional inclusivo, que atendesse a todas as crianças, inclusive, as pessoas com deficiência. Isso só veio a ser instituído na Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca foi um evento que contou com a participação de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais. Essa Declaração reitera e enfatiza a importância de se orientar uma Educação para Todos com o objetivo de atender aos *grupos minoritários*, mas o fio condutor que alinhava esse documento é o acesso de crianças, jovens e adultos, considerados pessoas com necessidades educativas especiais, à educação. Por esse motivo, os princípios dessa Declaração orientam que as escolas devem possibilitar as condições necessárias para que todos os indivíduos, independentemente de suas dificuldades ou diferenças, aprendam no mesmo espaço. Conforme enuncia o excerto abaixo:

[...] as escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a eles atender, como também devem adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem assegurando a elas um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento de suas comunidades [...] (UNESCO, 1994, p.23).

O discurso que perpassa esses documentos sugere que as escolas regulares, com a orientação voltada para a “inclusão”, passem a representar “[...] o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos” (UNESCO, 1990, p.10).

Nessa perspectiva, parece-nos poder dizer que o fracasso ou o sucesso do aluno é de inteira responsabilidade da escola se ela oferecer todo esse ambiente para o aluno. A esse respeito, Carmo (2001, p.45), ao não concordar com essa visão, faz a seguinte ponderação.

É interessante ressaltar que a equidade de oportunidades como forma de igualar os desiguais remete para o indivíduo toda a responsabilidade de seu êxito ou fracasso, isentando mais uma vez, a escola e as políticas públicas de qualquer responsabilidade pelo fracasso e a disseminação dos mecanismos de exclusão social.

A citação acima faz uma crítica importante no que se refere ao processo de “inclusão”, porque o “parecer” de alunas com “dificuldades de aprendizagem” que foi imputado a Luíza e Mariana endereça a elas a responsabilidade do êxito e do fracasso.

1.2 Contextualização Teórica: O Discurso como Acontecimento

Tendo em vista as considerações acima, a respeito da contextualização política e ou histórica em que foram construídas as leis que direcionam o processo de “inclusão”, ancorada nas bases teóricas da Análise do Discurso de linha francesa, terceira época, busco apontar indícios de algumas regularidades enunciativas que foram marcadas por discursividades construídas com base no dizer das leis. As implicações advindas desse posicionamento teórico para o pesquisador estão relacionadas à responsabilidade de uma análise que não seja fundamentada apenas em uma suposta descrição e, também, na impossibilidade de uma interpretação definitiva.

Tendo em vista que as discursividades são construídas discursivamente, para a compreensão de como esse processo foi subjetivado no espaço escolar, busco as bases teóricas em que Pêcheux ([1983], 2006) fundamentou-se para elaborar sua teoria, do discurso como acontecimento.

Parafraseando Gregolin (2004, p.60-61), a teoria da Análise do Discurso Francesa, cuja epistemologia é de base marxista, foi desenvolvida em três períodos os quais Pêcheux ([1983], 2006) denominou de “três épocas da análise do discurso”. O quadro epistemológico ao qual Pêcheux e Fuchs ([1975], 2010) recorreram para propor um diálogo entre a Linguística e a Teoria do Discurso articulou três regiões do conhecimento científico: a) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, incluindo a ideologia; b) a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; c) a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. O mais importante dessa articulação é a reflexão dos autores sobre o fato de esses três campos teóricos serem atravessados e articulados por uma teoria da subjetividade de cunho psicanalítico.

As três épocas da Análise do Discurso foram perpassadas por controvérsias, advindas das implicações ocorridas em função das articulações entre discurso, língua, sujeito e história. As discussões de Pêcheux sobre o discurso iniciaram-se por meio de dois textos cuja autoria foi assumida pelo seu pseudônimo, Thomas Herbert (1966; 1968). Esses textos abordam questões da epistemologia das ciências sociais e de uma teoria geral das ideologias. O último, intitulado, *Em torno de Observações para uma Teoria Geral das Ideologias*, tinha como objetivo:

[...] apontar alguns elementos formulados que constituem o fundamento da Análise do Discurso que o autor institui, a partir de 1969. Essa disciplina se inscreve no contexto da crítica antipositivista que caracterizou as ciências humanas no século XX, impulsionada pelos trabalhos da trilogia Marx/Freud/Saussure. Ao mobilizar os conceitos de ideologia e inconsciente para repensar a língua saussuriana, Pêcheux formula um novo objeto, o discurso, e coloca questões relevantes tanto para a Linguística como para as ciências sociais (RODRIGUEZ-ALCALÁ, 2005, p.15).

A primeira época da Análise do Discurso originou-se de uma proposta teórico-metodológica, marcada pelo livro *Analyse Automatique Du Discours* (2010) em que Pêcheux faz a leitura de Saussure (1996), colocando o sistema da língua e seu caráter social como a base do funcionamento discursivo, envolvendo também o sujeito e a história: na “[...] concepção do objeto discurso, cruzam-se Saussure (relido por Pêcheux), Marx (relido por Althusser) e Freud (relido por Lacan)” (GREGOLIN, 2004, p.61). Com base nas teses althusserianas sobre os aparelhos ideológicos e o assujeitamento, o sujeito tinha a ilusão de que falava por si mesmo, mas era assujeitado por uma “maquinaria”. Portanto, quem falava eram as instituições, tais como: a igreja, a teoria da ciência, as comunidades políticas e sociais que defendiam uma determinada ideologia. Nesse sentido, “os discursos eram produzidos por uma ‘máquina’ autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos produtores de seus discursos” (PÊCHEUX, 1990, p. 311).

A crítica feita por Pêcheux ([1983], 2006), em relação ao princípio metodológico adotado na “análise automática”, pautou-se nas consequências advindas de se assumir esse posicionamento teórico, ao vislumbrar que as análises realizadas na “primeira época” não passavam de paráfrases de enunciados que se repetiam. Reagindo a essa perspectiva, inicia-se o que foi chamado de “segunda época”. Época esta em que se apostou na inserção das heterogeneidades e do Outro nos processos discursivos. Entendendo que os discursos são constituídos heterogeneamente por outros discursos que lhes são exteriores, há uma impossibilidade de afirmar a respeito do possível início e fim de um discurso, porque sempre haverá outro discurso *já-dito*, ou seja, todo discurso constitui-se por vários outros.

Essa noção de que os discursos são constituídos pela sua exterioridade que lhe é constitutiva é o que Pêcheux (1997, p.167) define como interdiscurso. Esse interdiscurso é o recorte discursivo que viabiliza todo dizer e que emerge por meio do *pré-construído, o já-dito*. Ele influencia na maneira como o dizer significa em um referido lugar discursivo. Em virtude disso, o interdiscurso não reduz o dizer às suas determinações históricas, porque está

sempre apresentando situações e significações novas, produzir sentidos outros que não estejam atrelados apenas às condições históricas de produção do discurso.

No artigo escrito com Fuchs ([1975], 2010), Pêcheux faz um reposicionamento das análises entre língua, discurso, ideologia e sujeito, fazendo outra leitura das formações discursivas, ao formular a teoria dos esquecimentos - número um e número dois (PÊCHEUX 2010, p. 176-177). O falante pode e deve se inscrever na zona do esquecimento número dois, uma vez que ele usa de estratégias discursivas para estabelecer

[...] um retorno de seu discurso sobre si, uma antecipação de seu efeito, e pela consideração da defasagem que aí introduz o discurso de um outro. Na medida em que o sujeito se corrige para explicitar a si próprio, o que disse, para aprofundar “o que pensa” e formulá-lo mais adequadamente, pode-se dizer que esta zona nº 2, que é a dos processos de enunciação, se caracteriza por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p.176).

Já o esquecimento número um é o oposto, é uma zona em que não há acessibilidade do sujeito, por isso

[...] aparece como constitutivo da subjetividade de língua. Desta maneira, pode-se adiantar que este recalque (tendo ao mesmo tempo como objeto o próprio processo discursivo e o interdiscurso, ao qual ele se articula por relações de contradição, de submissão ou de usurpação) é de natureza inconsciente, no sentido em que a ideologia é constitutivamente *inconsciente* dela mesma (e não somente distraída, escapando incessantemente a si mesma...) (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p.177).

Sob a tutela da interpelação ideológica, o falante tem a ilusão de que é a *fonte de seu dizer*. Por isso, ele se reveste pelas vozes que povoam o seu universo discursivo, por meio de diversificadas situações discursivas, inscreve-se em outros discursos e lhes atribui sentidos outros. Além dessa possibilidade, há ainda as práticas de silenciamento, apagamento e da denegação. Essas práticas possibilitam ao sujeito apagar os sentidos indesejáveis e fazer emergir os sentidos que ele tem a ilusão de ser capaz de produzir.

No que se refere a esta tese, as alunas Luíza e Mariana sofreram os efeitos das práticas de silenciamento. O fato de serem consideradas alunas com “dificuldades de aprendizagem”,

automaticamente, foram apagadas as possibilidades de construir outros sentidos para a relação delas com a escrita. Por isso, é importante trazer para a discussão teórica essas questões do silêncio.

Os silêncios, para Orlandi (2002, p.105), não estão apenas relacionados ao *não-dito*, porque *há silêncio nas palavras*, ou seja, o silêncio para significar não precisa ser proferido, *o silêncio significa, ele não fala*. A referida autora diferencia as manifestações do silêncio, em: silêncio fundante e a política do silêncio (silenciamento). O silêncio fundante é constitutivo de significação, já a política do silêncio está relacionada ao fato de que, ao dizer o sujeito está, inevitavelmente, apagando outros sentidos.

Os apagamentos evidenciam-se, também, por meio de uma denegação ou opacidade dos sentidos, ou seja, dependendo da formação discursiva e da situação de enunciação, os sentidos considerados, ilusoriamente, impróprios, são apagados. Já, a denegação processa-se por meio de um dizer que se sustenta em um *não-dito*. Nesse sentido, Pêcheux e Fuchs ([1975], 2010, p.177) alertam que não pretendem resolver a questão entre ideologia, inconsciente e discursividade, mas caracterizar o fato de que uma formação discursiva é constituída, margeada pelo que lhe é exterior e que não pode ser confundida *com o espaço subjetivo da enunciação*.

Pêcheux ([1975], 2010) acirra esse posicionamento, ao assumir *uma teoria materialista do discurso*, com a publicação do livro, *Les Vérites de la Palice* (1975). Motivado pelos processos ideológicos, Pêcheux (2009, p.81) reafirma a sua posição de que é pela *língua*, enquanto *materialidade* que os *processos discursivos* são elaborados. Nesse momento de sua elaboração teórica, Pêcheux articula alguns fundamentos de filosofia da linguagem, tomando como referência algumas questões de *base semântica* as quais ele recorre para propor uma possibilidade de analisar o discurso. Essa elaboração teórica pautou-se na interface entre Lógica, Linguística e Teoria do Discurso, desencadeando a posição de que *os processos discursivos* estão circunscritos por *uma relação ideológica de classe*, mas *essas relações são contraditórias*.

Isso significa dizer que os sentidos são construídos, a partir de uma posição discursiva, colocando em causa a transparência da linguagem, porque nem sempre uma palavra ou um enunciado *queiram dizer o que realmente dizem*, porque os sentidos são produzidos a partir da interpretação que o “sujeito” faz de determinado enunciado. Como não há o entendimento claro sobre o processo de “inclusão”, os discursos da “inclusão” vão se materializar nas escolas das mais diversas formas. Essa tomada de posição mascara o que Pêcheux ([1975],

2010) denomina de *o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados*. Sendo assim, sob a perspectiva desse argumento, Pêcheux (2009, p.150) retoma o pensamento althusseriano, ao evocar a tese da interpelação ideológica, partindo do princípio de que o efeito do assujeitamento acontecerá de maneira única para cada um, uma vez que a ideologia não tem um caráter só de reprodução, mas opera também no sentido de transformar as relações de produção. Pêcheux ([1975], 2010), nesse momento de elaboração teórica, retoma o conceito de formação discursiva, impingindo a ele outra leitura, à luz da materialidade do discurso e do sentido, defendendo que “[...] os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (em sujeitos do seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 2009, p.148).

Em um momento de crise da esquerda na França, Pêcheux ([1983], 2006) rompe com sua posição defendida até aquele momento e estabelece uma discussão, colocando em foco discurso, interpretação, estrutura e acontecimento. Nesse momento, inicia-se “a terceira época” de sua elaboração teórica. Evidentemente, que, até esse momento, Pêcheux ([1983], 2006) não havia dado a relevância necessária para a questão da *equivocidade do sentido*, na perspectiva das implicações entre *estrutura e acontecimento*, tal como tratado no livro de (1983), intitulado, *O discurso: estrutura ou acontecimento*.

Pêcheux ([1983], 2006), na elaboração da “terceira época” de sua teorização, dentre as possibilidades apontadas por ele para propor a reflexão do discurso como estrutura e acontecimento - tomar uma sequência discursiva e problematizá-la ou tomar uma reflexão filosófica -, opta por fazer o entrecruzamento entre o acontecimento, a estrutura e a tensão entre a descrição e a interpretação existentes no interior da Análise do discurso. O texto elaborado por Pêcheux ([1983], 2006) contempla um estudo que dá realce ao acontecimento, conceituando-o como o encontro de uma atualidade e de uma memória, e ao estatuto das discursividades que o trabalha (LEITE, 1994, p.174).

Pêcheux ([1983], 2006, p. 19), para problematizar a construção do discurso por meio de um acontecimento, desenvolve uma análise tomando como base o enunciado “On a gagné” [“Ganhamos”], situando-o no espaço e no tempo: enunciado em Paris, 10 de maio de 1981; às 20 horas (hora local), anunciando a vitória do então futuro presidente francês, François Mitterand. A partir desse enunciado, ele coloca em discussão o estatuto de espaço, tempo e pessoa em uma determinada cena enunciativa. Pêcheux desenvolveu a análise desse enunciado, enfatizando a questão da *equivocidade do enunciado*, por meio da tensão entre

transparência e opacidade, “[...] referidas quer no plano de uma abordagem léxico-sintática, vale dizer, da estrutura do enunciado, quer ao jogo metafórico que estabelece uma matriz determinada de leitura” (LEITE, 1994, p.175).

Pêcheux ([1983], 2006) descreve como o enunciado “Ganhamos” ganha o estatuto de acontecimento na medida em que vai sendo discursivizado por meio do confronto discursivo⁶ e sendo atualizado por meio da memória que lhe é convocada. O autor segue dizendo que o confronto discursivo para esse acontecimento começou bem antes do dia 10 de maio, por um grande trabalho de articulações políticas de um lado e de outro do meio político, “[...] tendendo a prefigurar discursivamente o acontecimento, e dar-lhe forma e figura, na esperança de apressar sua vinda... ou de impedi-la” (PÊCHEUX, 2006, p.20). Esse esclarecimento não tira a opacidade do acontecimento, os enunciados relatam o mesmo fenômeno, mas não constroem as mesmas significações.

Leite (1994, p.171-174) pondera que tomar o discurso como estrutura e como acontecimento significa pensar para além do fato de testemunhar os deslocamentos que já vinham ocorrendo no interior das análises e construções teóricas da Análise do Discurso. Convoca a necessidade de pensar outro conceito de estrutura, uma vez que esse campo teórico propõe pensar o real no seu *estatuto de contingência*. Além de outro conceito de estrutura, necessário se faz, então, pensar que se essa tese enuncia a Análise do Discurso como um referencial teórico que dá lugar à interpretação, há a necessidade da inclusão do sujeito do desejo inconsciente, que fora duplamente foracluído do percurso da Análise do Discurso.

Pêcheux ([1983], 2006) mobiliza, dentro da perspectiva teórica da Análise do Discurso Francesa, as questões que acarretam maior implicação para viabilizar uma análise como descrição e uma análise como interpretação. A reflexão desencadeia-se em direção à existência do real, que é constitutivo de uma disciplina que trata da interpretação, isto é, há algo no interior de uma teoria sobre o discurso que desestabiliza o que não é logicamente estável. O que entra em voga nesse momento de elaboração de Pêcheux ([1983], 2006) é tomar partido de um real que é próprio de uma disciplina de interpretação. “Há real”, pontos de impossível, determinando aquilo que pode não ser “assim”. (O real é o impossível... que seja de outro modo) (PÊCHEUX, 2006, p.29).

O real próprio de uma disciplina de interpretação convoca uma visão de que o “não - logicamente estável não seja considerado *a priori* como um defeito um simples furo do real. Um real constitutivamente estranho à univocidade

⁶ Formas de circulação dos enunciados

lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos" (PÊCHEUX, 2006, p. 43).

Essa elaboração teórica de Pêcheux ([1983], 2006) pauta na primazia da descrição das materialidades discursivas, o que não deve ser confundido com a interpretação, embora haja um imbricamento entre os dois gestos. Ao se conceber a descrição, a partir das materialidades discursivas, implica admitir que há *um real sobre o qual ela se instala: o real da língua*. Nesse momento, Pêcheux faz remissão ao texto de Milner (78) *L' amour de la langue*.

Eu disse bem: a língua. Isto é, nem linguagem, nem fala, nem discurso, nem texto, nem interação conversacional, mas aquilo que é colocado pelos linguistas como a condição de existência (de princípio), sob a forma da existência do simbólico, no sentido de Jakobson e de Lacan (PÊCHEUX, 2002, p. 50).

Tomar a língua nessa perspectiva significa entender que ela está exposta ao equívoco, partindo do pressuposto de que não há metalinguagem, as descrições estão sensíveis ao equívoco. Segundo Pêcheux (2006, p. 53), todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, possibilitando, assim, um lugar para a interpretação. Sendo assim, é nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso.

É a partir desta perspectiva de língua e discurso que encontro subsídios para problematizar os efeitos dos dizeres das leis que propõem uma “educação inclusiva”, tomando como base as discursividades construídas em função das materialidades discursivas dos documentos oficiais que defendem uma escola “inclusiva”.

1.3 Algumas Regularidades Enunciativas: As Discursividades

Trazendo essa teorização para o contexto escolar, especificamente, no que se refere ao dizer das leis sobre a educação “inclusiva”, os conflitos gerados em escolas brasileiras e em escolas de todo mundo, no que diz respeito à educação “inclusiva”, estão relacionados ao modo como cada agente escolar subjetiva as discursividades sobre os discursos da “inclusão”.

Para Ainscow (2009, p.12), pode “[...] ser um avanço tomar como base a ideia de que a “inclusão” é um conjunto de princípios”. Em pesquisas realizadas no Brasil e em vários outros países, o pesquisador aponta alguns problemas enfrentados pelos órgãos que administram o processo educacional. No que se refere a “inclusão” de crianças com

deficiência e com dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares, de acordo com as pesquisas realizadas, foi possível verificar que a perspectiva de se tornar as escolas em espaços de uma educação “inclusiva” perpassou por vários estágios. Nesse período, elas experimentaram diferentes maneiras de atender às crianças com deficiência e com “dificuldades de aprendizagem”.

Para que esse processo fosse viabilizado, várias alternativas foram desenvolvidas pelas escolas tanto no Brasil como em outros países. Uma das alternativas utilizadas por algumas escolas foi “a transplantação de práticas especiais para o ambiente comum” (AINSCOW, 2009, p. 12), assumindo, assim, uma perspectiva de escola especial dentro de uma escola regular e, como consequência, acarretou a falta de mudanças organizacionais nas escolas.

Outra consequência, acarretada por essa perspectiva de educação “inclusiva” em escolas de muitos países, foi o fato de que houve um aumento significativo do número de alunos que foram considerados especiais, resultando, assim, em um maior número de crianças que receberam o rótulo de “deficientes”. A hipótese mais provável para esse aumento da proporção de crianças com “deficiência” estava relacionada ao fato de que as escolas receberiam mais verbas para poder atender a essa demanda. De acordo com Ainscow (op.cit), pesquisas realizadas por Fulcher (1989), tendo como objeto de análise políticas de educação especial de países como Austrália, Escandinávia e Estados Unidos apontaram para o fato de que isso pode ter sido consequência do que previa a legislação da educação especial desses países: mais dinheiro para as escolas que atendessem um maior número de crianças especiais.

Essas pesquisas apontam que, em função dessas questões, o rótulo de crianças com necessidades educacionais especiais passou a ser observado com cautela por alguns pesquisadores. A insatisfação gerada em função desse grande número de alunos, designados como crianças com necessidades especiais, causou algumas preocupações. Alguns pesquisadores adotaram um ponto de vista mais criterioso para se referir à forma como os estudantes passaram a ser designados como pessoas com necessidades especiais.

Na visão de Ainscow (2009, p. 13-14), esse é um processo social, portanto, caracteriza-se como um desafio. Ele argumenta “[...] que o uso contínuo do que por vezes é referido como “modelo médico” de avaliação – pelo qual as dificuldades educacionais são explicadas, somente em termos da deficiência da criança”, traz algumas implicações no que se refere ao desenvolvimento do processo de uma escola “inclusiva”, porque desvia a atenção de questões, como: por que as escolas falham ao ensinar com êxito tantas crianças? Esse

questionamento possibilitou um debate que desencadeou em outro conceito de necessidades especiais.

A partir dessa (re)conceptualização, o foco não era mais a criança, mas, sim, a escola. As críticas passaram a ser direcionadas ao modelo de escola que era oferecido. A grande questão girava em torno de que as escolas deveriam ser reformadas e o projeto pedagógico reelaborado de forma a atender à diversidade dos alunos. A ideia era que se reconhecessem as diferenças individuais não como dificuldades ou *déficit*, mas como a oportunidade de se trabalhar a singularidade. Essa abordagem traz muitos desafios, principalmente, porque há uma confusão, gerada, inclusive, internacionalmente, pelo fato de o processo de educação “inclusiva” poder ser entendido de várias maneiras.

Focalizando análises feitas em relação a tendências internacionais sobre o conceito de “inclusão”, Ainscow (2009, p. 17) percebeu cinco maneiras de conceituar “inclusão”: a) “inclusão” referente à deficiência e à necessidade de educação especial; b) “inclusão” como resposta a exclusões disciplinares; c) “inclusão” que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; d) “inclusão” como forma de promover escola para todos; e) “inclusão” como educação para todos. Segundo Ainscow (op.cit.), a “inclusão” vista pela perspectiva da deficiência tem sido questionada, colocando em discussão a sua eficácia. Esses questionamentos ocorrem, porque, durante o processo de ensino, em vez de motivar a participação dos estudantes, o que é colocado em foco é a sua deficiência ou as suas necessidades especiais, ignorando, assim, as outras características que eles possuem e que podem contribuir para melhorar o seu desempenho na escola.

No entanto, há uma preocupação em não se aceitar a vinculação da inclusão às necessidades educacionais especiais, porque se pode incorrer “[...] no perigo do desvio da atenção da contínua segregação vivida por estudantes com deficiências ou, na verdade, de estudantes classificados como portadores de necessidades educacionais especiais” (AISNCOW, 2009, p.15). A inclusão vista como necessidade educacional especial é a visão predominante na maioria dos países. Essa concepção considera as dificuldades individuais que se apresentam para cada estudante, durante o seu percurso escolar, pelas mais diversas razões, desde a deficiência física ou mental, até as dificuldades que todos encontram em seu percurso de vida, como morte de pais e responsáveis, doenças familiares, enfim, todo acontecimento que possa causar algum transtorno para a criança e que pode interferir na sua aprendizagem.

O fato de o conceito de “inclusão” envolver, na maioria dos países, crianças categorizadas como pessoas com necessidades educacionais especiais, acarreta implicações,

porque há uma estreita aproximação entre o mau comportamento/ indisciplina e inclusão. O pesquisador afirma que o número de estudantes que são excluídos por indisciplina é pouco significativo, se comparado às exclusões disciplinares informais. Essa exclusão ocorre de uma forma velada, por exemplo, há escolas que encaminham crianças para casa. Há também a rotulação desses estudantes considerados como pessoas com dificuldades emocionais e comportamentais. Além disso, há ainda caso de meninas que engravidam e são desencorajadas, às vezes, a frequentar a escola.

A “inclusão” que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão faz parte de um movimento crescente, no sentido de pensar a exclusão na educação de forma mais abrangente, isto é, algo que possa superar a discriminação e a desvantagem de grupos que sofrem pressões excludentes no contexto educacional. A “inclusão” social, assim denominada, geralmente, refere-se a meninas que engravidam no período escolar e a crianças que estão sob a tutela de autoridades públicas, como ciganos e viajantes. Muitas vezes, o termo inclusão e exclusão social passam a referir- se a crianças que estão sobre ameaças de serem excluídas da escola em função de mau comportamento. Essa denominação de inclusão e exclusão social é, portanto, um tanto fluida, ora parece referir-se a pessoas com deficiência, ora a crianças que foram excluídas das escolas em função da indisciplina. Ainda, em outros momentos, a exclusão social é usada para se referir a crianças que vivem em comunidades pobres.

A “inclusão”, como forma de se promover escola para todos, é uma forma diferente de se pensar a “inclusão”, a qual foi denominada de escola compreensiva.

O movimento escolar compreensivo na Inglaterra, assim como a tradução Folkeskole na Dinamarca, a tradição da escola comum nos Estados Unidos e o sistema educacional obrigatório em Portugal, têm como premissa o desejo de criar um tipo único de escola para todos capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada. Entretanto, uma escola para todos pode ser uma faca de dois gumes (AISNCOW, 2009, p.17).

Na verdade, o que essa linha de pensamento trouxe de consequência para o processo escolar foi o destaque dado a estudantes considerados diferentes em meio a uma perspectiva homogênea de normalidade, não sendo, assim, coerente com os princípios dessa corrente de pensamento, porque o objetivo desse modelo de escola era a transformação pela diversidade.

Essas cinco maneiras de se pensar a “inclusão” indiciam discursividades geradas por comunidades diferentes em contextos diferentes em todo o mundo. Em 1990, como dito anteriormente, foi criado um documento, intitulado - Declaração Mundial sobre Educação para Todos - que teve como objetivo apresentar uma proposta de universalização da Educação

Básica para atender a todos os indivíduos, sem levar em consideração raça, religião, idade, gênero e condições sociais ou crenças. Dito em outras palavras, essa proposta tinha por objetivo efetivar uma “inclusão” dos grupos considerados “minoritários”, por isso apresenta uma proposição enfática, ao dizer que esses grupos “[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais [...]” (UNESCO, 1990, p.5).

No Brasil, os mesmos princípios da Declaração de Salamanca são os que norteiam as novas Leis de diretrizes e Bases da Educação 9394/96 - LDB - e que orientam as instituições escolares a matricularem crianças e jovens, considerados *portadores de necessidades especiais*, em salas de aula do ensino regular. A seguir exibo uma análise do princípio três da LDB para mostrar algumas possibilidades de interpretação que engendram discursividades.

Princípio três. [O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam **acomodar** todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças **de origem remota** ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de **outros grupos desvantajados** ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto dessa Estrutura, o termo “**necessidades educacionais especiais**” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuem desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva...]. (grifos meus) (Brasil, 2008, p.3)

Uma análise minuciosa de alguns itens lexicais que compõem a linearidade desse princípio, que norteia o trabalho de uma escola “inclusiva”, possibilita encontrar efeitos de sentidos que podem provocar discursividades diversas. Como é sabido, o arranjo e a seleção vocabular da linearidade de um texto não acontece de forma aleatória, dizendo de outro modo, um item lexical não pode vir como qualquer outro, eles formam pares, por vezes, até se tornam expressões fixas e de sentidos cristalizados. A leitura desse princípio permitiu-me a inferência de que a elaboração das leis que normatizam o processo de “inclusão” é movida por uma noção de diferença, tendo como parâmetro a questão da “normalidade e anormalidade”.

Deparei-me com a expressão deôntica, “as escolas deveriam **acomodar** todas as crianças...”. O verbo **acomodar** nessa expressão pode permitir a emergência de outros sentidos, segundo Antunes (2010, p. 182):

[...] explicitamente ou não, somos capazes de perceber que os sentidos das palavras que parecem idênticos admitem uma espécie de gradação, admitem detalhes de diferenciação que os deixam levemente diferentes, a ponto de não poderem ser considerados como intersubstituíveis. Esses detalhes de diferenciação decorrem da própria ação dos falantes em suas atividades de linguagem, onde, sem dúvida, os sentidos das palavras vão apanhando ajustes, vão sofrendo extensões ou restrições, vão apanhando, enfim, outros valores para além daqueles já sedimentados.

Um dos possíveis sentidos que podem ser atribuídos ao verbo acomodar, nesse lugar, é o de acolhimento, ou seja, permitir que crianças com “deficiências” matriculem-se no sistema regular de ensino. Por outro lado, o sentido pode deslizar para o de acomodação, dito em outras palavras, a escola aceita a matrícula do aluno, mas ele permanece como se fosse apenas mais um. As propostas de ensino podem não provocar nenhum deslocamento para que essas crianças desenvolvam suas potencialidades.

Da mesma forma que o verbo acomodar pode provocar sentidos outros, o lexema, “todas”, que aparece na progressão da sequência discursiva da linearidade desse enunciado, é dicursivizado por Mrech (2005, p.25), da seguinte maneira: “ O Todos não se refere a cada um”. O lexema “todos” refere-se “[...] a um modelo moderno de Educação que privilegia o social da categoria e não a especificidade de cada aluno ”. Dessa forma, o enfoque de uma escola inclusiva pauta-se na perspectiva de um professor especialista para atender a todos os aprendizes. Não se pensa em um professor que possa atender às especificidades presentes em cada grupo de alunos, tais como cegos, surdos, com paralisia cerebral, retardo mental, autismo, dentre outras.

Nessa linha de pensamento, destaco a expressão “[...] e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados”. Nesse enunciado, o item lexical “desvantajado” já possui um sentido cristalizado, há uma ênfase na rotulação das pessoas com base em comparações, ou seja, *normal* e *anormal*. O que autoriza esta leitura é o uso desse lexema, porque a desvantagem gera um imaginário em torno de um *déficit* das pessoas. Conforme afirma Edler (2005, p. 41), “[...] será que poderíamos afirmar que ser cego é o oposto de ser vidente, que ser deficiente mental exclui a possibilidade de ter altas habilidades artísticas, por exemplo, que ser surdo é o negativo de ser ouvinte, e assim por diante?”

A heterogeneidade mostrada⁷ e marcada realiza-se na materialidade linguística desse princípio, transrito pela expressão “necessidades educacionais especiais”. As aspas podem indicar que as palavras usadas não são as mais apropriadas para expressar o que o enunciador deseja, pois não coincidem exatamente com o que se gostaria de dizer. Nesse sentido, os efeitos de sentido produzidos pelas marcas das heterogeneidades fazem emergir estereótipos sociais, a partir dos quais, são construídos imaginários sociais sobre as pessoas com deficiência. Isso pode ser verificado no texto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB.

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem da escola uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meio para acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais (...), trata-se de um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, definiu-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de normalidade para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p.33).

Além de possibilitar a rotulação das pessoas, a sequência discursiva da citação acima, que consta das Leis de Diretrizes e bases da Educação brasileira - LDB, possibilita identificar a delegação de responsabilidade exclusivamente para os professores, “Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas”. Há uma apostila de parceria entre professor do ensino regular, professor de educação especial e gestores escolares para que as ações “inclusivas” se efetivem.

Pelo dizer da lei, a possibilidade de que essa proposta se efetive com êxito é de responsabilidade das escolas, na forma de organização metodológica, recursos e apoio que a

⁷ A heterogeneidade mostrada é um recurso da língua que o locutor utiliza para trazer para o fio do dizer o outro, são as formas linguísticas explícitas que se apresentam na linearidade da língua, real e materialmente. No momento da enunciação, o locutor utiliza-se de formas linguísticas que são detectáveis no nível da frase ou do discurso; que, segundo Authier-Revuz (1989), é o outro do discurso relatado, do discurso direto, do discurso indireto, das aspas e glosas. Ao colocar a “língua em funcionamento”, por meio do discurso relatado, o locutor utiliza as formas sintáticas do discurso direto e do discurso indireto. Ao enunciar por meio do discurso direto, ele se coloca como “porta-voz”, são as palavras do outro que se materializou, no caso da escrita, em um espaço e tempo visivelmente marcados no fio do dizer. No discurso indireto, o locutor se desdobra no papel de intérprete, parafraseando um outro para dar sentido ao fato relatado.

escola precisa ter para atender toda a diversidade de alunos considerados com necessidades educacionais. Pressupõe-se que, se a escola estiver equipada com recursos para atender a toda diversidade de alunos que nela ingressam, o projeto se efetivará com êxito. Posso comprovar e justificar essa minha posição pelo que a lei diz, “[...] em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, definiu-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar”. Com bases nessa sequência discursiva, há um entendimento de que, se tudo o que foi sugerido em termos de organização funcional da escola for efetivado, o aluno terá êxito em seu processo de aprendizagem. Sendo assim, não há questionamentos às práticas desenvolvidas e tampouco se questiona a aprendizagem dos alunos.

No dizer das leis, alunos designados de necessidades educacionais são todas as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, defasagem cognitiva e crianças que não conseguem o mesmo desenvolvimento da turma em que estudam. No âmbito da escola, esse conceito passa ser discursivizado como “inclusão”, “dificuldades de aprendizagem”, “alunos especiais”.

Lopes e Dal’Igna (2012, p.862) problematizam os distintos significados do termo “inclusão” que circulam no meio escolar.

Circulando entre as diferentes compreensões das práticas ditas inclusivas realizadas hoje nas escolas, estão distintos significados construídos pelos docentes em seu dia a dia para a palavra *inclusão*- inclusão como possibilidade de sucesso; inclusão como trazer para dentro aquele que está fora; inclusão como manter dentro aquele que já está integrado; inclusão como tolerância; inclusão como o oposto de exclusão; e inclusão como in/exclusão. Tais usos aparecem relacionados a distintas situações escolares.

Nos últimos anos, outro significado foi atribuído ao termo necessidades educacionais, com o objetivo de enfatizar e situar o lugar das práticas de uma educação “inclusiva” no âmbito das escolas brasileiras. No Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, o qual foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011- no governo da Presidente Dilma Rousseff – e na Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui diretrizes para a operacionalização do processo de “inclusão” na Educação Básica, o termo necessidades educacionais especiais passa a ser designado de educação especial. Nestes artigos fica estabelecido que

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ Para fins deste decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente prestado das seguintes formas:

I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p. 1-2).

Embora haja todas essas designações, nesta tese, o que denomino de “dificuldade de aprendizagem” está relacionado ao fato de as alunas, Luíza e Mariana, não conseguirem o mesmo desenvolvimento da turma. Por isso, no entendimento da escola, elas são consideradas crianças com necessidades educacionais especiais ou de “inclusão”. Nesse sentido, são discriminadas pelos próprios colegas. Problematizando essas questões Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 958) argumentam que,

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado de exclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

Essa citação me remete às consequências que afetaram Luíza e Mariana, porque o fato de essas alunas chegarem ao sexto ano sem apreender algumas habilidades de escrita, que já deveriam ter sido alcançadas, fez com que elas fossem rotuladas pela turma, consequentemente, foram “excluídas”.

1.4 Movimento dos Discursos da “Inclusão” no Meio Escolar

Sendo assim, entendo que as controvérsias existentes na escola em que a pesquisa foi realizada foram provocadas, dentre outras razões, pela falta de uma política para tratar desse assunto, as discussões não são claras, os pensamentos são divergentes. Em função disso, o modo de conceber o processo de ensino-aprendizagem e as políticas de “inclusão” podem se configurar em perspectivas bem diferentes para os agentes escolares.

Para ilustrar o que acabo de argumentar, apresento os dizeres de dois profissionais da escola, *lócus* desta pesquisa. Eles responderam ao meu questionamento sobre como analisavam as políticas de “inclusão” no Brasil, e, na escola. Esses profissionais compunham a equipe pedagógica da gestão da escola, no período em que a pesquisa foi realizada. Portanto, ocupavam uma posição discursiva que produziam ecos que poderiam ressoar diferentes sentidos para cada professor da escola.

Partindo do princípio de que o processo de subjetivação acontecerá de maneira única para cada um, as discursividades das leis de uma educação “inclusiva” podem produzir diferentes efeitos de sentidos. Dessa forma, apresento abaixo algumas sequências discursivas retiradas da entrevista às profissionais da equipe pedagógica da escola. Solicitei a elas que respondessem a duas questões, relacionadas à leitura que tinham feito das leis que orientam o processo de educação “inclusiva”, quais sejam: a) como vocês analisam o processo de inclusão no Brasil? b) como vocês analisam ou percebem o processo de “inclusão” nesta escola? A entrevista na íntegra encontra-se anexa nas páginas 214 e 215.

Percebo que as políticas de inclusão no Brasil são compatíveis com as propostas elaboradas e implementadas também no cenário internacional, havendo princípios coerentes com a ideia de igualdade de direitos e oportunidades para todos, respeitando-se à diversidade das pessoas nos mais diversos âmbitos. No entanto, embora as propostas apresentadas sejam de fato favoráveis à inclusão, a *concretização das mesmas* não tem sido realizada como deveria, apresentando-se como um processo lento, com muitas dificuldades e lacunas (ENTREVISTA, dezembro, 2010).

Para responder tais questões é importante ressaltar qual o conceito de “inclusão” ao qual nos referimos, pois hoje nas escolas, lidamos com diferentes conceitos, dentre os quais se consideram como alunos de inclusão aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, ou seja, não conseguem acompanhar o desenvolvimento geral da turma, seja por questões cognitivas, afetivas ou emocionais que interferem em sua aprendizagem. Porém, consideramos que, neste contexto, a inclusão se refere aos alunos com deficiências (física, mental, cognitiva etc.) diagnosticadas, segundo normas contidas no senso/MEC (ENTREVISTA, dezembro, 2011).

Percebo, pela fala das profissionais, que não há uma relação de implicação entre o dizer delas e os documentos oficiais. É possível que isso ocorra, dado o imaginário de professor que perpassa por esses documentos, os quais idealizam situações e perfis de professores, como pessoas para quem, supostamente, a relação com a linguagem seria da ordem da transparência. Elas responderam às questões, repetindo literalmente o que foi apresentado nos documentos e o que foi discursivizado, a partir do dizer das leis, como é o caso do conceito de “inclusão”. Elas não conseguiram olhar para outro espaço menor, que é

singular - a própria escola. Nessa perspectiva, elas se desobrigam da posição de profissionais que deveriam se responsabilizar por esse processo e se posicionam como se a lei, por si só, conseguisse agilizar e tornar viável o processo de “inclusão” das crianças e jovens que apresentam alguma necessidade especial.

Esse posicionamento acarreta efeitos para o processo de ensino-aprendizagem da escrita, uma vez que as alunas participantes desta pesquisa foram “vítimas” de um “parecer”, o qual as designaram como alunas com “dificuldades de aprendizagem”. Esse “parecer” foi elaborado pelo conselho de classe da escola e embora não seja realizado por um especialista, ganha o peso de um “diagnóstico”. Para problematizar essa questão, busco argumentos em um fenômeno conceituado como a profecia autocumpridora.

Para Merton (2003), “a Profecia Autocumpridora é, inicialmente, uma falsa definição da situação, evocando um novo comportamento que torna verdadeira a concepção originalmente falsa”. Para demonstrar essa tese, dois pesquisadores, Rosenthal e Jacobson, nos anos 60, desenvolveram uma pesquisa em que selecionaram sem nenhum critério crianças de uma escola de São Francisco, na Califórnia. Eles afirmaram para os professores e autoridades escolares que aquelas crianças, apesar dos “fracassos”, possuíam capacidades intelectuais muito promissoras e poderiam ter grandes possibilidades de sucesso escolar. Passado algum tempo, ficou comprovado que o sucesso conseguido por aquelas crianças não estava relacionado a suas capacidades ou empenho, semelhantes aos outros alunos, mas sim, à atenção que lhes foram prestadas pela escola e pelos professores.

Os professores não averiguaram se o que os pesquisadores afirmavam havia procedência, mas o comportamento adotado por eles, em relação aos alunos, fez com que a afirmação dos pesquisadores, que era falsa, se tornasse verdadeira. Merton (op.cit.) adverte que o que aconteceu com as crianças, ao se enfatizar valores positivos, pode acontecer também com valores negativos. Ele cita o exemplo de atitudes racistas de brancos em relação aos negros, essas atitudes levavam a comunidade negra a acreditar que era mesmo inferior.

Um “parecer” dessa natureza pode acarretar efeitos negativos para o processo de ensino-aprendizagem das alunas. Luíza e Mariana, as participantes desta pesquisa, já haviam acreditado que eram alunas que apresentavam “dificuldades de aprendizagem”, os próprios colegas de turma as discriminavam, porque eram alunas que chegaram ao sétimo ano com dificuldades que eles não mais enfrentavam. Consequentemente, os professores também já haviam se convencido de que elas não poderiam aprender. Isto porque não houve investimento subjetivo por parte dos agentes escolares para que elas se deslocassem e de fato

aprendessem, o que ocorreu foi que elas foram avançando sem resolver as dificuldades que apresentavam.

Essas são consequências das discursividades engendradas com base no dizer das leis sobre a “inclusão”. O aluno uma vez considerado com “dificuldades de aprendizagem”, não há investimento subjetivo, por parte dos agentes escolares, que os motivem a entrar no jogo da linguagem.

Nos capítulos seguintes, apresento o espaço escolar em que a pesquisa foi realizada e, além disso, descrevo como foram construídos os procedimentos de análise. Em seguida, trato do campo teórico que me autoriza discutir a questão da subjetividade e intersubjetividade em sala de aula, tanto no que se refere ao processo de escrita das alunas, como na relação professor-aluno, dando ênfase às minhas intervenções. Para isso, discuto a noção de língua, linguagem e escrita na perspectiva da Linguística, especificamente, dos estudos de Saussure. Em seguida, abordo os pressupostos da Teoria da Enunciação, na visão de Benveniste, para tratar da subjetividade e intersubjetividade na língua e na linguagem, articulando com a noção de sujeito e de transferência da Psicanálise freudo-lacaniana.

Capítulo 2

Espaço escolar e a construção de procedimentos de análises

2. DESCRIÇÃO DA ESCOLA ONDE SE REALIZOU A PESQUISA

A experiência vivida, ao realizar a pesquisa que me propus, ocorreu em um espaço muito especial não somente pelo fato de ser uma escola diferenciada, conforme exporei em seguida, mas por ser uma escola que possibilita ao professor condições de trabalho. As condições de trabalho as quais me refiro são as de ter momentos de estudo, planejamento, reuniões de trabalho coletivo, atendimento aos estagiários de curso de graduação, pesquisa e extensão.

A escola em questão é uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental de uma Universidade Pública que atende aproximadamente mil alunos cujo ingresso na instituição ocorre por meio de sorteio público. Portanto, é uma escola que apresenta um grupo de alunos bastante heterogêneo. As atividades da escola são organizadas por Áreas de Conhecimento, a saber: Artes; Ciências; Educação Física; Filosofia; História; Geografia; Matemática; Línguas Estrangeiras - Inglês, Francês e Espanhol -; Língua Portuguesa, Setor de Atendimento Psicopedagógico - SEAPPS - setor de apoio aos professores e aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem -; e a CARO – Aluno e Professor – setor que atende aos alunos com problemas disciplinares e faz a mediação dos conflitos entre alunos e professores. E ainda o Setor de Informática responsável por dois laboratórios que atendem toda escola, principalmente as Áreas de Conhecimento. Além disso, os profissionais do Setor Psicopedagógico desenvolvem alguns projetos com os alunos que apresentam “dificuldades de aprendizagem” e problemas nas relações interpessoais.

As boas condições de trabalho as quais me referi anteriormente são oportunizadas, principalmente, porque os professores possuem um regime de trabalho de 40 horas com dedicação exclusiva. Esse fato determina que cada Área de Conhecimento tenha um espaço em que os professores possam permanecer para realizarem reuniões, discussões, planejamentos, estudos e todas as atividades que dizem respeito ao ensino de cada Área de Conhecimento, no caso dessa escola, cada área possui uma sala de professores e um laboratório. Os professores de Línguas Estrangeiras possuem a sala de professores e salas ambientes equipadas de acordo com a proposta de ensino de cada língua.

Acerca do corpo docente da escola, posso afirmar que há uma média de oitenta docentes atuando em sala de aula. Como citado anteriormente, o regime de trabalho desses professores é de 40 horas, dedicação exclusiva, o que impede o docente de ministrar aulas em outras instituições, com exceções dos professores que são contratados, temporariamente, para

substituição de licenças dos docentes efetivos em caso de doenças, licença maternidade e qualificação. Eu diria que cinquenta por cento desses docentes desenvolvem ensino, pesquisa e extensão, sendo que um grande número deles possui título de mestre, alguns de doutores e outros de pós-doutores e alguns em processo de doutoramento.

2.1 O Funcionamento da Escola

Para escrever sobre o funcionamento da escola, sinto necessidade de lembrar, ou melhor, de repetir que, na condição de docente e pesquisadora desta escola, a minha escrita está fortemente implicada de subjetividade e, ainda, levando em consideração a teoria que me afeta, não há possibilidade de neutralidade em nenhum espaço enunciativo.

Para que a escola entre em funcionamento, há a necessidade do envolvimento de alunos, docentes, pais, gestores, profissionais do apoio psicopedagógico, técnicos administrativos, profissionais da enfermagem, dentistas, assistentes sociais, cozinheiras e profissionais que trabalham na segurança e na limpeza. Esses profissionais, por estarem inseridos em instâncias discursivas e enunciativas diferentes, fazem com que o funcionamento diário da escola seja composto por movimentos de conflitos e de embates. Isso ocorre, principalmente, por ser uma escola que discute com todos os envolvidos no processo, imaginariamente, a melhor forma de cuidar do processo de ensino-aprendizagem, construindo ações de acompanhamento da construção do conhecimento dos discentes.

Um dos momentos de planejamento coletivo da escola realiza-se nas reuniões do Conselho Pedagógico e Administrativo - CPA -, que ocorrem no início e no meio do ano e, eventualmente, durante o ano. Essas são atividades que reúnem todo o corpo docente e técnicos administrativos para deliberarem sobre assuntos que deverão gerir o ano letivo. Trata-se de um momento de autonomia da escola, porque é o espaço em que a comunidade escolar tem a oportunidade de avaliar questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem e propor encaminhamentos os quais a maioria acredita serem capazes de melhorar o processo de ensino da escola.

Há também, semanalmente, um espaço para a família acompanhar o desenvolvimento do aluno, em parceria com os professores, no horário destinado ao atendimento aos pais, os quais queiram, espontaneamente, falar com os professores sobre o desenvolvimento do (a)

filho(a), e/ou quando o professor precisa convocá-los para conversar sobre o aprendizado e/ou disciplina do aluno.

Existem ainda momentos de avaliação coletiva, os Fóruns de Classe - espaço de debates entre alunos, professores, Setor Psicopedagógico e Direção. Essa atividade tem como objetivo melhorar as relações interpessoais, o ambiente de sala de aula e propiciar melhores condições para que aconteça o aprendizado. O debate envolve tanto assuntos que dizem respeito à preservação da organização do espaço físico, como questões disciplinares que dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Esse momento é planejado com antecedência. Alunos e professores respondem a algumas questões que são propostas com antecedência. Após essa etapa, é elaborado um consolidado com base nas respostas apresentadas e no dia do Fórum esse consolidado é apresentado e discutido item por item. Todas as considerações são registradas por um relator para serem encaminhadas ao segmento responsável pela resolução dos problemas apresentados. Outra ação importante é o acompanhamento que a Assessoria Pedagógica faz em relação ao fluxo de alunos que chegam atrasados e ao número de alunos que são reprovados ou estão em dependência. Além disso, a Assessoria Pedagógica realiza o acompanhamento dos alunos, monitorando-os em relação ao uso e preservação do espaço físico e de materiais de uso coletivo, com o objetivo de levá-los a valorizar esses materiais e preservar a limpeza desse espaço.

Outro momento de planejamento e de avaliação de ensino-aprendizagem acontece nas reuniões do Conselho Docente, de Diálogos e do Conselho de Coordenadores. Esses também são espaços de avaliação do processo de ensino-aprendizagem e de tomadas de decisões. As reuniões do Conselho de Coordenadores são compostas por um coordenador de cada Área de Conhecimento, os quais são escolhidos pelas áreas, em sistema de rodízio, a cada ano, caso a área assim o definir. O objetivo desse conselho é o de estabelecer uma parceria com a direção para melhor administrar a escola. As reuniões do Conselho de Coordenadores ocorrem mensalmente e os coordenadores repassam todos os assuntos que foram discutidos nessa reunião para sua área, no dia das reuniões que ocorrem semanalmente nas áreas.

As reuniões do Conselho Docente ocorrem ao final de cada trimestre, envolvendo todos os professores de cada ano de ensino, um representante da Direção, um representante do Setor Psicopedagógico e um representante do setor que cuida da questão disciplinar da escola – CARO Aluno e Professor. O objetivo dessas reuniões é fazer uma avaliação do trimestre, discutir os problemas apresentados pela turma, tanto de ordem pedagógica como disciplinar e ainda deliberar sobre as ações que serão efetivadas no trimestre seguinte. As reuniões de

Diálogo ocorrem quinzenalmente e envolvem também todos os professores e equipe do Setor de Apoio Psicopedagógico. Essas reuniões têm o objetivo de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos durante o trimestre e, coletivamente, definir ações que possam ajudar os alunos com “dificuldades de aprendizagem”. Em uma dessas reuniões é que foi construído o “parecer” de Luíza e Mariana, consideradas alunas com “dificuldades de aprendizagem”.

2.2 Natureza da Pesquisa

Como professora dessas alunas, diante do “parecer” que foi apresentado, entendi que deveria tomar a minha posição discursiva e enunciativa de professora diante desse desafio que se apresentava: os efeitos de um “parecer” frente à escrita de duas alunas que, mesmo sem superar os problemas da escrita, foram sendo aprovadas a cada ano sem vencer as dificuldades que os professores já haviam apontado em anos anteriores.

Decidi, então, investir fortemente na intervenção do processo *de trabalho de escrita* dessas alunas, estudantes dessa escola, as quais estavam com doze anos de idade, no primeiro ano de desenvolvimento da pesquisa. Elas foram minhas alunas por um período de dois anos, período em que eu, como professora e pesquisadora acompanhei o desenvolvimento do processo de escrita delas.

Trata-se de uma pesquisa de caráter longitudinal. Longitudinal porque, eu, como professora e pesquisadora, acompanhei por dois anos o processo de ensino-aprendizagem da escrita das participantes. Levando em consideração o campo teórico no qual estou inserida, é preciso dar relevância aos aspectos metodológicos de construção do *corpus*, porque, nesse caso, como professora-pesquisadora, estou implicada na construção do conhecimento do processo de escrita das alunas, interpreto os fatos linguísticos, atribuindo-lhes sentido uma vez que:

[...] o dado, portanto, não é jamais “dado”, ou seja, algo que se vislumbre como tal *a priori* e independentemente. Trata-se de uma construção determinada, em certo sentido, pelo ponto de vista do pesquisador, que está determinado, por sua vez, pelo modo como incide nele a teoria que assume, a lente teórica por meio da qual vê o (seu) mundo. Esse ponto de vista não é teoricamente neutro, portanto; o que significa dizer que a construção do fato enunciativo já é parte da descrição teoricamente posta (AGUSTINI; BERTOLDO, 2009, p.122).

Os textos que serão analisados foram produzidos nesse período e o recorte do *corpus*, ou seja, os textos escolhidos para serem analisados passaram pelo meu olhar de pesquisadora. De acordo com Agustini; Bertoldo (2009, p. 121), essa é uma decisão a ser *tomada pelo pesquisador da linguagem cujo teor tem a ver com a teoria que o afeta*.

Paralelamente, durante o período de acompanhamento das alunas, realizei entrevistas com os profissionais do setor de apoio psicopedagógico para me inteirar da história escolar das alunas desde o momento em que elas se ingressaram na referida escola. Uma profissional da equipe de Apoio Psicopedagógico com formação em Psicologia participa da pesquisa como colaboradora, ela é uma profissional que desenvolve projetos de acompanhamento aos alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, acompanha as famílias desses alunos, bem como estabelece um diálogo com os professores.

A colaboração prestada por essa profissional foi a de informar-me sobre dados de acompanhamento de ordem escolar e familiar das alunas. O diálogo com essa profissional não foi gravado, aconteceu informalmente e as informações relevantes constam dos diários de pesquisa. Essas entrevistas não foram gravadas em função do pedido da equipe desse setor, por se tratar de dados, segundo eles, confidenciais. Mantive também diálogo com os psicólogos responsáveis pelas turmas dessas alunas durante o período em que as acompanhei. Esses diálogos ocorreram quando as famílias procuraram a escola ou em momentos em que senti necessidade de conversar com os responsáveis para discutir problemas relacionados ao processo de desenvolvimento da escrita das alunas.

2.3. Um Pouco sobre Luíza

O principal motivo que me levou à escolha do caso de Luíza foi o fato de que o seu processo de *trabalho com a escrita* possibilitou-me perceber que ela realizava um percurso de escrita diferente dos demais colegas. Chamou-me a atenção também a forma como Luíza foi silenciada ao estabelecer relações com os colegas em sala de aula.

Luíza apresentava-se como uma adolescente muito tímida, quando solicitada a falar, ninguém ouvia o que ela dizia. A timidez de Luíza dificultava a sua participação nas atividades orais, ela não falava e não expunha suas dificuldades. Portanto, esse comportamento dificultava precisar como era o desempenho oral da aluna, porque lia em um tom de voz muito baixo que ninguém ouvia. A posição em que o aluno é colocado por meio

dos discursos que o nomeia com “dificuldades de aprendizagem”, que aparecem naturalizados no campo pedagógico do contexto escolar, produz efeitos perversos, um deles é o silêncio.

O silêncio em Luíza parece manifestar o seu assujeitamento na condição de aluna com “dificuldades de aprendizagem”, tornando-se, assim, uma manifestação discursiva velada, em decorrência de um silêncio fundador, pois ele não é vazio ou sem sentido, é capaz de enunciar implicitamente algumas informações relevantes para o processo de *trabalho de escrita* da aluna: era de menor estatura do que todos os colegas da fila e se sentava em último lugar, não se manifestava. Silenciava-se também em relação as atividades propostas para a aula ou como tarefa de casa, ela não resolvia a maioria das questões. No momento em que era questionada pelo porquê de não ter realizado as tarefas, ela argumentava que não havia conseguido resolver.

Essas inquietações incomodavam tanto a mim quanto aos outros professores. Então, em um momento de reunião, os professores e equipe pedagógica acordaram que faríamos mudanças de lugares. Dessa forma, decidimos colocá-la na primeira carteira da fila. Mesmo assim, ela continuou sem se manifestar. As aulas transcorriam normalmente, a turma bastante inquieta e barulhenta, mas Luíza continuava em seu silêncio.

Segundo o Setor de Apoio Psicopedagógico, em conversa com os professores do ano de 2007, eles confirmaram o relato da mãe de que a timidez prejudicava a aluna em relação à participação nas aulas e que isto refletia no processo de ensino-aprendizagem. Em função desses aspectos, ou seja, ao perceberem que essa atitude da aluna a estava prejudicando, foi solicitado aos pais que a encaminhasse para o atendimento psicológico. Entretanto, a escola não tem conhecimento se ocorreu de fato esse encaminhamento. No ano de 2008, não consta nenhum encaminhamento da aluna para o Setor.

Na primeira reunião do Conselho em 2009, a direção apresentou uma lista com alunos com Necessidades Educacionais Especiais e a referida aluna, apesar de toda dificuldade apresentada, não foi citada. Os alunos que compunham esta lista eram alunos que apresentavam problemas com disciplina. Durante o ano, em nenhuma outra reunião foi discutida alguma questão a respeito dessa aluna, somente no final do ano, quando ela apresentou risco de se reprovar em Matemática.

Nesse primeiro ano de acompanhamento das alunas, procurei o Setor de Apoio Psicopedagógico, várias vezes, para conversar sobre a referida aluna. O profissional responsável por acompanhar a turma de Luíza informou-me de que em relação ao desenvolvimento da aluna na escola, segundo informações do Setor de Apoio

Psicopedagógico, a mãe de Luíza tomou a iniciativa de procurar a escola em 2007, quando ela cursava o terceiro ano do Ensino Fundamental. Nesse momento, estava com nove anos de idade. O motivo da visita da mãe à escola foi procurar o Setor de Psicologia para pedir orientação na tentativa de ajudar a filha. A mãe relatou ao setor que o objetivo da visita se justificava em função de um fato que havia acontecido na aula de Educação Física. Segundo a mãe, Luíza havia se machucado na aula, mas não comunicou o fato à professora. Chegando a sua casa, relatou o acontecido e os pais providenciaram para levá-la ao atendimento médico. No dia seguinte, não podia participar da aula, porque estava machucada, mas não explicou para a professora o que havia acontecido. Esse fato deixou a mãe muito preocupada.

A mãe relatou ainda que a filha não queria participar da festa do dia das mães, porque era muito tímida e essa timidez a prejudicava muito. Enfatizou que os professores já haviam alertado a mãe a respeito dessa característica da filha. Em função da timidez, ela não fazia perguntas e não participava oralmente das aulas. De acordo com mãe, ela gostava de jogar vôlei, futebol e dançar quadrilha e adora animais.

Nesse sentido, na percepção da mãe de Luíza, houve dificuldade no processo de alfabetização, a filha não gostava de fixar a tabuada. Desde esse período, ela era percebida como uma criança mais fechada, não gostava da ducha⁸, tinha preferências por amigos mais tranquilos e dóceis. A mãe esclareceu que durante o período em que estava grávida da filha teve muitos enjoos, disse que foi uma gravidez desejada, mas difícil, ficava muito nervosa. Entretanto, o parto foi tranquilo e quando bebê, a filha teve refluxos intensos.

Após a visita da mãe, em 2007, a aluna foi chamada para conversar. A profissional que a atendeu, psicóloga do Setor Psicopedagógico, relatou que ela estava muito tensa, não conversava, quando conversava era olhando para baixo, com muita timidez. Segundo a psicóloga, a atividade preferida dela era a leitura, gostava muito de ler e preferia as atividades individuais. Ela relatou que a última atividade em grupo tinha sido difícil, porque os alunos tinham que fazer um relato de um filme a que assistiram na aula de Língua Portuguesa, mas Luíza não conseguia lembrar passagens do filme e não sabia como colaborar com o grupo. Não gostava de Educação Física, achava o professor bravo. Na hora do recreio, ela disse que ficava andando, quando encontrava com as colegas só observava o que as colegas falavam.

⁸ Esse termo refere-se ao espaço no pátio da escola em que os alunos da Educação Infantil utilizam para brincarem na areia. Assim que terminam a brincadeira, eles retiram a areia do corpo nas duchas que são colocadas para esse fim.

A dificuldade de interlocução de Luíza no espaço escolar, bem como o silêncio que se manifesta em suas atitudes, podem estar relacionados ao próprio espaço escolar, porque no momento em que foi chamada para conversar apresentava-se tensa, olhando para baixo, deixando transparecer todo o seu constrangimento, o silêncio nesse momento emerge, contextualizando com os sentimentos de Luíza, tornando-se assim um discurso coerente com o momento enunciativo em questão.

2.4 Um pouco sobre Mariana

No primeiro contato com a turma de Mariana, também no sexto ano, portanto, doze anos de idade, percebi que ela se apresentou como uma aluna dispersa e conversava muito com os colegas ao seu redor. Não prestava a atenção nas aulas e nem desenvolvia com atenção as atividades propostas. Geralmente, contava com a ajuda do colega que sentava a sua frente. A ajuda não era no sentido de auxiliá-la a desenvolver as atividades, mas de emprestar o caderno para que ela copiasse o que ele havia feito.

Segundo o Setor Psicopedagógico da escola, a primeira vez que a mãe da referida aluna foi convocada pela escola foi em outubro de 2003, quando cursava o terceiro ano. A convocação da família foi em função do relato dos professores daquele ano de que a aluna apresentava dificuldades de aprendizagem. A mãe relatou que, na percepção dela, a filha ainda não tinha despertado para a aprendizagem. Eu entendi a postura dessa mãe como uma atitude que a colocava em uma situação confortável. Sendo assim, ela não precisaria de se implicar com o processo de aprendizagem da filha.

Após essa conversa, a aluna foi convocada para as oficinas psicopedagógicas para que fossem trabalhadas as dificuldades de leitura e escrita. Essas oficinas eram desenvolvidas no contraturno na própria escola. Apesar de ser convidada para participar das oficinas, ela não queria. A mãe acreditava que em algum momento a filha iria se interessar pela leitura e pela escrita. Foi solicitado à família que a encaminhasse para atividades físicas e culturais. A escola ofereceu apoio e a família preferiu esperar. Segundo a psicóloga informante, ouve uma indisposição por parte da família para que a filha participasse das atividades propostas pela escola. Nessa época, o interesse da aluna era brincar, mas sozinha. Não tinha muitos amigos, o relacionamento dela era mais com meninos.

Em 2008, em uma Reunião de Diálogo entre os professores, discutiram-se as dificuldades de leitura e interpretação apresentadas pela aluna. Nesse sentido, fizeram os seguintes encaminhamentos: atendimento individual para a aluna nos horários de plantão, reunião com a família e sugestão para que ela participasse do Plano Pedagógico Complementar - PPC. As atividades desse projeto visavam atender às crianças com dificuldades em leitura e escrita. Solicitaram à família que encaminhasse a filha para uma avaliação psicopedagógica. Os professores decidiram não lançar no diário as notas de alunos com esse perfil, o objetivo era tentar recuperá-los. No caso da referida aluna, havia risco de reprovação em Matemática e Geografia.

Em 2009, na primeira Reunião de Diálogo entre os professores da turma de Mariana, eu, como professora de Língua Portuguesa, apresentei as minhas preocupações em relação ao desenvolvimento de leitura e escrita da aluna. Em outra Reunião de Diálogo entre os professores, a aluna estava com notas abaixo da média em vários conteúdos: Matemática, Língua Portuguesa e Geografia. Alguns professores achavam que ela ainda não tinha vencido etapas do processo de alfabetização, porque não conseguia organizar os textos com coesão e coerência. Em outra reunião, disseram que a aluna apresentava dificuldades cognitivas, de acordo com relato da família, mas não havia nada que comprovasse tal dificuldade. Houve convocação por parte da escola para a aluna comparecer aos plantões, mas ela não nunca compareceu.

No caso de Mariana, o silêncio manifestou-se de outra maneira, ela ignorou a sua posição de aluna que deveria empenhar para aprender e conseguir aprovação, houve, a meu ver, um assujeitamento dela na posição tomada pela família que foi de ignorar todas as propostas de atividades a serem desenvolvidas pela escola para que ela pudesse se recuperar. Mesmo com essa atitude da família, Mariana foi avançando sem reprovação e já estava no sexto ano, apresentando as mesmas dificuldades. O ser aluno foi totalmente silenciado pela família de Mariana, que não acatou as orientações da escola e não encaminhou a menina para o atendimento psicopedagógico.

2. 5 Procedimentos de Análise

A pesquisa ora desenvolvida consiste em um estudo que estabelece uma articulação entre os campos teóricos da Analise do Discurso de linha francesa, conforme tratado no

capítulo um, da teoria da Enunciação e da Psicanálise freudo-lacaniana. Para confirmar ou refutar a minha tese de que as discursividades engendradas a partir dos discursos de uma educação “inclusiva” provocam efeitos para o processo de ensino - aprendizagem da escrita, no primeiro capítulo, mobilizei o campo teórico da Análise do Discurso de linha francesa para problematizar a interpretação dada, em um contexto mais amplo, ao dizer das leis que regulamentam os princípios de uma educação “inclusiva” engendrando algumas discursividades que circulam no âmbito escolar.

Para o contexto específico de sala de aula, mobilizei os pressupostos da Teoria da Enunciação, conforme teoriza Benveniste, e articulei com a constituição do sujeito e com a transferência na visão da Psicanálise freudo- lacaniana. Esses campos teóricos são os que me autorizam abordar um ato enunciativo, no caso desta pesquisa, o texto escrito das alunas e a relação professor-aluno, como processos subjetivos e intersubjetivos.

Trata-se de um estudo de caráter longitudinal visando averiguar como as alunas participantes desta pesquisa se inscreveram no processo *de trabalho de escrita*. Além disso, procuro apontar como as minhas intervenções possibilitaram o movimento das alunas em relação à escrita, as quais haviam recebido um parecer de alunas com “dificuldades de aprendizagem”.

Conforme dito anteriormente, acompanhei as duas meninas, por um período de dois anos, as quais receberam um “parecer” de alunas com “dificuldades de aprendizagem”, cujos nomes fictícios são Luíza e Mariana. A escolha de Luíza se deu, porque observei que, em função de sua timidez, as dificuldades encontradas não eram resolvidas, porque a aluna não participavaativamente das aulas, tirando dúvidas e solicitando a minha ajuda. No entanto, era uma aluna que tentava fazer as atividades, embora não conseguisse resolvê-las. Já, em relação à Mariana, observei que ela não se envolvia com as atividades propostas em sala de aula, não fazia tarefas, não lia os livros de literatura e não participava das aulas.

Além disso, constatei que as atividades as quais ela resolia eram copiadas do colega que sentava à sua frente. Além disso, nos dias de avaliação formal, ela tentava “colar” do colega. Observei, também, que o colega facilitava para que isso se efetivasse. Pelas razões descritas acima, é que as escolhi como participantes deste estudo.

No decorrer do trabalho desenvolvido com as alunas, no período desses dois anos, entendi que elas enfrentaram, cada uma a sua maneira, os entraves encontrados por elas com a escrita, ou, melhor dizendo, foram afetadas de maneira diferente pelo *trabalho de escrita*.

Desde o primeiro ano, Luíza decidiu, a partir do segundo trimestre, investir subjetivamente em seu processo de aprendizagem da escrita. Já, Mariana, permaneceu no lugar o qual ela já havia se assujeitado, o de aluna com “dificuldades de aprendizagem”. Consequentemente, essa atitude culminou em sua reprovação no primeiro ano de acompanhamento, ao passo que Luíza, em função de seu esforço, conseguiu ser aprovada.

2.6 Metodologias Utilizadas em Sala de Aula: Ensino da Escrita por Meio de Gêneros

O *corpus* da pesquisa é composto por dezenove textos, sendo quatorze de Luíza e cinco de Mariana. A diferença existente em relação ao número de textos produzidos pelas alunas está relacionada ao investimento de cada uma com o processo de ensino-aprendizagem, porque Mariana produziu apenas dois textos no primeiro ano de acompanhamento. Como ela foi reprovada, no ano que em repetiu o sétimo ano, não foi possível acompanhá-la, porque não era minha aluna. Só fui acompanhá-la novamente no oitavo ano, por apenas três meses, período em que selecionei mais três textos os quais ela produziu nesse período.

Para a produção desses textos, eu, como professora e pesquisadora, fiz a opção de, ao intervir, manter, no que diz respeito à abordagem da escrita, os mesmos procedimentos teóricos e metodológicos da Área de Língua Portuguesa da instituição em que a pesquisa foi realizada, cuja proposta foi construída pelos professores de Língua Portuguesa desta escola, tomando por base algumas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Para efeito da pesquisa não mudar a abordagem foi fundamental para manter a dinâmica da área de Língua Portuguesa e, em decorrência, o objetivo de fazer com que as alunas engajassem nesse processo. Isso não quer dizer que a abordagem usada não seja passível de problematização seja de uma ordem conceitual e ou mesmo metodológica.

Tendo em vista o enfoque desta pesquisa, faço uma pequena discussão a respeito das implicações dessa proposta para o processo de ensino da escrita. De acordo com proposta da Área de Língua Portuguesa desta escola, procura-se desenvolver o ensino com base em uma perspectiva sócio interacionista discursiva tomando como objeto de ensino os gêneros discursivos. Seguindo as orientações dessa perspectiva, em relação ao ensino da escrita, o professor precisa atentar para o fato de que as condições em que a produção escrita acontece pode afetar o processo de escrita do aluno. Assim, é importante que o professor proporcione atividades de produção textual em que se estabeleça um processo de interlocução. Toda

escrita tem uma finalidade, que possibilita ao aluno decidir sobre os recursos linguísticos que serão mobilizados, haja vista que “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47).

A área de Língua Portuguesa desta escola desenvolve alguns projetos que possibilitam aos alunos escrever/ou falar de acordo com uma determinada finalidade, que não sejam produções textuais como tarefas, unicamente, da escola. Um exemplo é o projeto do jornal. O jornal é um suporte em que os alunos da escola podem publicar seus textos, não só do conteúdo de Língua Portuguesa, mas também de outras áreas do conhecimento. O projeto da Rádio também tem essa mesma finalidade, o objetivo é oportunizar aos alunos a possibilidade de se expressarem oralmente e estabelecer uma interlocução com todos os alunos e professores da escola. Mesmo tendo esses espaços, a produção escrita configura-se quase sempre como uma tarefa escolar.

O trabalho de escrita desenvolvido por meio dos gêneros textuais não se configura em uma tarefa simples, muito pelo contrário, é bastante complexa, porque cada gênero discursivo tem suas características particulares: a *composição*, a *estrutura* e o *estilo* que variam conforme se produza, por exemplo, um poema, um bilhete, uma resenha, uma receita, um texto de opinião ou científico, um seminário, dentre outros. Um exemplo da complexidade de ensinar com gêneros são as práticas orais as quais os professores de todas as Áreas de Conhecimento solicitam que os alunos apresentem seminários sem orientá-los no processo de elaboração dessa atividade.

Moraes (2005) desenvolveu uma pesquisa motivada por suas preocupações com essa falta de sistematização didática das atividades relacionadas ao seminário. A autora constatou que [...] “os alunos não faziam uso da palavra de maneira autônoma durante apresentações de seminários, mas sim, que as apresentações se davam por meio de textos retirados de *sites* da internet ou de páginas de enciclopédias” (MORAES, 2005, p.83).

A autora (op.cit.) desenvolveu sua pesquisa observando o desenvolvimento de uma situação de produção de seminário tal qual se realizava na escola e, em seguida, provocou uma intervenção didática e discussões com os alunos sobre a importância do planejamento da fala. A análise dos resultados do primeiro para o segundo seminário mostrou que houve um desempenho mais significativo dos alunos em relação à situação comunicativa. Portanto, posso afirmar que o ensino por meio dos gêneros é uma proposta metodológica que exige a intervenção constante do professor para que o aluno possa construir os seus textos.

Em se tratando da produção de textos escritos, tendo como objeto de ensino os gêneros do discurso, as dificuldades também se apresentam. Por isso, é necessário selecionar estratégias que viabilizem a discussão e a análise dos seguintes aspectos **discursivos**: argumentação, vocabulário, grau de formalidade do gênero; **textuais**: coesão, coerência, modalizadores, operadores argumentativos, ambiguidade, intertextualidade, processo de referenciamento; **estruturais**: composição do gênero proposto para a escrita/oralidade do texto, estruturação do parágrafo; **normativos**: ortografia, concordância verbal/nominal, sujeito, predicado, complemento, regência, vícios da linguagem.

Nesse sentido, o planejamento das propostas de produção de textos inclui atividades que possibilitam aos alunos revisitar seu próprio texto, por meio de atividades de revisão, reestruturação ou refacção, análise coletiva de um texto selecionado e de diversos gêneros que circulam no contexto escolar e extraescolar. Entendo que as dificuldades para ensinar a escrever estão para além da metodologia utilizada. Por isso, evidenciei essas dificuldades nas análises dos textos das alunas: Luíza e Mariana.

Ensinar a escrever torna-se difícil não somente pelo fato de a metodologia ser pautada em modelos, como é o caso dos gêneros textuais. Algumas pesquisas foram realizadas com intuito de problematizar o ensino da escrita pautado em modelos. Magalhães (2007) realizou uma pesquisa a partir de sua experiência em sala de aula como professora de Língua Portuguesa, para investigar, a partir da compreensão de que a metáfora é um índice de manifestação da subjetividade, se essa capacidade de articular a linguagem poderia significar um indício de uma implicação com a escrita que direcionasse o aluno *ao bem escrever*.

A autora (op. cit.) discute as implicações limitadoras da proposta metodológica que toma como objeto de ensino, exclusivamente, os modelos de textos porque eles são de uma ordem do coletivo. A referida autora propõe uma concepção de ensino de escrita que inclua a singularidade daquele que ensina e daquele que aprende. A pesquisadora ora citada, alerta que o professor não precisa essencialmente se apoiar em textos culturalmente aceitos para ensinar a escrever, mas sim em uma ética que priorize a singularidade de quem escreve.

Para não cair nas amarras que a autora discute, ao se ensinar a escrever a partir de modelos, para ensinar priorizando uma ética e a singularidade de quem ensina e de quem aprende, não necessariamente, o professor tem que abandonar os modelos de textos para apresentar aos alunos, mas precisa exercer a sua agência, ou seja, assumir a sua posição discursiva, conforme discuto no item do capítulo três, *o ensino da escrita*. Ao exercer a sua agência, o professor estará provocando intervenções que podem levar o aluno a não se limitar

apenas à prescrição e, com isso, ter a possibilidade de construir o seu próprio texto. Discuto essas questões nas análises dos textos de Luíza e Mariana ao avaliar as minhas intervenções.

Capítulo 3

Linguística e escrita

3. LINGUÍSTICA E ESCRITA

Este capítulo possibilita-me apresentar os conceitos de linguagem, de língua e de escrita que podem servir como ponto de partida para subsidiar as minhas análises sobre o ensino e aprendizagem da escrita realizada pelo professor de Língua Portuguesa. Uma vez que a pesquisa que ora desenvolvo trata de questões da escrita e do seu ensino, saber como a língua se estrutura parece-me importante para um professor que ensina a escrever. Para tal fim, neste capítulo, trato desses conceitos tal como são teorizados pela Linguística na visão de Saussure (1972). Desse modo, entendo que, dependendo do entendimento que o professor tiver sobre a noção de língua, o ensino da escrita poderá ser direcionado de maneiras diferentes.

Dadas essas considerações, teço algumas reflexões sobre o ensino da escrita tomando como base a minha prática como professora de Língua Portuguesa de uma escola pública de Ensino Fundamental. Entendendo que ensinar a escrever abarca um processo subjetivo, as propostas pedagógicas que propõem um modo de ensinar a escrever, pautadas em modelos, devem ser tomadas apenas como um referencial para orientar o trabalho do professor. Ademais, o professor precisa exercer a sua agência e promover intervenções de forma a mediar o processo de ensino-aprendizagem.

3.1 Linguagem e Língua

A fundação da linguística moderna por Ferdinand de Saussure é reconhecida desde o século XX, com a publicação póstuma do livro intitulado *O Curso de Linguística Geral*, em 1916, organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye que, a partir de anotações de alunos, conseguiram realizar uma síntese das reflexões saussurianas. A publicação do *Curso de Linguística Geral* provocou uma mudança interna nos estudos a respeito da linguagem e, em decorrência disso, esses estudos deram relevo ao caráter científico da língua.

Saussure, para isolar o objeto da linguística, a língua, propôs algumas divisões clássicas que contribuíram para o entendimento da língua encerrando uma *ordem própria da língua*. As reflexões do autor sobre a linguística geral não possibilitam conceituar cada termo isoladamente, nenhum termo ou elemento linguístico pode ser definido sem se levar em consideração a sua relação com outros termos do sistema da língua.

Para a elaboração de sua construção teórica, Saussure (1972, p.79) sustentou-se na premissa “de que a unidade linguística é uma coisa dupla, constituída pela união de dois termos”. Por isso, as suas reflexões giraram em torno de algumas dualidades: língua/fala, significante/significado, sincronia/diacronia, sintagma/paradigma, valor *in praesentia/ in absentia*. Saussure escolheu, para fazer o seu estudo sobre a linguística estrutural, o ponto de vista da língua. Sendo assim, ele partiu de uma divisão considerada básica e que constituiu uma das mais importantes para os estudos linguísticos: *langue/parole*.

É importante lembrar que a linguística saussuriana preconiza o aspecto estrutural, preocupa com a forma de estruturação e funcionamento do sistema linguístico. Em decorrência dessas considerações, Saussure apresenta o lugar que cada uma dessas modalidades ocupa dentro do escopo da linguagem. Segundo ele, tudo que está no campo social são fatos da língua/*langue*. Já a fala/*parole* “situa-se na esfera individual de vontade e inteligência do falante” e é concebida como uma modalidade multifacetada e heterogênea. Nesse sentido, o falante tem certa liberdade de fazer as combinações, por meio de um mecanismo psicofísico do código da língua/*langue*, para exprimir seu pensamento.

Ao longo de sua teorização, Saussure, em suas análises linguísticas, colocou a linguagem, a língua e a fala em um movimento relacional, dado o caráter estrutural impingido ao sistema da língua. Cumpre ressaltar como considero a estrutura da língua neste trabalho. Na perspectiva do ensino da escrita, não há uma diferenciação entre estrutura e sistema. Há um entendimento de que o sistema é a estrutura da língua sem levar em consideração o caráter relacional que se apresenta entre estrutura e sistema. Na verdade, embora sejam concepções que se imbricam, não podem ser concebidas como concepções que apresentam o mesmo sentido. Pedagogicamente, é possível trabalhar o ensino da escrita levando em consideração o caráter relacional da estrutura da língua enquanto sistema.

Na perspectiva da escola, a estrutura da língua é o ensino da gramática normativa, ao passo que tomar o ensino da língua como sistema implica discutir com os alunos o funcionamento da língua. Benveniste (1995, p. 97), em seu artigo intitulado *Estrutura em Linguística*, afirma que não tem a pretensão de denunciar o abuso do uso do termo estrutura, mas de explicar o seu uso. Não era seu objetivo delimitar o campo e os limites da Linguística Estrutural, mas possibilitar a compreensão de qual sentido tratava o termo estrutura entre os linguistas.

Segundo Benveniste (1995), um pouco antes de 1930, o princípio de estrutura passou a ser objeto de estudo de alguns linguistas que discordavam da concepção, exclusivamente,

histórica da língua, ou seja, uma linguística que estudava a língua, por meio de elementos isolados e acompanhavam as suas transformações. Os linguistas não negam que esse movimento estrutural teve início com os ensinamentos de Saussure, tal como foi apresentado pelos seus alunos e publicado no Curso de Linguística Geral. Por isso, Saussure foi considerado o precursor do estruturalismo moderno, embora nunca tenha empregado a palavra estrutura em seu ensino.

No entendimento de Benveniste (1995, p.98), a noção de sistema era essencial para os ensinamentos de Saussure, inclusive, o autor cita várias passagens do Curso de Linguística Geral (1972, p. 43,106, 124) em que se apresenta essa concepção: “A língua é um sistema que só conhece a sua própria ordem” (p. 43). “A língua sistema de signos arbitrários” (p.106) “A língua é um sistema do qual todas as partes podem e devem ser consideradas na sua solidariedade sincrônica” (p.124). Portanto, Benveniste (1995, p.98-99) mostra que sistema e estrutura são duas concepções que se inter-relacionam, mas apresentam sentidos diferentes, pois “cada sistema, sendo formado por unidades que se condicionam mutuamente, distingue-se dos outros sistemas pela organização interna dessas unidades, organização que lhe constitui a estrutura”. Nessa perspectiva, ele apresenta alguns traços que podem constituir uma definição em relação ao uso que se faz do termo estrutura na Linguística europeia de Língua Francesa.

O princípio fundamental é que a língua constitui-se em um sistema no qual todas as partes são unidas por uma relação de solidariedade e dependência. Esse sistema organiza unidades, que são signos articulados, que se diferenciam e se delimitam mutuamente. A doutrina estruturalista ensina a predominância do sistema sobre os elementos, visa a destacar a estrutura do sistema por meio das relações dos elementos, tanto na cadeia falada como nos paradigmas formais, e mostra o caráter orgânico das mudanças às quais a língua é submetida (BENVENISTE, 1995, p.104).

A partir desses princípios de sistema e de estrutura em que se colocam em movimento relacional fatos de linguagem, de língua e de fala, tornou-se difícil um ponto de partida para a linguística isolar seu objeto. Diferentemente de outras ciências, a linguística não parte de um objeto *dado a priori*. Conforme defende Saussure, o objeto da linguística não é um único elemento, nem uma entidade passível de medir e delimitar. Na falta dessa unidade concreta, o linguista apresenta a sua posição, segundo a qual, é o ponto de vista que cria o objeto.

Outras ciências trabalham com objetos dados e que se pode considerar, em seguida, de vários pontos de vista; em nosso campo nada de semelhante

ocorre. [...] Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto (SAUSSURE, 1972, p.15).

É desse ponto de vista que Saussure isola o objeto da linguística, para isso, propõe uma dialética entre as dualidades: língua/fala, significante/significado/ sintagma/paradigma, e a teoria do valor. São essas dualidades que fazem com que o sistema da língua se movimente, travando um jogo relacional, sendo esse movimento o que interessa à linguística enquanto ciência.

O conceito de signo linguístico, que compõe o sistema da língua, é assim representado:

Signo linguístico
Significado

Significante

Nesse algoritmo, o significado é entendido como um conceito expresso pelo significante, concebido por Saussure como imagem acústica. Nesse sentido, de acordo com o linguista, sem signo não há significante e nem significado. A partir desse conceito de signo, Saussure (1972, p. 106) define a língua também como “um sistema de signos arbitrários”.

Proponho essa reflexão, tomando como base outra dualidade apresentada por Saussure: as relações sintagmáticas e paradigmáticas, as quais são responsáveis pelas diferenças entre termos linguísticos, sendo cada uma delas portadora de certa ordem de valores. Nas relações sintagmáticas, os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, o que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo.

Dessa forma, os termos alinham-se, um após o outro, na cadeia da fala, apoiam - se na extensão e não se combinam quaisquer elementos aleatoriamente. A combinação no sintagma obedece a um padrão definido pelo sistema. Assim, por exemplo, podem ser combinados um artigo e um nome, e, neste caso, o artigo deve sempre preceder o nome. Em Português, é possível a combinação, *o irmão*, mas não a combinação, *irmão o*.

É próprio da fala e da escrita certa liberdade de combinações, no entanto, deve-se seguir aquilo que o sistema determina, por isso nem todos os sintagmas são igualmente livres. Há um grande número de expressões que pertence à língua, como as frases feitas, nas quais o uso proíbe qualquer modificação. Além disso, é importante esclarecer que, no domínio do sintagma, não dá para estabelecer limite categórico entre o fato de língua, testemunho de um

coletivo, e o fato da fala/escrita que depende também das relações paradigmáticas e do locutor/ *scriptor* que as planifique no ato de enunciar.

As relações paradigmáticas não são quaisquer associações de signos, organizadas não só pelo som e pelo sentido, mas também por uma série de elementos linguísticos suscetíveis de figurar no mesmo ponto do enunciado, se o sentido for outro, por exemplo, “Foi teu irmão”, poderiam figurar os termos seu, meu, nosso, o, um no lugar de “teu”. Tanto na frase em nível sintático quanto na palavra em nível morfológico podem ser determinadas relações sintagmáticas e paradigmáticas. Em uma representação gráfica, costuma-se colocar o sintagma como um eixo horizontal e as relações paradigmáticas como um eixo vertical. Tanto as relações paradigmáticas quanto as sintagmáticas ocorrem em todos os níveis da língua: na forma e na substância. Esse processo ocorre ao mesmo tempo, simultaneamente.

É preciso observar que os elementos linguísticos só contraem essas relações dentro do nível a que pertencem: fonemas relacionam-se sintaticamente e paradigmaticamente com fonemas, morfemas com morfemas, palavras com palavras. Por exemplo, no lugar inicial da palavra “mata” poderiam figurar os fonemas l, b, r, k, d etc. Esses fonemas constituem um paradigma, por outro lado, há regras muito estritas de combinações de fonemas: por exemplo, não se pode combinar, em Português, em posições pré-vocálicas, os fonemas k, b, d, o mesmo ocorre no nível dos morfemas e das palavras.

Com base em todas essas implicações inerentes ao sistema da língua e também, por conseguinte, da escrita, é que Nóbrega (2002, p. 239), ao apresentar suas considerações a respeito dessas relações, inicia citando o trecho em que Saussure (1996, p.143) as diferencia: [...] “a relação sintagmática existe in *presentia*; repousa em dois ou mais termos igualmente presentes numa série efetiva. Ao contrário, a relação associativa une termos in *absentia* numa série mnemônica virtual”.

De acordo com Nóbrega (op.cit. p. 239), se a relação paradigmática estabelece relações entre termos de ausência, pode-se dizer que “o termo que permanece, resta, na cadeia sintagmática, não apaga os outros termos da relação paradigmática, já que estão unidos pela “memória”, “tesouro da língua”⁹. Nesse sentido, segundo Nobrega (2002), o sintagma tem a função de limitar a relação paradigmática, silenciando-a para que a linha do discurso apareça. Isso não significa que a relação paradigmática está sempre “muda”; de repente, as palavras estão cobertas por outras, e, em determinado momento, a relação paradigmática se irrompe e se “apresenta como uma multiplicidade na linearidade” e faz emergir o “sujeito”.

⁹ Os termos entre aspas são usados por Saussure (1972)

Nóbrega (2002, p. 239) adverte que em muitas leituras que são feitas de Saussure há um esquecimento da relação paradigmática e uma tendência em considerar o sistema linguístico baseado somente no que acontece na cadeia sintagmática. Essas leituras são limitadas, uma vez que, de acordo com a noção de sistema, pensado por Saussure, essas duas relações são inseparáveis.

Partindo desse pressuposto, Saussure (1972, p.23) afirma que a língua é forma e não substância e parte do princípio de que o valor do signo linguístico acontece em função das diferenças no interior destes dois eixos. Para ele, “na língua só existem diferenças”. Por isso, reitera seu ponto de vista da seguinte forma:

O valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia; nem sequer da palavra que significa “sol” se pode fixar imediatamente o valor sem levar em conta o que lhe existe em redor; línguas há em que é impossível dizer “sentar-se ao sol” (SAUSSURE,1972, 135)

Com base nessa afirmação, Saussure defende que a língua funciona como um sistema de modo semelhante a um jogo de xadrez, no qual as peças não valem em si, mas pelo valor que lhes são atribuídos. O valor, portanto, resulta sempre e necessariamente de uma relação e é sempre um valor semântico significativo. O valor é o resultado de uma relação entre os termos do sistema linguístico nas relações sintagmáticas e nas relações paradigmáticas. Assim que o “sujeito” entra em cena, Nóbrega (op.cit.) adverte que, nas relações paradigmáticas, há uma multiplicidade na linearidade. Isto significa dizer que não há unidade do Todo, há emergência do *não-todo*, do irrepetível, do equívoco.

3.2 Escrita

Essa multiplicidade na linearidade emerge também no processo de escrita, ao tomarmos por base as considerações de Saussure sobre esse sistema. Saussure (1972, p. 35), ao se reportar à escrita no capítulo intitulado *Representação da língua pela escrita*, ressalta a importância da escrita para o conhecimento das línguas, mas, ao mesmo tempo, faz uma crítica ao prestígio demandado a ela, argumentando que língua e escrita são dois sistemas de signos distintos.

Segundo Saussure (op. cit.), o movimento de mudanças das línguas independe de ter um registro escrito, dado ao fato de que certos fatos linguísticos se conservaram sem a

presença de qualquer registro escrito. Como exemplo, ele cita o lituano que ainda é falado na Prússia oriental e parte da Rússia, que só foi conhecido por documentos em 1540 e, mesmo assim, oferece uma imagem tão fiel do indo-europeu quanto o latim do século III A.C. “A língua tem, pois, uma tradição oral independente da escrita e bem diversamente fixa; todavia, o prestígio da forma escrita nos impede de vê-los” (SAUSSURE, op. cit. p.35).

A crítica de Saussure em relação ao prestígio da escrita está relacionada à leitura reduzida que os primeiros gramáticos e humanistas fizeram da relação letra/som, tomando a língua como um sistema inseparável do alfabeto. Entretanto, não se pode negar, a escrita é um registro sólido, mais pertinente do que o som para constituir a unidade da língua ao longo do tempo e pode servir de representação gráfica da língua quando necessário.

No entanto, não há uma correlação direta entre língua e escrita. Não é possível escrever tudo que há na língua. Segundo Saussure (op.cit.), a língua evolui ininterruptamente e os signos gráficos correspondem àquilo que devem representar.

Os signos linguísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm a sua sede no cérebro. Além disso, os signos da língua são, por assim dizer, tangíveis; a escrita pode fixá-los em imagens convencionais, ao passo que seria impossível fotografar em todos os pormenores os atos de fala (SAUSSURE, 1972, p.23).

Por isso, Saussure entende que a língua e a escrita configuram-se como dois sistemas independentes. Segundo ele: “a língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc”. (SAUSSURE, 1972, p. 24).

Comparar o sistema da escrita com o sistema da língua significa entender que a escrita pode representar a língua, mas não em sua totalidade, uma vez que não há uma relação direta entre o que se diz e sua representação gráfica. Levando em conta as referidas considerações, a diferença entre os dois sistemas, da língua e da escrita, ocorre, porque o sistema da língua está sempre em movimento, o significante e o significado deslocam-se incessantemente e, a todo momento, sons diferentes se articulam com ideias diferentes, construindo, assim, formas diferentes,

[...] nem a ideia nem o signo, nem a diversidade das ideias representam por si, só um termo dado: nada é dado, a não ser a diversidade dos signos combinada indissoluvelmente, e de maneira infinitamente complexa, com a diversidade das ideias (BOUQUET; ENGLER , 2002, p. 50).

Percebo que há uma analogia do funcionamento da escrita com o funcionamento da língua, entretanto, a escrita sustenta-se em um suporte material que a diferencia da língua: a letra. Embora haja uma semelhança entre os dois sistemas, isso não significa dizer que são iguais, mas, com base no funcionamento da língua, é possível entender o funcionamento da escrita.

A letra, que é o suporte material da escrita, articula-se em um sistema estrutural, de forma que seus movimentos estabelecem uma organização, levando em consideração o valor assumido por cada traço gráfico no movimento das relações sintagmáticas e paradigmáticas, conforme Saussure já teorizava.

Os valores da escrita só funcionam pela oposição recíproca dentro de um sistema definido, composto por um número determinado de letras. Esse caráter, sem ser idêntico ao segundo, está estreitamente ligado a ele, pois ambos dependem do primeiro. Como o signo gráfico é arbitrário, sua forma importa pouco, ou melhor, só tem importância dentro dos limites impostos pelo sistema (SAUSSURE, 1972, p. 139).

Levando em conta as considerações da citação acima, o movimento da cadeia sintagmática articula-se por uma relação de oposição, tendo em vista que um termo só adquire seu valor ao colocar-se em oposição ao termo que o antecede e ao que o precede e, assim, construindo uma sequência linear de signos gráficos os quais se constituem em frases e textos.

Concomitantemente ao movimento da cadeia sintagmática, responsável por essa sequência linear, ocorre o movimento da cadeia paradigmática, que é a responsável pelas associações que movimentam no sintagma atribuindo um valor às palavras. Tendo em vista essas articulações, fica marcado na escrita o modo de escrever de cada *scriptor*, porque a cadeia paradigmática varia de acordo com quem escreve.

Quais as consequências para o processo da produção escrita, no momento em que a criança precisa fazer escolhas dentro do sistema da língua escrita que comporta uma estrutura, “partindo do todo solidário para obter por análise os elementos que ele encerra?” (BENVENISTE, 1995, p.99). Benveniste, em sua teorização sobre a enunciação, trata

justamente das implicações advindas da presença do homem na língua, ou seja, o sistema linguístico, tal como esboçado por Saussure, sendo usado pelo homem para falar com outro homem.

3.3 O Ensino da Escrita

Para responder ao questionamento acima, posso dizer que a relação de implicação ou não que o professor estabelece com a proposta pedagógica e ou com o ensino pode contribuir para facilitar ou dificultar esse processo de ensino-aprendizagem. Debater questões que envolvem a escrita e seu ensino, levando em consideração o eixo condutor deste trabalho - a escrita mediada pela subjetividade - implica apostar na singularidade do “sujeito”. Apostar na singularidade do “sujeito” significa entender que a relação do “sujeito” com a escrita não acontece apenas no plano da cognição, embora seja essa a posição teórica que predomina em meio às propostas de ensino da escrita.

O trabalho com textos escritos, desenvolvido com as alunas, seguiu a orientação teórica e metodológica da Área de Língua Portuguesa da instituição em que a pesquisa foi realizada, cuja proposta foi construída pelos professores de Língua Portuguesa dessa escola, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. É importante ressaltar que esses professores estão inseridos em grupos de pesquisas distintos, desenvolvem pesquisas em diferentes perspectivas, tais como: Linguística Textual, Teoria Literária, Análise do Discurso, Lexicologia e Lexicografia, portanto, enunciam de instâncias discursivas diferentes. Não obstante, a proposta foi construída de acordo com os princípios propostos pelos PCNs: distribuição dos conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano de ensino; apresentação dos objetivos a serem alcançados ao se desenvolver atividades de leitura, produção de textos orais e escritos, gramática e literatura.

Essa proposta de ensino de escrita, de acordo com os princípios dos PCNs, é a culminância de uma discussão iniciada na década de 80, momento em que houve uma grande mobilização por parte de professores e de pesquisadores com o propósito de discutirem problemas que envolvessem o complexo desenvolvimento do processo de aquisição da escrita. As mudanças de concepção de alfabetização para letramento, ocorridas nessa época, foram pautadas nas contribuições da Educação e das Ciências Linguísticas, além das pesquisas de psicogenética de Emília Ferreiro. O pensamento era de que as mudanças nos

paradigmas conceituais a respeito da alfabetização pudessem minimizar as “dificuldades” das crianças no processo de aquisição da escrita. No entanto, os problemas persistiram.

Embora eu trabalhe o ensino de escrita, tomando como base os princípios teóricos e metodológicos propostos pelos PCNS, o olhar que lanço para a escrita é diferente, porque a perspectiva teórica na qual me inscrevo direciona - me para uma reflexão de que a relação da criança com a escrita não pode ser apenas de ordem “cognitiva”.

Portanto, a escrita não é um simples epifenômeno cognitivo, resultado de um exercício mais ou menos regrado, como corriqueiramente se pensa no âmbito escolar. A escrita entraña mesmo um “*plus*”, uma diferencia psíquica, ou melhor, ela é uma dobra discursiva no interior do campo da palavra e da linguagem e, portanto, releva a implicação do sujeito do desejo (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 194).

Por isso, dificuldades, fracassos e embaraços das crianças com a aprendizagem da escrita podem não estar vinculados à falta de conhecimento, dificuldades cognitivas ou a ineficiência dos métodos de ensino. O que me leva a apostar nessa hipótese é a filiação ao campo teórico no qual me constituo, o que me remete a outra hipótese, a do inconsciente, pois:

[...] ilumina a força das leis da ordem simbólica (da linguagem) na estruturação subjetiva. Mais afastado do vértice metodológico, a explicação para o sucesso ou não do sujeito na aprendizagem viria de uma “*outra cena*”, numa alusão a Freud – de uma cena que não pode ser prevista por nenhum método de ensino (LAJONQUIÈRE, 1992, p.102).

Gérard Pommier (1996) acirra essa discussão em seu livro intitulado, “Naissance et renaissance de l’écriture”, a respeito do complexo percurso trilhado pela criança para expressar-se por meio da palavra. Para o autor, o processo de aquisição da escrita pela criança acontece quando a sua aprendizagem individual perpassa pelo mesmo caminho da descoberta da escrita pela humanidade. Por isso, antes de a criança conseguir dominar o alfabeto e seu sistema de representação, ela passa por várias fases do processo.

O autor interpreta a história oficial da escrita, à luz da estrutura do complexo de Édipo e do texto o Totem e o Tabu de Freud (1996), para discutir o nascimento da escrita e seu renascimento para cada criança. Segundo o autor, se na escrita hieroglífica o Totem está relacionado aos deuses; o sujeito é constituído à luz da figura do pai. Com a disseminação das imagens dos deuses da escrita egípcia, consequentemente, houve a morte simbólica do Totem e isso se equipara às interdições advindas da travessia do complexo de Édipo pela criança.

A partir dessa leitura, ele alarga essa discussão apresentando uma reflexão sobre a relação da criança com a escrita: proibição, interdição, apagamento e recalque. A relação entre o desenho e a escrita não se acaba, ela está presente na história do nascimento da escrita e só depois de muitas transformações é que o desenho dá espaço a um traçado significante - o traçado de letras; como o signo escrito é visual remete-se ao fato de que há a presença da imagem na passagem do desenho às letras e é um processo que não pode ser considerado simples, pelo contrário, é bastante complexo. A complexidade desse processo está no fato de que para ocorrer o processo de escrita as imagens não desaparecem, são recalculadas. A Psicologia e a Psicanálise parecem concordar a respeito de que, nos momentos iniciais, escrita e desenho não apresentam diferenças importantes, a distinção entre essas áreas está em que, para a Psicanálise, esse processo é inconsciente e não cognitivo como defende a Pedagogia. Por isso, a importância que Pommier (1996) deposita ao processo de recalque. É por meio desse processo que ele articula nascimento e renascimento da escrita e ainda o entrelaça com a aquisição da escrita e constituição subjetiva.

Segundo Pommier (1996), na escrita egípcia, há um momento de apagamento de figuras nas representações hieroglíficas, momento em que ocorre o recalque do valor icônico e destacamento do valor sonoro. Os hieróglifos egípcios eram *rêbus*¹⁰ e depois de proibido o uso da imagem de deuses, há o aparecimento da consoante. O aparecimento da escrita consonântica ocorreu em função da proibição da representação de imagens. Dito de outra forma, a origem das letras acontece em função do apagamento da figura no *rêbus*.

A escrita alfabética é construída em meio a um duplo apagamento: o da figura e, também, da imagem da letra – só assim há possibilidade de articulação entre palavras e textos. O autor compara esse duplo apagamento aos tempos lógicos do recalque de Freud (1996): recalque originário e recalque secundário. O recalque originário afasta a representação psíquica da pulsão, força que comanda as necessidades, vontades e desejos; o recalque secundário é o que afasta as representações derivadas do representante recalculado.

Dessa forma, ele propõe que o apagamento da imagem está relacionado ao recalque primário; e o recalque secundário, ao apagamento da relação entre imagem sonora e imagem visual; se não houvesse o segundo recalque, os signos seriam vistos,

¹⁰“ Rébus é um enigma figurado que consiste em exprimir palavras ou frases por meio de figuras ou sinais cujos nomes produzem quase os mesmos sons que as palavras ou frases representam. Em francês, rebus tem também a acepção de equívoco ou palavras tomada em outro sentido que não o natural. Origina-se do latim rebus, ablativo plural de res, que significa coisa, matéria. O ablativo plural seria, portanto, “das coisas”: o rebus é uma palavra que vem das coisas e objetos”. Definição de Claudia Moraes Rego em: Traço, letra e escrita: Freud, Derrida, Lacan. 2006, p. 86

mas não seriam lidos. O percurso para se chegar à escrita depende de recalcamentos e apagamentos. A importância dada ao valor da imagem visual é considerada, desde os desenhos; a travessia para o alfabetismo não ocorrerá, enquanto na escrita permanecer um valor icônico.

Essas considerações são relevantes para a minha pesquisa, para que eu possa problematizar o lugar dado pela escola às crianças que apresentam dificuldades em articular o texto escrito, qual seja: um lugar de alunos com “dificuldades de aprendizagem”. O que foi apresentado anteriormente por Pommier (1996) possibilita não só uma compreensão da noção de simbolização que ele discute em seu livro, mas também como esse processo está relacionado à aquisição da linguagem, mais especificamente à aquisição da escrita.

Segundo Kupfer (1999, p.22-23), o que se percebe, quando as crianças iniciam o processo de aquisição da escrita, “é que surgem, no início, formas muito singular de escrita”. Na visão da autora, essas formas vêm testemunhar “a presença de um sujeito em trabalho da construção do significante”. Esse processo não ocorre naturalmente, como se o sujeito dominasse a sua escrita, mas é um processo que pressupõe “um sujeito que é o efeito dela”. Isso significa dizer que quando as crianças aprendem a escrever, o que está em cena é a “operação significante que constrói uma escrita, mas que as constroem pelo mesmo ato”.

Nesse sentido, Jean Bergès (1995), no artigo intitulado *A instância da letra na aprendizagem*, faz uma crítica aos livros de leitura utilizados para inicializar a criança no processo de leitura e de escrita. Conforme os argumentos apresentados pelo autor, nesses livros, as primeiras frases, as primeiras palavras aparecem acompanhadas de ilustrações, por exemplo: “o gato bebe leite”. Esse enunciado, geralmente, aparece com uma imagem do lado, no caso, pode ser um gato que mergulha a sua cabeça sobre um prato. Segundo o autor, quando o professor pede para a criança apenas reconhecer e não ler, com o propósito de fazer economia da letra, há aí uma imaginarização da letra e “quanto mais se imaginaiza uma letra, menos simbólica ela é”.

[...] nos livros de leitura de nossas crianças somente se trata de iluminismo: a forma deve reconhecer-se no lugar da leitura. Proponho-lhes considerar que é ali onde se faz a economia da metonímia, porque, para ler e encontrar o sentido está obrigado a abandonar as letras. O significado desliza sem cessar sob o significante e acede ao sentido graças a todas as letras que caem. Por outra parte, quando há que se transcrever todas as letras, estas devem ser situadas no lugar correto. As letras que caíram na leitura devem ser reencontradas na escrita (BERGÈS, 1995, p. 139).

Sendo assim, entendo que as dificuldades vivenciadas pelas crianças para aprender a escrever estão relacionadas ao caminho percorrido por cada uma delas para se constituírem subjetivamente por meio da linguagem. Dadas essas considerações, é perigoso o professor, de acordo com Cavallari (2003, p. 2), estar sempre querendo avaliar o aluno, simplificando-o a um bloco homogêneo e fechado. Entendo que a função do professor, dadas as implicações de ordem subjetiva presentes no processo de ensino-aprendizagem, é colocar em prática a sua agência docente.

Mas como o professor entra na ordem da agência docente? Ou melhor dizendo: De qual posição discursiva fala o professor? Como ele se liberta das amarras da prescrição e faz valer o seu poder? É a leitura do texto de Pgnatelli (2002) que vai permitir melhor posicionar sobre essa questão, em função de que o autor desloca o pensamento de Foucault, sobre a liberdade, para o meio educacional.

Nesse texto, Pgnatelli (2002) demonstra que, apesar de as ideias de Michel Foucault serem bastante aceitas, tanto na educação como fora dela, não há, por parte dos acadêmicos e intérpretes de seu trabalho, um reconhecimento de que a liberdade é o foco de suas preocupações. O projeto de liberdade de Foucault, segundo Pgnatelli (op. cit. p. 128), pode contribuir para a discussão atual no âmbito escolar no que se refere ao lugar de líder educacional que o professor deve exercer para proporcionar mudanças profundas na maneira como as escolas funcionam.

O pensamento de Foucault oferece compreensões e perspectivas que podem ajudar a lidar com essas preocupações. Segundo Foucault, podemos dizer que o problema da agência docente (centrada na questão: “Que posso fazer?”) está centrada na forma como o poder, a identidade, subjetividade e a liberdade se interseccionam. E se influenciam mutuamente (PGNATELLI, 2002, p 128).

Para Foucault, a liberdade está na capacidade de questionar as formas de poder em busca da verdade sobre nós próprios por meio de aplicação de um método científico. A liberdade tem a função de recusar “identidades opressivas, enfraquecedoras descobertas através das Ciências Humanas”. Segundo o autor, a agência docente guiada por propostas tecnicistas ou terapêuticas continuam amarradas a uma proposta prescritiva.

Para dizer de outra forma, as verdades obtidas através de um método ordenado, de uma busca científica e de uma teorização prescritiva predispõem e limitam profundamente a forma como entendemos e praticamos a agência docente. Assim, propor uma alternativa de pensar a agência docente implica que os professores encontrem formas alternativas de conhecer a verdade sobre si próprios (PGNATELLI, 2002, p. 128).

Para entender o que Foucault denomina de conhecer a verdade sobre si próprios, é preciso ter conhecimento da distinção feita por ele entre *pesquisar e testar* com o propósito de construir uma verdade. Enquanto a pesquisa continua sendo o método dominante para descobrir a verdade, porque está envolvida com uma investigação sistemática, com a coleta de informações para descobrir verdades objetivas, verificáveis, Foucault está enfatizando em seus escritos o ato de testar.

A verdade para Foucault é um evento construído por meio “de luta, de um desafio seja ele assumido ou imposto que testa uma pessoa e, portanto, determina a sua verdade”. (PGNATELLI, 2002, p. 138) Em função disso, fica explícito que testar, na visão de Foucault, é bem diferente da visão tratada nos meios científicos. Por isso, Pgnatelli (2002, op.cit. p. 138) afirma que a agência docente é um projeto audacioso, forte, porém, marcado por incertezas, resoluções e tentativas, um esforço que pode agir na contramão da verdade científica. De acordo com o pensamento de Foucault, os professores precisam testar os limites de “regimes de verdades”, por exemplo, ao perguntarem: “É verdadeiro? Mas, antes, quem quer que seja verdadeiro? Quais os efeitos de dizer que isto é verdadeiro e não aquilo?”

No caso desta pesquisa, a discussão volta-se para os efeitos de tomar como verdadeiro o “parecer” imputado às alunas como jovens com “dificuldades de aprendizagem”, uma vez que, a partir desse “parecer”, há uma estagnação e não uma ação sobre aquilo que ele, o “parecer”, constata. Entendo que o professor precisa exercer a sua agência fazendo intervenções que possam *testar* os limites dos alunos, fazendo um esforço para desconstruir as verdades prescritivas que engendram o espaço escolar.

Pgnatelli (1994, P. 140) acirra essa discussão afirmando que:

[...] o desafio colocada à questão da agência docente – que o pensamento de Foucault parece sugerir - consiste em perceber o quanto um projeto educacional formulado nos termos convencionais parece gerir sempre e indefinidamente em torno dos mesmos e insolúveis problemas, consiste em compreender que os modelos prescritivos parecem formular apenas as questões que eles estão preparados para responder, limitando e restringindo, assim, as ações de quem faz essas questões.

Segundo o autor (op. cit. p. 149), na prática, a agência docente presentifica-se, quando o professor problematiza a lógica dos discursos dominantes que sustentam professores produtivos, mas dóceis: os livros didáticos que não são questionados, os esquemas escolares de seletividade, a rigidez do espaço e tempo escolar. Significa questionar os efeitos de

narrativas e de discursos prescritivos que colocam alunos e professores em uma condição de “sujeitos” logocêntricos de forma que o processo de ensino-aprendizagem possa ser submetido às leis dos discursos da ciência.

Como o foco desta pesquisa é desconstruir os efeitos das discursividades engendradas pelos discursos da “inclusão” no espaço escolar, analiso os textos escritos produzidos pelas duas alunas, Luíza e Mariana, as quais foram “alvo” dos efeitos dessas discursividades, colocando em prática a agência docente orientada fortemente pelos constructos teóricos que sustentam este estudo: Análise do Discurso de linha francesa, Teoria da Enunciação e Psicanálise freudo-lacaniana.

Delineio, no próximo capítulo, os pressupostos da Teoria da Enunciação de Benveniste, esboçando o percurso desenvolvido por ele para trazer a questão da subjetividade para os estudos da linguagem articulada à noção de enunciação. O capítulo tem como propósito articular as noções de subjetividade e intersubjetividade na linguagem partindo da Teoria de Benveniste e fazendo uma interlocução com a noção de “sujeito” e transferência da Psicanálise freudo-lacaniana.

Capítulo 4

Escrita e subjetividade

4. ESCRITA E SUBJETIVIDADE

Neste capítulo, apresento o recorte conceitual que tomo por base para pensar e analisar a situação específica de sala de aula, qual seja: a relação professor-aluno e a produção de textos escritos. Discorro, especificamente, sobre a subjetividade e a intersubjetividade, tanto na língua como na linguagem, na visão da Linguística da Enunciação de Benveniste (1995;1989), e exponho as implicações advindas a partir do momento em que o homem mobiliza o sistema linguístico e o coloca em funcionamento.

As implicações decorrentes da subjetividade e da intersubjetividade na língua e na linguagem, de acordo com a teorização de Benveniste, são pensadas a partir da articulação com a noção de sujeito do ponto de vista da Psicanálise. A constituição de sujeito tal como articulada pela Psicanálise mostrou-se bastante pertinente para esta pesquisa, pois, a partir do entendimento de como se processa essa constituição, melhor é a compreensão de como a subjetividade se manifesta, como um processo singular, tanto na língua como na linguagem.

Inicialmente, exponho a teorização de Benveniste, apontando os indícios de que o “sujeito” pensado por ele não se elenca na perspectiva de sujeito logocêntrico. Em seguida, discorro acerca da constituição do “sujeito” a partir de um campo que preexiste a ele, o da linguagem, e vai construindo a sua história na sua relação com o outro/Outro. Finalmente, problematizo a relação que se estabelece entre professor-aluno, levando em consideração a intersubjetividade que, segundo Benveniste, é o que torna possível a enunciação linguística, fazendo uma interface com o processo de transferência postulado pela Psicanálise com base no processo de constituição do “sujeito”.

4.1 A Escrita como Suporte Material da Subjetividade

Benveniste (1989), em sua teorização, apresenta a complexidade da subjetividade e da intersubjetividade no momento em que o locutor coloca o sistema da língua em funcionamento, no caso desta tese, o sistema da escrita e a situação de interlocução estabelecida em sala de aula envolvendo professores e alunos. Benveniste (op.cit.) propõe sua teorização perseguindo a presença do homem na língua, ou seja, o que está em foco em seus estudos é o homem falando, no mundo, com outro homem, ou seja, a língua em uso. Partindo dessa premissa, Benveniste funda a Teoria da Enunciação, a partir de seus estudos sobre a

linguagem, o que possibilitou pensar o “sujeito” e a subjetividade nos estudos linguísticos, propiciando um avanço nos estudos do discurso.

Ao desenvolver suas pesquisas, tomando a língua enquanto um sistema, conforme os estudos saussurianos, mas indo além do ponto a que Saussure chegou, ou seja, à análise da língua como sistema significante, Benveniste defende que a subjetividade desdobra-se em subjetividade na língua e subjetividade na linguagem, caracterizando-se como um processo difícil de reconhecer suas fronteiras, dado que a subjetividade tanto na língua como na linguagem funcionam concomitantemente.

Sendo assim, o que interessa para o meu estudo é trazer para discussão os textos em que Benveniste funda a Teoria da Enunciação e coloca em questão o “sujeito”, a subjetividade e a intersubjetividade. Um dos textos em que Benveniste aborda a questão da subjetividade é *Estrutura das relações de pessoa no verbo*. Nesse texto, Benveniste (1995, p.247-259) problematiza a noção de pessoa sob a perspectiva do verbo, por meio de um estudo do coreano. Ele mostra que o verbo e o pronome são as únicas palavras que podem receber o estatuto de pessoa. Nesse sentido, Benveniste aponta alguns aspectos fundantes para a sua teoria da enunciação em função da distinção entre “eu”/ “tu” da não pessoa “ele”.

A partir dessa distinção, ele coloca em cena dois aspectos importantes para o desenvolvimento deste trabalho: a intersubjetividade e o diálogo.

Ao par eu/tu pertence particularmente uma correlação especial, a que chamaremos, na falta de uma expressão melhor, correlação de subjetividade. O que diferencia “eu” de “tu” é, em primeiro lugar, o fato de ser, no caso de “eu” interior ao enunciado e exterior a “tu”, mas exterior de maneira que não suprime a realidade humana do diálogo (BENVENISTE, 1995, p. 255).

Se pensarmos no *processo de trabalho de escrita*, conforme estou concebendo nesta tese, o aluno enuncia-se como “eu” no momento em que constrói o seu texto, porque ter se subjetivado é condição para que o processo de escrita se instaure. Por entender que a sala de aula é uma instância enunciativa e discursiva, nos moldes que concebe Benveniste, o movimento da língua no momento da enunciação passa a ser um processo em funcionamento, uma atividade subjetiva entre os interlocutores do discurso. Por considerar a interlocução como um processo subjetivo, a estrutura, para Benveniste (1989), não pode ser vista como uma sobredeterminação social, mas como uma estrutura que somente tem existência no singular. Conjuntamente, os princípios da subjetividade trouxeram um novo modo de pensar a

língua e a linguagem e outras noções também foram se constituindo, tais como: a noção de sentido, de contexto e de referente.

Para Benveniste (1989, p. 63), a língua é concebida como essencialmente social: [...] “somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade”. A visão de Benveniste (op.cit.), em relação à concepção de língua, é resultado de sua visão em relação ao signo.

No capítulo, *A natureza do signo linguístico*, Benveniste (op.cit.) inicia suas reflexões dando ênfase à universalidade que o conceito de arbitrariedade do signo alcançou. Porém, chama a atenção para a necessidade de compreender em que sentido Saussure tomou o signo como arbitrário. Para isso, faz uma análise da natureza das provas em que se manifestam essa arbitrariedade. Segundo Benveniste (op. cit.), Saussure deixa fora, em sua análise, as coisas do mundo, o exterior à língua.

Nessa linha de pensamento, nesse texto, Benveniste (op.cit.) propõe outro posicionamento teórico não discordando de Saussure de que o signo linguístico se constitui em torno de um significante e de um significado, mas, de acordo com a forma de significação, o autor propõe que o sentido do signo pode ser concebido em dois planos: o semiótico e o semântico. No plano semiótico, que faz coro ao pensamento de Saussure, o signo está significando no sistema; e, no semântico, o sentido estabelece-se como resultado da relação do signo com o contexto de enunciação. A proposição de Benveniste (op.cit., p. 56) é de que “o que é arbitrário é que um signo, mas não outro, se aplica a determinado elemento da realidade, mas não a outro”. Tratar o signo como arbitrário, como o fez Saussure, é não admitir a relação do significante com o significado. “Entre o significante e o significado, o laço não é arbitrário; pelo contrário é necessário” (BENVENISTE, 1995, p.55).

Benveniste argumenta que Saussure, ao defender a arbitrariedade do signo, o que ele defende, na verdade, é a significação. Para justificar essa posição, Benveniste discute os argumentos apresentados por Saussure para defender a arbitrariedade do signo, tais como: mutabilidade e imutabilidade e a teoria do valor, enfatizando que não é a arbitrariedade do signo que torna possível a mutabilidade e a imutabilidade, na verdade, a arbitrariedade está entre o significante e o significado, mas, a relação que ao mesmo tempo se modifica e permanece imutável é entre o signo e o objeto (BENVENISTE, 1995, p. 38).

Em relação à teoria do valor, Benveniste persegue o mesmo raciocínio, tomando “a realidade objetiva como eixo de referência”. Segundo o autor, “quando se considera o signo em si mesmo como portador de um valor o arbitrário está eliminado” (BENVENISTE, 1995,

p.58). Por essa razão, ele considera que a relação significado-significante é necessária e que a arbitrariedade está no laço que une o signo à realidade do mundo, o seu referente.

No texto, *A semiologia da língua*, Benveniste sistematiza essa relação entre língua e discurso, entre enunciado e enunciação, entre signo e palavra, entre reconhecimento e compreensão e chega à concepção da dupla significância. “A língua combina dois modos distintos de significância, que denominamos modo semiótico por um lado, e modo semântico por outro”. (BENVENISTE, 1989, p. 64) Por meio desse conceito, ele explica a diferença que existe no que se refere à significação do signo, uma significação pela língua e a outra engendrada pelo discurso.

Para o autor, essa forma de estabelecer o sentido é a língua em trabalho social. A partir desse entendimento, Benveniste vê a língua no meio social e da cultura, porque, para ele, o social é da natureza do homem e da língua. Essa noção de língua que Benveniste (1989) apresenta vai suscitar uma concepção de linguagem diferente daquela que a concebe como meramente “instrumento”. Ela não é mais concebida como “instrumento” de comunicação, utilizado pelo homem.

Em seu estudo sobre a *Subjetividade da linguagem* (1995, p. 285), o autor questiona e critica essa noção de linguagem, argumentando que não se pode mais conceber a linguagem dessa forma, porque “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca a inventando”. O grande problema para Benveniste é a palavra “instrumento”, porque tratar a linguagem como “instrumento” é colocar em polos opostos o homem e a natureza. “A linguagem está na natureza do homem que não a fabricou” (BENVENISTE, 1995, p.285).

Para entender a subjetividade na linguagem é importante esclarecer que há uma teoria das posições subjacente à questão da enunciação- o eu e o tu. Essa teoria permitiu-me perceber que a subjetividade é construída na relação do homem com o mundo e se manifesta na tensão que se estabelece nas relações a partir do lugar social e da posição de quem enuncia em uma determinada sociedade.

No texto *O aparelho formal da enunciação*, Benveniste (1989, p. 82) diz que “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Para explicar essa definição de enunciação, o autor apresenta as implicações decorrentes da relação do locutor com a língua. Ele argumenta que o momento da enunciação não se refere a um momento de produção de fala e de texto, mas o ato mesmo de produzir o enunciado,

[...] o discurso, dir-se-á, que é produzido cada vez que se fala, esta manifestação da enunciação, não é simplesmente a “fala”? – É preciso ter

cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. E este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam essa relação.

Segundo Benveniste (op. cit.), a subjetividade na linguagem pode ser estudada envolvendo vários aspectos. O autor dá realce a alguns desses aspectos para exemplificar como a subjetividade engendra o processo de enunciação e o faz irrepetível e único. A realização vocal da língua é o processo por meio do qual para o mesmo “sujeito” não haverá reprodução exata dos mesmos sons. Esse fenômeno ocorre em função da diversidade de situações nas quais a enunciação é produzida.

Sobre a semantização da língua, no texto *A forma e o sentido na linguagem*, Benveniste (1989, p. 221) assume que irá direcionar um olhar linguístico e não filosófico a respeito das noções de forma e sentido. Noções que ele denomina como “gêmeas”. Dadas essas considerações, o autor enuncia que para tratar dessas noções o domínio de estudo será a linguagem comum, mas que será de proveito também para compreensão da linguagem poética.

Para o autor, (op.cit, p. 222) “opor a forma ao sentido é uma convenção banal, porque antes de qualquer coisa a linguagem significa”, diante de tantas funções da linguagem, resumindo, “a linguagem serve para viver”. Com base nessa premissa, Benveniste alerta que, no decorrer de sua teorização, a noção de significação será particularizada, uma vez que a entende de maneira diferente da que fazem os lógicos como Quine e Carnap¹¹, os quais contentam com um “conceito global como aquele de uma significação definida em si mesma e de uma vez por todas”. “Dizer que a linguagem significa quer dizer que a significação não é qualquer coisa que lhe seja dada por acréscimo ou, numa medida mais ampla, por uma outra atividade; é de sua própria natureza; se ela não fosse assim, não seria nada” (BENVENISTE, 1989, p. 223-224).

Retomando o caráter vocal da língua, que é um conjunto de sons que se relacionam e formam palavras, fundindo-se, assim, as duas modalidades da função da linguística, isto é, o

¹¹ Para Carnap, a significação, ou como ele prefere dizer, a intensão (oposta à extensão) de um predicado Q para que o sujeito falante x aceite atribuir o predicado a este objeto y. Assim, a “designação significante”, o que ele chama de “*significante designation*”, será obtida por investigação, segundo a reação positiva ou negativa do locutor, que aceitará ou não associar tal predicado a uma série de objetos variáveis. Quine não opera diretamente com o conceito de significação. Utilizando um procedimento lógico que serviu outrora a Russel para definir o nome, ele substitui significação pela relação de “mesma significação”. A significação é então idêntica a sinonímia (BENVENISTE, 1989, p. 223).

duplo aspecto da linguagem: o semiótico e o semântico. A palavra é a unidade semântica por excelência e em sua organização sintática, porque expressa a ideia do locutor. O locutor, por sua vez, seleciona e particulariza as palavras de acordo com o momento enunciativo em que a ideia se refere, ou seja, a referência. O sentido se realiza, portanto, na enunciação.

De acordo com a definição de enunciação apresentada no texto *O aparelho formal da enunciação*, qual seja, “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, entram em cena, os aspectos formais *eu-tu-aqui-agora*, quadro formal da enunciação. Segundo o autor, nesse momento, ocorre a passagem da língua a discurso, é o momento também que ocorre a semantização da língua.

Méa; e Gründling (2011, p. 139) apresentam uma análise para exemplificar a ocorrência de semantização da língua. As autoras citam como exemplo a propaganda da cerveja Skol: *Skol - a cerveja que desce redondo*. As autoras analisam a propaganda mostrando como o papel da sintagmação foi uma marca importante para a ocorrência de semantização da língua. Com o objetivo de elencar as vantagens do produto, o locutor subverte as regras gramaticais fixas e previstas e provoca a semantização da língua, pois, ao se realizar a análise sintática nesse enunciado, a palavra “redondo”, que é classificada na morfologia como adjetivo, está modificando um verbo, informando o modo como se deu a ação verbal, funcionando assim, como um advérbio e, portanto, será classificado sintaticamente como adjunto adverbial.

Outro texto em que o autor retoma a presença da subjetividade na linguagem no ato da enunciação é *A linguagem e a experiência humana*. Segundo Benveniste, das formas linguísticas que revelam a experiência subjetiva, nenhuma é tão rica como aquelas que exprimem o tempo, porque revelam as relações intersubjetivas as quais produzem um discurso singular. “[...] a temporalidade que é minha quando ela organiza meu discurso, é aceita sem dificuldade como sua, por meu interlocutor. Meu hoje se converte em seu hoje, ainda que ele não o tenha instaurado em seu próprio *discurso* [...]” (BENVENISTE, 1989, p.77). Nessa medida, Benveniste vai dizer que a intersubjetividade “tem a sua temporalidade, seus termos e suas dimensões”, possibilitando emergir na língua uma relação de reversibilidade entre o locutor e seu parceiro.

Se o entendimento fosse que o homem está separado e à margem da linguagem, Benveniste não proporia uma visão de linguagem que dê ao indivíduo o *estatuto* de “sujeito”:

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o

conceito de “ego”. A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”(BENVENISTE, 1995, p.286).

Isso significa dizer que a “subjetividade” é construída na relação do homem com o mundo e emerge na língua pela categoria de pessoa, e só se concretiza no momento da enunciação: “[...] a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Significa, portanto, um ato que mobiliza um locutor que se dirige a um interlocutor e, em função disso, locutor e interlocutor utilizam a língua por meio de um ato individual. Nesse momento de interlocução, há a conversão da língua em discurso, porque demanda um locutor que por meio da fala ou da escrita atinge um interlocutor que provoca outra enunciação.

Sendo assim, a “subjetividade” é marcada na língua pelas categorias de pessoa. A língua, de acordo com Benveniste (1989, p.83), [...] “antes da enunciação, não é senão possibilidade da língua”. Isso significa dizer que a língua só é possível no momento em que há um locutor que se apresenta como “sujeito”, um eu se dirigindo a ele mesmo no discurso. Portanto, “eu” convida outra pessoa, mesmo exterior a “mim”, faz eco a “mim”, “a qual digo tu e que me diz tu” (BENVENISTE, 1995, p. 285). Por isso, a subjetividade em Benveniste é construída pela língua, por meio da interlocução entre “eu” e “tu”, por meio das categorias de pessoa.

A partir desse ponto, Benveniste problematiza o *status* do pronome pessoal “eu”. Segundo o autor, o “eu” não se refere a nenhuma entidade lexical e a nenhum indivíduo em particular. Esse “eu” sempre se ressignifica em outro “eu”, à medida que é enunciado.

[...] eu se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade à qual ele se remete é a realidade do discurso. É na instância de discurso na qual “eu” designa o locutor que este se enuncia como “sujeito”. É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua (BENVENISTE, 1995, p. 288).

Com base nessa argumentação de Benveniste (op. cit., p. 288) de que “a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor apropriar-se da língua toda designando-se “eu””, o meu entendimento é de que, no caso da escrita, o *scriptor* apropria-se da língua e, independentemente de estruturar a escrita do texto em primeira pessoa, a escrita é subjetiva.

Tomei essa posição com base na argumentação de Benveniste (1995, p. 288-289), ao tratar da importância dos pronomes pessoais como indícios de marcas subjetivas. Por outro

lado, os pronomes pessoais dependem também de outras classes de pronomes, que são os indicadores da *dêixis*, tais como: demonstrativos, advérbios, adjetivos, responsáveis pela organização das relações temporais do “sujeito”, tendo como referência: isto, aqui e agora para explicitar a dimensão subjetiva da linguagem.

Benveniste (op.cit.) entende e explicita a oposição entre o “sujeito” do enunciado e o “sujeito” da enunciação, possibilitando assim um diálogo com a Psicanálise no que se refere à noção de “sujeito”. Ele já preconizava que a relação do locutor com a língua não se dava de forma transparente, elucidava que o “sujeito” que coloca a língua em uso não se constituía de forma logocêntrica e psicologizante. Em vários momentos de sua teorização, deixa flagrar essa premissa.

Os trechos a seguir exemplificam como o locutor se propõe como “sujeito” na perspectiva de uma teoria enunciativa da linguagem, estabelecendo um entrelaçamento entre linguagem e subjetividade; língua, enunciação e discurso, enfatizando, assim, a noção de intersubjetividade.

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego” (BENVENISTE, 1995, p.286).

A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. [...] Ora essa “subjetividade”, quer a apresentamos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” que diz *ego*. Encontramos aí o fundamento da subjetividade que se determina pelo status linguístico da “pessoa” (BENVENISTE, 1995, p. 286).

É na instância do discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como “sujeito”. É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua [...] A linguagem é, pois, a possibilidade de subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas a sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas (BENVENISTE, 1995, 288 - 289).

Esses enunciados e em todos os textos em que Benveniste sistematiza *o aparelho formal da enunciação*, ele parece fazer referência ao campo psicanalítico, ao tratar o ato enunciativo como único e irrepetível, assim como o próprio conceito de enunciação por ele proposto: “a enunciação é um ato individual de utilização da língua e sua conversão em

discurso”. Essa posição de Benveniste fica mais evidente no texto publicado na revista *La psychanalyse*, em 1956, e é um dos capítulos do livro Problemas de linguística geral I.

O mais importante nesse texto é a abordagem dada por Benveniste à enunciação e à intersubjetividade, levando em consideração a questão do discurso e do “sujeito”. Paralelamente, o autor apresenta as implicações dessas instâncias tanto para a Psicanálise como para os estudos da linguagem.

No primeiro parágrafo, Benveniste questiona o caráter científico que pretendiam imputar às questões de análise. Esse questionamento faz sentido, porque os processos de raciocínio, os quais envolvem o método analítico, não possibilitam uma verificação objetiva como a tratada pelas demais ciências, “não há uma relação de causalidade visível como no método científico, conforme o psiquiatra tenta reduzir a perturbação a uma lesão, dando a aparência de uma causa para tratá-la” (BENVENISTE, 1995, p.81).

Benveniste segue dizendo que a Psicanálise se diferencia de qualquer outra disciplina, principalmente, na relação analista e analisando. Observe as considerações feitas por ele para essa relação:

[...] o analista opera sobre o que o sujeito lhe diz. Considera-o nos discursos que este lhe dirige, examina-o no seu comportamento locutório, “fabulador”, e através desses discursos se configura lentamente para ele outro discurso que ele terá o encargo de explicitar, o do complexo sepultado no inconsciente. [...] Assim, do paciente ao analista e do analista ao paciente o processo inteiro opera-se por intermédio da linguagem (BENVENISTE, 1995, p. 82).

Nessa medida, o texto da citação acima nos remete à questão do “sujeito” que fala em um determinado momento enunciativo, e tudo que ele diz, “comportamento locutório, “fabulador”” processa-se por meio da linguagem. Dadas essas circunstâncias, Benveniste (op.cit.) alerta para a atenção que deve ser dada a essa relação, porque é ela que singulariza esse tipo de análise em função de que o processo analítico ocorre por uma técnica que “faz da linguagem seu campo de ação e o instrumento privilegiado da sua eficiência” (BENVENISTE, 1995, p. 83). Dando consequência a essa afirmação, ele faz os seguintes questionamentos: “qual é essa linguagem que age tanto quanto exprime? É idêntica à que se emprega fora da análise? É a mesma apenas para os dois parceiros?” (BENVENISTE, 1995, p.83).

Para responder a esses questionamentos, Benveniste traz o dizer de Lacan sobre o método analítico, no texto intitulado *A função e o campo da palavra e da linguagem em psicanálise*:

Os seus meios são os da palavra na medida em que essa confere às funções do indivíduo um sentido; o seu domínio é o do discurso concreto enquanto realidade transindividual do sujeito; as suas operações são as da história, na medida em que essa constitui a emergência da verdade real (BENVENISTE, 1995, p.83).

Dando consequência à citação acima, Benveniste (op.cit. p. 84) enuncia que vai tentar delimitar as modalidades da linguagem que estão em jogo em uma operação analítica. Ele lembra que, nas análises freudianas, o que está em cena são as palavras, e o universo das palavras é o da subjetividade. Segundo ele, o “sujeito” serve-se da palavra para representar a si mesmo, da maneira que ele quer se ver, e chama o outro para comprovar. Assim, Benveniste (1995, p. 84) segue dizendo que

[...] O seu discurso é apelo e recurso, solicitação às vezes veemente ao outro, através do discurso, onde se coloca desesperadamente, recurso com frequência mentiroso ao outro para individualizar-se aos próprios olhos [...] A linguagem, assim, é utilizada aqui como palavra, convertida nessa expressão de subjetividade iminente e evasiva que constitui a condição de diálogo. A língua fornece o instrumento de um discurso no qual a personalidade do sujeito se liberta e se cria, atinge o outro e se faz reconhecer por ele. Ora, a língua é uma estrutura socializada, que a palavra sujeita a fins individuais e intersubjetivos, juntando-lhe, assim, um perfil novo e estritamente pessoal.

O autor problematiza todo esse processo, afirmando que “a língua é um sistema comum a todos; o discurso é ao mesmo tempo portador de uma mensagem e instrumento de ação” (op.cit., 1995, p.84). Por isso, o uso da palavra é cada vez único, embora se configure no campo da linguagem.

O que procurei mostrar nesse item é que Benveniste, ao teorizar sobre a enunciação, desconstrói uma perspectiva de sujeito logocêntrico, tal qual se discutia nos meios filosóficos da época, e inaugura uma nova perspectiva para se entender o processo enunciativo, propondo, assim, repensar a função da especificidade da linguagem humana.

4.2 Um Sujeito que não é Evidente

Dadas essas considerações de Benveniste sobre a subjetividade e a intersubjetividade na língua e na linguagem, para que se possa entender a lógica em que as duas participantes desta pesquisa se inscreveram no processo *de trabalho de escrita*, é importante compreender como o “sujeito” se constitui por meio da linguagem. No meu estudo, o que me permite estabelecer o diálogo com a constituição do “sujeito” pela linguagem do ponto de vista da psicanálise, é o fato de Benveniste problematizar, em sua teorização, a irrepetibilidade de um ato enunciativo em função da subjetividade que está sempre em construção.

Benveniste não teoriza sobre o “sujeito”, mas apresenta as implicações advindas em função da tomada da palavra por um enunciador, configurando-se como um ato enunciativo único e irrepetível. Dadas essas considerações, o diálogo com a Psicanálise possibilita compreender como o “sujeito” se constitui por meio da linguagem na sua relação com o outro/Outro, o que parece permitir entender a singularidade de um ato enunciativo.

O campo do “sujeito”, fundado pela psicanálise, inicia-se com os estudos de Freud, os quais defendem a premissa de que a palavra tem poder. A hipótese levantada por Freud é que existe inconsciente e ele se aloja em uma inscrição psíquica que não possibilita uma abordagem científica. Os principais textos em que Freud trata dessa inscrição psíquica são: *A interpretação dos sonhos*, *A psicologia da vida cotidiana* e *Os chistes e suas relações com o inconsciente*. Ele afirma que é na palavra e pela palavra que o inconsciente se articula e que o inconsciente é uma linguagem. Por acreditar na cura pela palavra, seus trabalhos evocam sempre os efeitos da palavra na formação dos sintomas e na constituição do “sujeito”.

Coube, entretanto, a Lacan, na primeira fase de seus estudos, fazer a releitura de Freud articulada à Linguística Estrutural, mais especificamente, às teorias de Saussure e de Jakobson, nas quais ele se apoiou para propor a sua tese, segundo a qual, o inconsciente é estruturado como uma linguagem. No artigo intitulado *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*, Lacan (1998 [1957]) ressalta a importância dos estudos de Saussure, ao isolar o objeto da linguística, a língua, atribuindo-lhe um estatuto de ciência, principalmente, as suas considerações sobre o signo linguístico. Lacan faz uma releitura dos trabalhos de Saussure e inverte o algoritmo formulado por ele para explicar como o sentido é construído por meio da cadeia significante.

Signo linguístico	Signo linguístico
Saussure	Lacan
Significado	Significante
Significante	Significado

Isso implica dizer que significante e significado, separados pela barra, estão situados em instâncias distintas. Com base neste algoritmo, é possível apresentar indícios das amarrações do significante para a construção do significado. O significante linguístico possui dupla articulação, sendo composto de fonemas, que são as estruturas menores, e, de acordo com as leis que regem a sintaxe da língua, é composto também por estruturas maiores.

Por esse motivo, a significação é construída por meio das correlações entre significante e significado, pois “o significante, naturalmente, sempre se antecipa ao sentido”. Lacan (1998, [1957], p.506) afirma “que é na cadeia do significante que o sentido insiste, mas que nenhum dos elementos da cadeia consiste na significação de que ele é capaz nesse mesmo momento”. Lacan argumenta que há um deslizamento incessante entre significante e significado e o sentido só é construído quando se alcança o ponto de basta, que tem a função de delimitar a cadeia de significantes, ou seja, a construção do sentido de um enunciado só ocorre quando nos deparamos com um ponto de corte.

Para construir os enunciados, o locutor busca os significantes no campo do Outro, mecanismo que acontece regularmente em função de que a constituição de todo o ser se efetiva pela linguagem. Para Lacan (1985), todo homem que aprende a falar é, de uma maneira ou de outra, constituído desse Outro da linguagem.

Para minha pesquisa, é importante discorrer como ocorre a constituição do “sujeito”, porque pode indicar traços que diferenciam as participantes desta pesquisa no que se refere à maneira como lidam com o texto escrito. Dessa forma, inicio a minha discussão, por meio da complexa construção que envolve a constituição do “sujeito”, a qual se imbrica em três instâncias as quais estabelecem o percurso da constituição da subjetividade de maneira inconsciente, são estas as instâncias relativas: ao Real (a do impossível); ao Simbólico (a rede de significantes); e ao Imaginário (da ficção).

Lacan (1998, [1957]) postula que o sujeito, para se constituir como tal, necessita da imagem de seu semelhante. Por isso, o estádio do espelho, na perspectiva lacaniana, é o primeiro momento em que o sujeito percebe-se como ser humano, nasce o eu, Imaginário e,

ao mesmo tempo, é a fase de frustração do sujeito, porque até aquele momento ele se projetava na figura de um outro-eu, a mãe.

Entretanto, é preciso que haja o desenvolvimento de um entrejogo entre o Simbólico e o Real para a criança perceber que se trata de outro ser e não uma projeção de sua mãe. Só assim, ela consegue entrar no mundo do Simbólico, instante em que ela é ser em linguagem. Portanto, o Simbólico é identificado com a linguagem, ao significante e à cadeia significante.

Já, o Real é impossível de ser expresso pela linguagem, ou seja, ele não pode ser simbolizado, porque tem uma faceta que é a contingência, é o obstáculo que a simbolização necessita enfrentar. De acordo com Fink (1998, p. 43), Lacan afirma que o Real precede a linguagem, ou seja, “a letra mata: o real que havia antes da letra, antes das palavras, antes da linguagem”. Por isso, o Simbólico ofusca o real e cria a “realidade”, a realidade é diferente do Real, a realidade é compreendida como “aquilo que é nomeado pela linguagem e pode, portanto, ser pensado e falado” (FINK, 1998). Na perspectiva lacaniana, o fato de o registro do Real não poder ser simbolizado, não significa que a linguagem neutraliza totalmente esse Real, fica sempre um resto.

Entendendo que a constituição do sujeito envolve estas instâncias: o Imaginário, o Simbólico e o Real, Lacan argumenta que há um sujeito desejante, quando ele afirma que a pulsão provoca sempre novas organizações subjetivas. Isso implica o reconhecimento de que a constituição do “sujeito” é um processo que está sempre em construção. De acordo com Lacan (1999,[1958], p.185-203), essa constituição efetiva-se pela passagem pelo complexo de Édipo que se desenvolve em três tempos.

O primeiro tempo ocorre no momento em que o sujeito se identifica com o objeto de desejo da mãe (o falo). A consequência dessa relação é que a mãe interpreta o desejo da criança, o que a criança deseja é o desejo da mãe. A mãe é que determina quando a criança está com fome, com calor, com frio, e assim a mãe passa a ser uma extensão da criança. Em função dos cuidados demandados e a relação de proximidade da mãe com a criança, a presença do pai é velada.

O segundo tempo é o momento em que a criança começa a perceber que a mãe divide a sua atenção com outras ocupações e outras pessoas, como: trabalho, outros filhos e o marido. Dada essa constatação, ela enfrenta uma frustração que se irrompe quando percebe que ela não é o falo que sua mãe deseja. Essa frustração, por sua vez, funciona como um mecanismo de libertação para a criança, porque ela chega a conclusão de que sua mãe não é

quem pode tudo, mas, ao contrário, depende de outras pessoas e de outras funções. Nesse momento, o pai deixa de ser uma presença velada e passa a ser a pessoa com quem a criança divide a atenção com sua mãe.

O terceiro tempo é o momento em que a criança se identifica com uma “instância paterna”, porque observou as razões que provocaram sua mãe muitas vezes a escolher a companhia do marido e não a sua e passa a entender que *o pai pode dar a mãe o que ela deseja* (LACAN, 1999, p. 200). O pai se apresenta, nesse momento, como aquele que possui o falo e, por isso, o pai é internalizado na criança como o “O Ideal de eu”.

Essa elaboração de Lacan (op.cit.), sobre a constituição do sujeito a partir dos três tempos do Édipo, foi resultado de sua releitura do Complexo de Édipo, elaborado por Freud. O final desse processo, Lacan nomeia de “metáfora paterna”, momento em que a falta se apresenta e o pai é colocado, como significante, em substituição de um lugar antes ocupado pela mãe, a partir daí ocorre a simbolização. Sendo assim, a subordinação do sujeito ao simbólico coloca o significante falo (da falta) como ponto nodal.

Esse processo de constituição do “sujeito” realiza-se por meio da linguagem, mediado por duas operações que articulam a relação do “sujeito” com o Outro: a Alienação e a Separação. Lacan (1998) trata desses conceitos em seu livro intitulado, “*Seminário 11 – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*”. Lacan afirma, neste seminário, que para se pensar o sujeito do inconsciente é importante também pensar no campo do Outro, porque é no campo do Outro que a cadeia significante se localiza. As operações de alienação e separação têm a finalidade de estabelecer a relação do sujeito com o Outro.

A alienação é a possibilidade de existência do sujeito, porque nenhum ser falante existe sem essa ligação com o Outro. Lacan (2008, [1964]) diz que a alienação é uma operação que não depende de uma escolha espontânea do sujeito. É um processo circular envolvido por um *vel*, que ele denomina de *vel* da alienação, o qual se organiza por meio de uma bipartição topológica em que de um lado há sentido, possibilidade de aparecimento do sujeito, e de outro, está a *afânise*, o desaparecimento do sujeito.

Esse *vel* da alienação tem a propriedade de definir que qualquer escolha que for feita pelo “sujeito”, além de não ser espontânea, é uma escolha forçada, sempre haverá perda. Para ilustrar e explicar melhor esse processo, Lacan (op. cit.) dá o exemplo da *bolsa e da vida*. Esse *ou* alienante, como Lacan denomina, está na linguagem, entre a bolsa e a vida se escolher a bolsa, perco as duas. Se escolher a vida, fico com a vida, mas sem a bolsa. Outro

exemplo apresentado por ele é em relação à entrada do homem na vida de escravidão. A *liberdade ou a vida!* Se escolher a liberdade, fico sem os dois. Se escolher a vida, fico sem a liberdade.

A separação, por outro lado, requer que o “sujeito” queira se separar da cadeia significante, queira se separar do desejo do Outro. Dessa forma, a separação é o momento em que o “sujeito” quer se separar da cadeia significante. Lacan (2008, [1964], p.207) afirma que

[...] pela separação, o sujeito encontrará o ponto de enigma do desejo. É ali no intervalo entre dois significantes que vige o desejo oferecido ao balizamento do sujeito na experiência do discurso do Outro. Do primeiro Outro, com quem a criança vai se defrontar em sua história de ser vivo – que é a mãe, e no que seu desejo está para além ou para aquém no que ela diz, do que ela intima, do que ela faz surgir como sentido e, no que seu desejo é desconhecido; é nesse ponto de falta que se constitui o desejo do sujeito. Portanto, é pela Separação que o sujeito pode questionar a sua existência e, essa operação só é possível se ele acede ao desejo.

Essa operação se efetiva quando termina a circularidade da relação do sujeito ao Outro. Na visão de Riolfi (1999, p.170),

a submissão do sujeito à linguagem é ao mesmo tempo, a causa de sua alienação e de sua separação, pois, é graças a inconsistência do Outro que o sujeito acabará por abdicar da tentativa de satisfazer esse desejo, ou seja, se separará. O que significa que é graças ao fato de no Outro também haver falta que o sujeito vai poder se separar.

Segundo Lacan (op.cit.), a separação é tão importante de ser definida quanto à alienação, porque só assim é possível vislumbrar o campo da transferência. Por isso, foi importante o que procurei apresentar nesse item, mostrando sinteticamente como a formação psíquica do ser constitui-se pela linguagem, mediada pelo outro e o Outro, configurando-se, assim, um processo singular para cada um.

Essa noção de “sujeito” ajuda-me a discutir sobre a relação professor-aluno, no que se refere às intervenções feitas por mim nas aulas e nos textos das alunas participantes. Ademais, pode também contribuir para as discussões a respeito do que pode ter levado as alunas participantes desta pesquisa a escrever de forma tão diferente do restante da turma. Essa escrita diferente demais possibilitou aos gestores escolares entenderem que há “um problema de escrita.”.

4.3 A Questão da Transferência em Sala de Aula

Dando consequência aos argumentos de Benveniste sobre a intersubjetividade na língua e na linguagem de que não há linguagem sem a possibilidade do diálogo, isto é, sem a possibilidade de interação, porque “a característica da linguagem humana é a interação, uma vez que ela exige e pressupõe o outro” (BENVENISTE, 1989, p. 95), penso que é possível pensar a transferência também na relação professor - aluno.

Essa possibilidade se vislumbra, porque, no caso desta tese, problematizo o aprendizado da escrita pelas alunas, Luíza e Mariana, levando em consideração uma visão de escrita como um processo enunciativo em que a subjetividade é constitutiva. Por isso, entendo que a relação de quem ensina e de quem aprende se dá de maneira peculiar. Justifico essa minha posição por entender que a escrita para a criança em processo de aprendizagem é como se fosse, a língua do outro, uma língua estrangeira.

A aprendizagem da língua escrita poderá provocar estranhamento na criança no momento em que ela se deparar com o processo de escrita e verificar que precisa se posicionar diante de fonemas, letras e palavras, relacionando-os de forma a atribuir sentido em um determinado momento enunciativo. Sendo assim, aprender a escrever, é, desde o início, aprender uma língua estrangeira. A escrita assume o mesmo *status* da língua materna, tal qual problematiza Coracini (2007, p. 131-132) “a língua materna enquanto língua que é do outro e de si mesmo e, portanto, simultaneamente, lugar do estranhamento, do interdito, do repouso e do gozo”.

Sendo assim, o encontro da criança com a escrita ressoa para cada uma de forma diferente, porque o processo de subjetivação é singular¹². Por isso, entendo que há pertinência em discutir a relação que se estabelece entre professor - aluno como sendo uma relação particularizada e que pode estar inscrita na ordem da transferência. Por isso, trago como argumento desse meu posicionamento o dizer de Lacan, toda vez que a função de sujeito suposto saber “pode ser encarnada em quem quer que seja, analista ou não, resulta da definição que venho lhes dar que a transferência já está então fundada” (LACAN, 1985, p.226).

O fenômeno da transferência foi percebido, inicialmente, por Freud em sua experiência com a Psicanálise. No texto *Estudos sobre a histeria* (1895), o autor relata uma experiência de um amigo, médico, chamado Breur com a paciente Anna O. Ela se encontrava

¹² “A singularidade é uma (re)organização – sempre particular, sempre diferente- considerando a constituição do sujeito as suas ações e seus dizeres são sempre repetição [...] e sempre diferença” (CORACINI, 2005, p. 24).

em tratamento, por ser acometida por ataques histéricos, logo após a morte do pai. Os encontros diários entre médico e paciente provocou o desenvolvimento de um sentimento conhecido como de transferência positiva para Breur, em outras palavras, ela estava transferindo o amor pelo pai que havia morrido para o terapeuta. Com essa situação, Breur interrompeu o tratamento e Anna desenvolveu o sintoma de uma gravidez psicológica. Então, Freud concluiu que a intervenção do médico provocou efeitos e pôde influenciar o desenvolvimento do tratamento.

Freud, no texto de 1912, *Sobre a dinâmica da transferência*, define a transferência como um fenômeno que se revela durante o processo analítico, “uma catexia libidinal de alguém que se acha parcialmente insatisfeito, uma catexia que se acha pronta por antecipação”, endereçando também para o médico (FREUD, [1912], 2006, p.112). Em outro texto de sua obra, *Recordar, repetir e elaborar* (1914), o psicanalista argumenta que no trabalho analítico, o paciente “não recorda coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas o expressa pela atuação ou atua-o. Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; repete-o, sem, naturalmente saber que está repetindo” (FREUD [1912], 2006, p.165). O autor ressalta que o que interessa para o psicanalista é a relação dessa compulsão à repetição com a transferência e com a resistência, porque a transferência é um “fragmento da repetição e a repetição é uma transferência do passado esquecido”.

Freud alerta que o processo analítico não é o responsável pela criação da transferência, apenas provoca a sua emergência. Sendo assim, o processo de análise pode oportunizar ao paciente reviver as experiências que causaram os seus conflitos, e o analista, por meio do manejo da transferência, fazer com que o paciente recorde o que lhe causa o sintoma. Por isso, a importância que se deve dar ao manejo da transferência, para não colocar em risco o tratamento “toda vida, o instrumento principal para reprimir a compulsão do paciente à repetição e transformá-la num motivo para recordar reside no manejo da transferência” (Freud [1912], 2006, p.169).

No caso Dora¹³, Freud alerta que falhou no manejo da transferência por não ter atentado aos primeiros sinais dessa transferência e ao analista cabe a função do manejo dessa

¹³ O caso Dora é um relato de um caso clínico de uma paciente de Freud. Dora era uma moça de dezoito anos que vivia com o pai, a mãe e um irmão mais velho. Ela sempre esteve muito próxima do pai devido as suas muitas enfermidades. A relação dos pais de Dora era bastante distante, quando Dora tinha seis anos, eles se mudaram para outra cidade. Lá construíram uma amizade com um casal, o Sr. E a Sra. K. Com isso o pai de Dora se aproximou muito da Sra K. porque ela cuidava dele quando ficava doente. No início, Dora também gostava da Sra. K., mas depois de certa época passou a não mais suportá-la, afirmando que ela e seu pai tinham um caso amoroso. Dora tinha boa relação também com o Sr. K., mas quando tinha dezesseis anos acusou-o de lhe fazer uma proposta amorosa, a partir de então passou a evitá-lo. Dora apresentava, desde a infância, sintomas histéricos.

transferência. Assim ele disse: “não consegui dominar a tempo a transferência; graças à solicitude com que Dora punha à minha disposição no tratamento uma parte do material patogênico, esqueci a preocupação de estar atento aos primeiros sinais da transferência [...], ainda ignorada por mim” (FREUD, [1905]; 1996, p.112).

No Seminário VIII, Lacan ([1960-1961];1992) desenvolve um conceito de transferência que não a considera apenas como uma reedição de relações anteriores, mas o autor tem o entendimento de que para a transferência se revelar é necessário haver um amor de transferência, um amor ao saber. Nas palavras de Lacan (op.cit.), para haver a transferência é necessário que haja a suposição do analisando de que o analista possui o saber. Retomando a citação inicial, é preciso que exista um endereçamento de amor. Esse endereçamento parte do analisando para o analista. Por isso, Lacan afirma que “desde que haja em algum lugar o sujeito suposto saber, há transferência” (LACAN, [1964], 2008, 226).

O manejo da transferência é importante no tratamento analítico, porque segundo Freud, no texto *Observações sobre o amor transferencial* ([1856-1939]; 2006, p. 180), é importante observar que nesse processo transferencial há também a resistência, “tudo que interfere com a continuação do tratamento pode constituir expressão de resistência”. Segundo Freud (op.cit.), uma das manifestações de resistência mais comum no processo analítico é o enamoramento da paciente pelo médico. O autor diz que “com referência à resistência, ocasionalmente, ela faz uso de uma declaração de amor da paciente como meio de colocar a prova a severidade do analista, de maneira que ele mostre sinais de complacência” (FREUD [1856- 1939]; 2006, p.180).

Na concepção lacaniana, a transferência se revela por meio do amor ao saber, uma vez que o paciente estabelece uma relação com um significante que provoca uma identificação com o analista colocando-o no lugar do sujeito suposto saber. O paciente então atribui a esse analista um suposto saber, um saber sobre o seu sintoma, revelando-se assim o enamoramento. Pode ocorrer que a partir desse momento, o paciente “resiste” à exposição de suas “feridas narcísicas” diante do novo alvo de seus investimentos libidinais, para não correr o risco de desapontá-lo ou de perdê-lo” (SILVA, 2011, p. 59).

Nesta tese, considero importante a noção de transferência para discutir o laço que pode ser estabelecido na relação professor - aluno e as intervenções feitas por mim, como professora e pesquisadora, no sentido de fazer com que Luíza e Mariana enfrentem as “dificuldades” de sua própria escrita.

Parte II

A lógica que subjaz a construção linguístico-discursiva dos textos de Luíza e Mariana e o percurso de análise.

(...) a minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam há uma criança que pensa".

Emília Ferreiro

O PERCURSO DAS ANÁLISES

Nos Capítulos cinco e seis, destinados à apresentação das análises dos textos produzidos pelas alunas participantes desta pesquisa, Luíza e Mariana, apresento o processo por meio do qual elas construíram a escrita e (re)escrita de seus textos. Observei que elas desenvolveram o processo de *trabalho de escrita* de forma diferenciada. No decorrer dos dois anos em que acompanhei o processo de *trabalho de escrita* dessas alunas, percebi que esse processo ressoou de maneira distinta para cada uma delas. Elas cursaram o sexto ano do Ensino Fundamental em uma mesma turma, ano em que fui professora das duas. Com a reprovação de Mariana, no sexto ano, fui professora apenas de Luíza, no ano seguinte. Mariana só voltou a ser minha aluna, um ano depois.

Os textos, objeto de análise desta pesquisa, não são os da versão final da escrita das alunas, estavam em construção, porque o foco deste estudo não é a qualidade do texto em si, não é o sucesso de Luíza e Mariana, nem o desenvolvimento do conteúdo, mas, sim, o processo utilizado por elas na construção dos textos. Além disso, verifico também os movimentos ocorridos, ou não, entre a primeira versão e a versão final dos textos de Luíza e Mariana.

Para a produção dos textos de Luíza e Mariana, segui a orientação da metodologia de ensino de escrita, conforme discussão apresentada no capítulo dois. A escola construiu a sua proposta de trabalho tomando os pressupostos dos PCNs, documento que tem a função de orientar o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio das escolas brasileiras tendo como objeto de ensino os gêneros do discurso. Embora tenha seguido a proposta teórico-metodológica da área em que pertenço na instituição em que foi realizada a pesquisa, o olhar que lanço para o ensino da escrita seguem as orientações da concepção de escrita elaborada por de Riolfi (2003), segundo a qual, durante o processo de elaboração de um texto, o *trabalho de escrita* pode afetar o aluno de forma que ele venha a: *aprender a escrever e aprender ao escrever*. Eu desenvolvi a pesquisa seguindo a lógica da escola em relação à metodologia de ensino de escrita, porque, em outra instância, é o que está em “jogo” para as alunas, trazê-las para a lógica da escola, mas o meu olhar para o processo de escrita é outro.

Essa concepção de escrita subsidiou minhas análises e possibilitou-me apresentar as implicações advindas do fato de se tomar o processo de escrita e a relação professor aluno como processos de uma instância subjetiva. Além disso, mostrei, por meio dessa perspectiva, como manejei as intervenções, de modo a possibilitar a ocorrência de um laço transferencial

que afetou o *processo de trabalho de escrita* dessas alunas, possibilitando que elas se deslocassem de um lugar onde recebiam comandos e passassem a se posicionar e a tomar decisões em busca do aprendizado em sala de aula.

Por isso, a ênfase maior recai sobre as perspectivas teóricas que abordam a questão da subjetividade e intersubjetividade na língua e na linguagem, quais sejam: Teoria da Enunciação de Benveniste, articulada às noções de sujeito e transferência da Psicanálise freudo-lacaniana.

Capítulo 1

O percurso de escrita de Luíza

1.1. O percurso de Escrita de Luíza: Um Traço de Singularidade

Na primeira produção escrita proposta para a turma, Luíza construiu uma narrativa intitulada “A gata”. Essa história foi produzida ao final de uma unidade de estudo em que foram trabalhados textos narrativos cuja temática girava em torno de atitudes democráticas e autoritárias por parte das personagens envolvidas nas histórias. Os textos motivadores que serviram de mediação para a discussão abordam a questão do autoritarismo e da democracia na escola.

O primeiro texto lido, intitulado *Nossa história nossa gente*¹⁴ trata de um relato do autoritarismo imposto pelas escolas sob a direção dos jesuítas. A ideia central do texto é a de enfatizar como os jesuítas se preocupavam com a hierarquia e a disciplina nas aulas, inclusive, para que isso acontecesse, eram aplicados castigos corporais, considerados educativos. Eles acreditavam que essa forma de educar facilitava o ensino, além de desenvolver nos alunos o senso de responsabilidade, solidariedade de grupo e obediência à autoridade.

O segundo texto motivador foi uma crônica de Carlos Drummond de Andrade intitulada, *Na escola*¹⁵. A ideia central da crônica é a apresentação de uma situação em que a professora exerce a democracia em sala de aula. A personagem, professora, propõe para a turma a realização de um plebiscito com a finalidade de possibilitar aos alunos participarem da decisão a respeito de um movimento surgido na época que reivindicava a permissão para as professoras usarem calça comprida na escola.

O terceiro texto motivador, intitulado *Gabriel Ternura*¹⁶, apresenta uma linguagem metafórica. O autor narra como Gabriel, personagem principal, transforma a rotina de uma escola triste, descuidada, em um ambiente bonito, cheio de alegria. Para que essa transformação acontecesse, Gabriel contou com a participação de toda a comunidade escolar a fim de pensar uma escola em que as crianças pudessem fazer perguntas e quisessem saber os porquês.

Após o estudo desses textos, apresentei aos alunos uma proposta de produção de textos em que eles deveriam inventar uma história cujo assunto principal deveria girar em torno de uma atitude democrática que alguém tomou diante de uma situação. Como segunda opção,

¹⁴ Chico Alencar, Marcus Vinícius Ribeiro, Cláudius Ceccon, retirado do livro *Brasil vivo: uma nova história de nossa gente*, 16^a Ed. Petrópolis Vozes, 1990, p.34-5

¹⁵ Retirada do livro *Para gostar de ler* v. 2. Crônicas. 14^a Ed. São Paulo. Ática, 1995. p. 54-7.

¹⁶ Retirado do livro de Edson Gabriel Garcia. *Gabriel Ternura*. São Paulo Loyola, 1979, p. 46-7.

poderiam criar uma história em que a personagem principal tomasse uma atitude autoritária diante de um problema. Para análise dessa produção escrita, exibirei a seguir o texto produzido pela aluna.

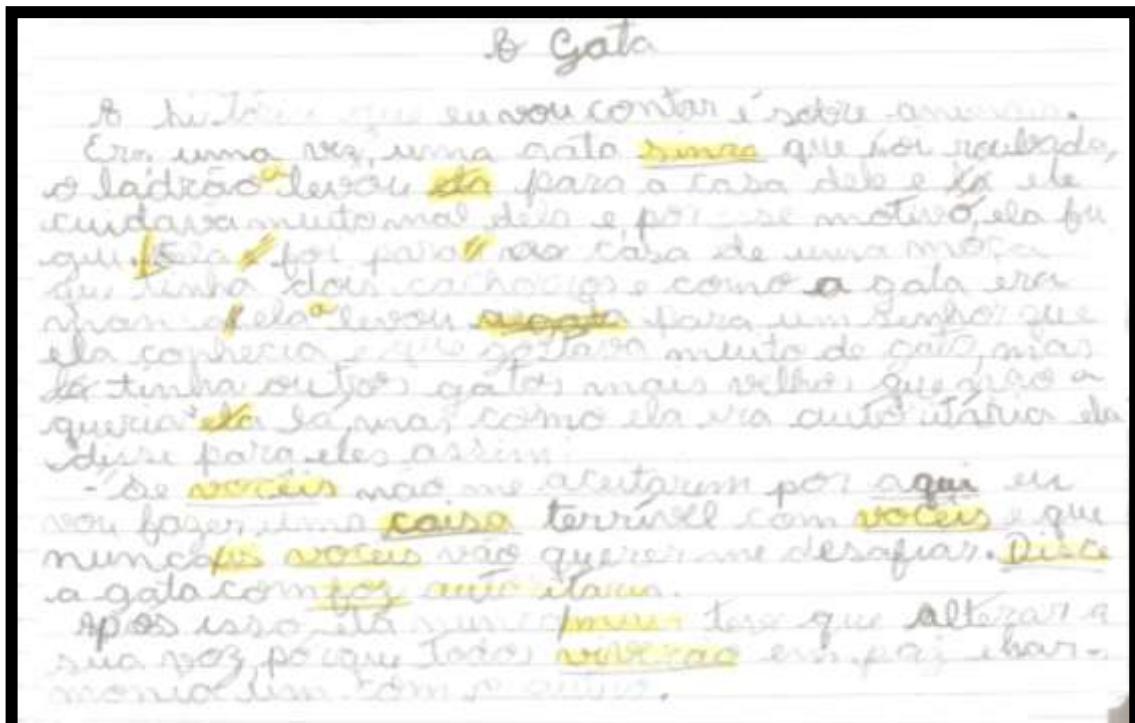


Imagen 1 – Texto original escrito por Luíza em 08.02.09¹⁷.

Nesse texto de Luíza que será analisado, percebi que ela constrói a personagem, “A gata”, de maneira coerente dentro da estrutura composicional da narrativa; ela consegue compreender a proposta de produção do texto, elaborada pela professora. Verifiquei pela construção do texto que ela fez a opção por construir uma narrativa que atendesse às solicitações da proposta, isto é, a história deveria girar em torno de um personagem principal que tomasse uma atitude autoritária diante de um problema.

Partindo do pressuposto de que “A gata” é a protagonista, percebi que há coerência textual, pois é esta personagem que, diante da imposição de outros gatos, se faz respeitada no espaço imaginário, criado pela aluna. Além disso, observei que o texto possui conexão sequencial, pois apresenta uma situação inicial; quebra da normalidade; complicações e conflitos, desencadeados pela quebra da normalidade; e retomada da normalidade, pelo desfecho apresentado.

¹⁷ A transcrição do texto original encontra-se anexa p.225.

Outros aspectos que mostram uma relação de implicação com a escrita, contidos nesta produção textual, estão representados pela presença de recursos macroestruturais¹⁸ de ordem semântica. Além de o texto possuir um título coerente com o assunto abordado, contém todos os elementos da narrativa: personagens protagonistas, antagonistas e coadjuvantes; tempo cronológico; espaço interno e externo; enredo e foco narrativo.

Ao usar termos como: “era uma vez”, “após isso”, a aluna demonstra ter conhecimento sobre as condições de temporalidade; ao usar “Se”, no parágrafo com travessão, indica que possui conhecimentos sobre os sentidos do uso de conectivos que inscrevem a condicionalidade; além de, ao escrever o termo: “por esse motivo” sugere que também sabe se posicionar acerca das questões que envolvem causalidade. No desenvolvimento do texto, a narrativa sustenta uma história em que a personagem principal toma uma atitude autoritária diante de um problema.

Elá começa enunciando que a história irá tratar de personagens que são animais e, em seguida, inicia com a expressão: “Era uma vez uma gata sinza que foi roubada”... Observem que ela inicia descrevendo a personagem principal, “A gata”, como um animal de cor cinza, precedido da expressão temporal “Era uma vez” que nos remete aos contos de fada. Parece-me poder dizer que há nessa história o retorno a diferentes enunciados, referindo-se a um discurso. Pêcheux ([1983], 2006, p. 20) defende que “os enunciados não estão evidentemente em relação interparafrástica; esses enunciados remetem ao mesmo fato, mas eles não constroem as mesmas significações”. Parece-me que essa perspectiva de Pêcheux em relação ao funcionamento discursivo de um enunciado, está respaldando a questão da subjetividade presente na língua e na linguagem conforme a teorização de Benveniste (1989) de que o ato enunciativo é irrepetível e único. Essa singularidade ocorre, dadas as condições em que o “sujeito” se constitui, na sua relação com o outro/Outro.

No decorrer do desenvolvimento da história, a personagem toma atitudes humanas, o que nos faz pensar que, ao mesmo tempo em que Luíza retorna aos contos de fada, o que foi marcado linguisticamente pela expressão temporal “Era uma vez”, o fato de a protagonista ser uma gata humanizada encaminha o leitor para se remeter aos enunciados das fábulas. Além disso, quando Luíza estabelece a ideia central da história, a qual gira em torno de uma gata, personagem principal, que não estava sendo aceita pelo grupo em que foi inserida, apresenta-

¹⁸ Macroestrutura, na concepção de Van Dijk (2004), é uma estrutura subjacente abstrata: a forma lógico-semântica que representa um texto como uma unidade completa; é um constructo abstrato. Van Dijk (2004) diz que a interpretação e a produção de um discurso só pode ser coerente, se as sentenças e os atos de fala são organizados nessa estrutura hierárquica mais alta. Para ele, a macroestrutura explicaria como os usuários de uma língua são capazes de sumarizar textos, responder a perguntas sobre eles e memorizá-los, mesmo que as sentenças individuais que formam o todo não estejam mais disponíveis ao falante/leitor.

se aí, enunciados sobre as relações entre as pessoas no meio social, tais como: discriminação entre as pessoas por questão de nível social e cultural e muitos outros preconceitos que ela vivencia ao pertencer a uma sociedade.

Todo esse movimento de enunciados, filiados a instâncias discursivas diferentes, foram mobilizados por Luíza por meio da memória discursiva, deixando assim, as marcas do *já-dito* no dito, significa dizer que o sentido não está na história “A gata”, nem em Luíza e nem no contexto de enunciação em que a história foi produzida. O sentido é produzido por meio das relações entre os enunciados e suas articulações com as instâncias discursivas. Calil (2009, p. 18) afirma que esses enunciados “estão filiados a uma memória do dizer (interdiscurso) que circula em determinadas condições de produção”. Nesse caso, os contos de fadas, as fábulas e as relações entre as pessoas no meio social “fazem parte de um universo possível de enunciados que tecem e produzem sentidos na medida em que são postos em funcionamento e se congelam nesse processo discursivo”. E, assujeitando-se às regras desse funcionamento, ela indica que encontra-se inscrita nessa lógica discursiva e se utiliza dela para fazer laço. Isso, para mim, é um indício de que, minimamente, ela “comprou o peixe que o professor vendeu”, ou seja, subjetivou os conhecimentos sobre os contos de fadas e, em função disso, subjetiva-se e se singulariza¹⁹.

À medida que Luíza mobiliza o funcionamento desses enunciados, coloca-se em cena também a perspectiva teórica desenvolvida por Jacqueline Authier-Revuz no que se refere à reflexividade opacificante da modalidade autonímica, mecanismo que acontece tanto no plano da língua, como no plano do discurso. No plano da língua, trata-se da heterogeneidade mostrada, recurso em que o *scriptor* mobiliza a língua trazendo as formas linguísticas explícitas para o fio do dizer, o outro. Luíza usa desse recurso no momento da escrita da história, enunciando a voz da gata por meio do discurso direto:

“_ Se vocês não me aceitarem por aqui eu vou fazer uma coisa terrível com vocês e que nuncais vocês vão querer me desafiar. Disce a gata com foz autoritária”. Ao utilizar esse recurso, ela marca o dizer do outro no fio do dizer.

Na leitura que fiz dos textos da turma referente a essa proposta, constatei que, embora os textos apresentassem melhor estruturação e articulação linguística das sequências discursivas, a maioria escreveu de forma impessoal e subjugada aos textos motivadores. As histórias se desenvolviam sempre no meio escolar e as atitudes democráticas e autoritárias envolviam sempre alunos e professores, ou melhor, a escrita da maioria da turma estava

¹⁹ Estou me referindo ao ato enunciativo conforme postula Benveniste: único e irrepetível.

subjugada a discursos que envolvem a escola, mas oriundos de outras instâncias discursivas, tais como: senso comum, religião. No entanto, Luíza, além de não se assujeitar aos textos motivadores, porque a história, “A gata”, desenvolveu-se em torno de personagens que não estavam relacionados com o cotidiano escolar, deixou marcas de primeira pessoa no momento em que inicia a narrativa enunciando a seguinte sequência discursiva: “A história que **eu vou** contar é sobre animais”. Parece-me que essa marca de primeira pessoa indica uma expressão de subjetividade que possibilita a Luíza não somente se colocar como “eu”, mas, colocar-se na posição de *scriptor* e propor um texto que se diferencie e marque a sua singularidade. Significa, portanto, um ato que mobiliza um locutor que se dirige a um interlocutor e, em função disso, locutor e interlocutor utilizam a língua por meio de um ato individual.

Benveniste (1995, p. 288) afirma que se colocar como “eu” é utilizar um recurso linguístico que se remete a “algo de muito singular, que é exclusivamente linguístico: eu se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor”. Nesse momento de interlocução, há a conversão da língua em discurso, porque demanda um locutor que por meio da fala ou da escrita atinge um interlocutor e que provoca outra enunciação. Sendo assim, instaura um processo subjetivo.

Nesse sentido, escrever em primeira pessoa não assegura maior ou menor indício de subjetividade. De acordo com Coracini (2007. p.136), não é possível estabelecer um limite entre realidade e ficção, assim como não é possível estabelecer dicotomia entre subjetividade e objetividade, tendo como parâmetro as marcas linguísticas, porque os sentidos serão produzidos levando em consideração o espaço enunciativo, o momento sócio histórico e as formações discursivas, ou seja, “falar de si ou do outro, enfim, falar ou escrever sobre algo é sempre interpretar e interpretar significa “inventar”, construir uma verdade”.

Por isso, acredito que Luíza ao escrever essa história, deixa marcas de si. Faço essa afirmação retornando a Calil (2008, p.20), quando diz que o *scriptor* torna-se refém do próprio texto que escreve e não é senhor de sua escritura; reforçando essa tese, concordo com Coracini (2007, p. 136), quando afirma que as narrativas dos alunos, tanto em terceira como em primeira pessoa, provavelmente, não há coincidência com o autor, mas quando o narrador cria personagens, há indícios de que “é de si mesmo que está falando”. Ela sustenta essa hipótese apoiada em Lacan ([1964], 2008) “que, ao falar/escrever, o sujeito mais se diz do que diz, isto é, o sujeito se inscreve na escritura (investindo-se nela) como traços invisíveis em seu corpo”. Na história, a aluna humaniza a personagem gata, atribuindo a ela características humanas, como a possibilidade de falar: “... ela disse para eles assim:

- Se vocês não me aceitarem por aqui eu vou fazer uma coisa terrível”...

Esse dizer indica, por exemplo, a relação da escrita como uma tentativa de resolver o conflito ou de representar uma ameaça relativa à sua identidade vivenciada pela personagem. A relação da personagem com as questões humanas acontece por meio de ações da gata desde o início da história:

“... Era uma vez uma gata sinza que foi roubada, o ladrão levou ela para a casa dele e la ele cuidava muito mal dela e, por esse motivo, ela fugiu”.

Nessa passagem da escrita da narrativa, a minha percepção é de que a aluna revela uma condição subjetiva que poderia ser insuportável. Por isso, a atitude da personagem em fugir a auxilia a resolver o que estava na condição do impossível. No trecho abaixo, parece-me que a personagem chegou ao limite do insuportável e ameaçou os outros gatos:

“- Se vocês não me aceitarem por aqui eu vou fazer uma coisa terrível com vocês e que nuncais vocês vão querer me desafiar. Disce a gata com foz autoritária”.

Sendo assim, diante dessa condição subjetiva insuportável, vivenciada pela personagem gata, parece-me que há indícios de que é de si que Luíza está falando, da sua condição em sala de aula como aluna considerada com “dificuldades de aprendizagem” e, por isso, sofre os efeitos que esse rótulo provoca, o da impossibilidade de ser aceita pela turma.

Após essa avaliação que fiz da escrita de Luíza, convoquei a referida aluna para uma atividade de estudo extraturno, considerado pela escola horário de plantão. Todas as segundas-feiras das 13h30 às 14h20, os professores de Língua Portuguesa atendem aos alunos que são convocados por eles e ou vão de forma espontânea para tirar dúvidas. Nesse encontro, apresentei à Luíza a primeira versão da história com as referidas intervenções. As minhas intervenções foram marcadas por caneta de cor diferente da escrita de Luíza. De acordo com Ruiz (2010, p.36), esse tipo de intervenção pode-se caracterizar como correção indicativa, resolutiva, classificatória e interativa²⁰. Para apontar os “erros” ortográficos, sublinhei as

²⁰ “A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais”. A correção resolutiva [...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. Tal correção consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. [...] Frente ao texto *Ainda que eu ia a praia todos os verões...* o professor sublinha a palavra *ia* (como no caso da correção indicativa e escreve ao lado a palavra *modo*). O utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno (obviamente, neste caso, o modo do verbo é a fonte do erro). A correção textual interativa trata-se de comentários mais longos do que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno. Esses

palavras; para indicar que a palavra ou letra deveria ser suprimida, foram feitos dois traços perpendiculares e paralelos à palavra ou letra; e para indicar que duas palavras escritas juntas deveriam ser separadas, fiz um traço perpendicular entre elas. A função da aluna na reescrita do texto, em relação aos erros ortográficos, era pesquisar a respeito e grafar corretamente as palavras assinaladas.

Em relação à pontuação, fiz com Luíza uma atividade de leitura em voz alta para que ela pudesse perceber os sentidos e estabelecer momentos de pausa, de vírgula ou de ponto. Em relação à inadequação pronominal, retomamos os estudos dos pronomes para que ela percebesse a questão da retomada do referente, no momento da construção escrita. Perguntei a Luíza, por curiosidade, o que de fato a personagem “A gata” havia feito para os outros gatos que eles resolveram aceitá-la na casa? Na primeira versão do texto, ela não explicitou. Depois dessa intervenção, ela apresentou-me a segunda versão da história.

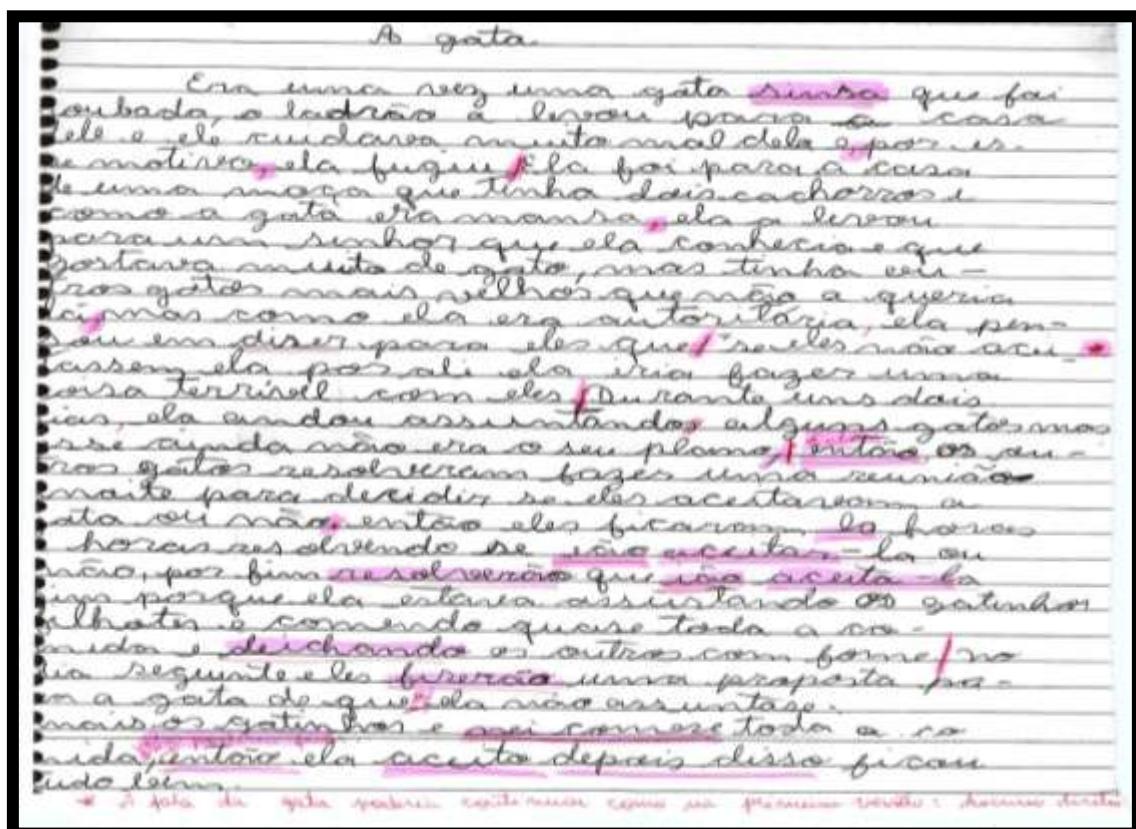


Imagen 2- Texto original reescrito por Luíza em 25.02.2009²¹.

bilhetes, em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa pelo professor". (RUIZ,2010, p. 36-47)

²¹ A transcrição do texto original encontra-se anexa p. 226.

Percebi que, na segunda versão, Luíza fez a correção dos “erros” apontados, com exceção da palavra cinza. No texto que ela construiu para atender ao meu questionamento a respeito do que “A gata” teria feito de tão assustador que os outros gatos resolveram aceitá-la, ela desorganizou a estrutura das sequências discursivas em relação à paragrafação e à marcação da pontuação do discurso direto, porque na primeira versão, ela havia marcado a voz da gata com parágrafo e travessão. Parece-me que a “escuta”²² da aluna endereçou-se em apenas responder à questão que eu havia formulado a respeito da atitude da personagem, porque ela corrigiu os “erros” indicados e nas sequências discursivas que ela construiu para responder ao meu questionamento, cometeu “erros” semelhantes à primeira versão, tais como, falta de pontuação, marcas de oralidade, “erros” ortográficos. Com base nesse procedimento de Luíza, há indícios de que em relação à correção dos “erros” os quais indiquei, ressoou para ela apenas como o cumprimento de uma tarefa escolar, ela não subjetivou, não tomou para si uma demanda que é do professor.

Esses “erros” ortográficos cometidos por Luíza, segundo Lemle (1993, p.41), são considerados de terceira ordem²³, porque se limitam às trocas entre letras concorrentes: “assustase”, “nei comese”, “fiseram”, “deichando”, “ião aceita-la”, “ião aceitar-la”, “diser”, “sinza”. Essas “falhas”, de terceira ordem, segundo Lemle (op.cit.), podem ser superadas gradativamente com o processo de leitura e de escrita, mas Luíza comete também falhas de primeira e de segunda ordem, portanto, não posso dizer que ela já tenha completado o processo de alfabetização. Não obstante gostaria de chamar a atenção para o modo como a aluna grafou as seguintes palavras: “sinza”, “vocêis”, “disce”, “veverão”, “armonia”. Em

²² Escuta está sendo usada nesta tese seguindo a definição proposta por Calil (2008, p.57-59). “Essa noção advém da psicanálise lacaniana e é proposta por Lemos (1999, 2000b) como sendo a possibilidade de a criança” “ como sujeito falante se dividir entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, sendo capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre sua fala e a fala do outro, entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um lugar outro” (LEMOS, 2000, p. 35). No caso de Luíza e Mariana, elas ao ingressarem em um processo de reescrita, re-visitando os seus textos, fazendo suas escolhas a partir de uma instância subjetiva que escuta de um outro lugar.

²³ Miriam Lemle (1993, p. 39-41) apresenta a classificação da avaliação feita das falhas de escrita em três diferentes tipos, levando em consideração a junção entre sons e letras em nosso sistema de escrita. Falhas de primeira ordem são as que a escrita apresenta falhas na correspondência linear entre as sequências de sons e as sequências das letras: repetições de letras ppai em vez de pai, meeum em vez de meu, omissões de letras trs em vez de três, pota em vez de porta, trocas na ordem das letras parto em vez de prato, sadia em vez de saída, falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra rano em vez de ramo, laqis em lugar de lápis, eua em lugar de lua, falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som sabo em vez de sapo, gado em lugar de gato, pita em lugar de fita. Falhas de segunda ordem são as que a escrita é como uma transcrição fonética da fala: matu em vez de mato; bodi em vez de bode; tempo em vez de tempo; azma em vez de asma; genrro em vez de genro; eles falão em vez de eles falam. As falhas de terceira ordem são as que a criança já ultrapassou a terceira versão da teoria da correspondência entre sons e letras, suas falhas se limitam entre letras concorrentes: açado em vez de assado; trese em vez de treze; acim em vez de assim; gigante em vez de gigante; xinelo em vez de chinelo; chingou em vez de xingou; pruesa em vez de pureza; sal em vez de al; craro em vez de claro; operaro em vez de operário.

gramáticas da Língua Portuguesa, essas palavras são consideradas homófonas, porque há identidade entre as formas fônicas. Observem que “sinza” e “disce” apresentam o som de /S/, ao passo que “viverão” e viveram também apresentam a mesma identidade fônica, ao passo que na palavra “harmonia”, o “h” não é fonema em Língua Portuguesa.

Segundo Lemle (1993, p.41), “falhas” ortográficas dessa natureza indicam que o aprendiz já conseguiu chegar ao terceiro patamar do saber ortográfico, são consideradas “falhas” de terceira ordem, ou seja, são “falhas” que se limitarão às trocas de letras concorrentes. Já na linha oito do texto, quando ela enuncia: “Disce a gata com foz autoritária”, Luíza grava a palavra **voz**, trocando o /v/ pelo /f/. Segundo Lemle (op. cit.), no processo de alfabetização, essa troca é considerada uma falha de primeira ordem, falhas que decorrem da incapacidade do aprendiz em classificar algum traço distintivo do som, curiosamente, na linha oito de seu texto, ela escreve a mesma palavra sem fazer essa troca de fonema.

A referida aluna, nesta fase do processo de letramento, não deveria cometer mais a esse tipo de “erro”. Em decorrência disso, a escrita que, supostamente, deveria ter um estatuto privilegiado na escola sofre um processo de redução, porque visa facilitar os embates advindos das dificuldades apresentadas pelas alunas em relação à escrita. Dessa forma, há uma prestação de “desserviço” ao processo de aprendizado dos alunos. É um “desserviço”, porque o aluno que é considerado com “dificuldades de aprendizagem”, muitas vezes, é aprovado para o ano seguinte sem resolver dificuldades que já deveria ter superado.

A partir da primeira intervenção no trabalho de escrita de Luíza, senti necessidade de mudar a metodologia e as estratégias de ensino. Todas as atividades passaram a ser corrigidas na lousa, mesmo que fosse uma atividade corriqueira para a turma. Percebi, pelo trabalho individual que foi realizado na primeira intervenção, que Luíza não conseguia acompanhar a correção das atividades apenas oralmente. Ela sinalizou que precisaria de um maior tempo para fazer a correção, resolver os exercícios, inclusive, em outras atividades, porque ela processava diferentemente, estava ali “escancarada” a diferença. Nesse sentido, parece-me poder dizer que houve um movimento da professora no momento em que ela estabelece uma relação diferenciada com a aluna, e em função disso, a aluna movimenta-se também. Parece-me que nesse momento revelou-se um processo de transferência. Para justificar essa argumentação, reporto-me a Riolfi (1999), ao se referir à transferência como decifração na visão de Alouch (1995, p. 209-231). Ela afirma que,

[...] o que basta para tornar indissociável a dimensão da leitura daquela da transferência. É verdade que posso falar para qualquer um, mas não é menos

verdade que é só quando falo para aquele que suporta a relação de transferência com a qual eu invisto, isto é, quando falo para aquele que faz de mim o semblante de causa do desejo, que posso ler o que falo, que posso botar nu a minha cifra. (RIOLFI, 1999, p. 296)

Na segunda intervenção, convoquei novamente Luíza para o plantão. Desta vez, não marquei no texto o que deveria ser rescrito. Fiz uma primeira leitura para tentar propor uma possível pontuação para a narrativa. Em seguida, eu e Luíza lemos, novamente, pontuando. Fiz outra leitura para que Luíza percebesse como marcar o parágrafo. Solicitei a ela que fizesse outra leitura e apontasse as palavras que considerava que estavam grafadas incorretamente. Ela identificou algumas, outras não houve “escuta” por parte de Luíza. Então, assinalei as palavras e pedi que ela reescrevesse o texto novamente, fazendo as correções que havia apontado na escrita. Solicitei a Luíza que verificasse se não seria importante inserir, novamente, na terceira versão, os trechos que foram suprimidos da primeira versão. E assim configurou-se a última versão e Luíza recebeu a nota integral em função dos critérios pré-estabelecidos para as atividades de produção textual.

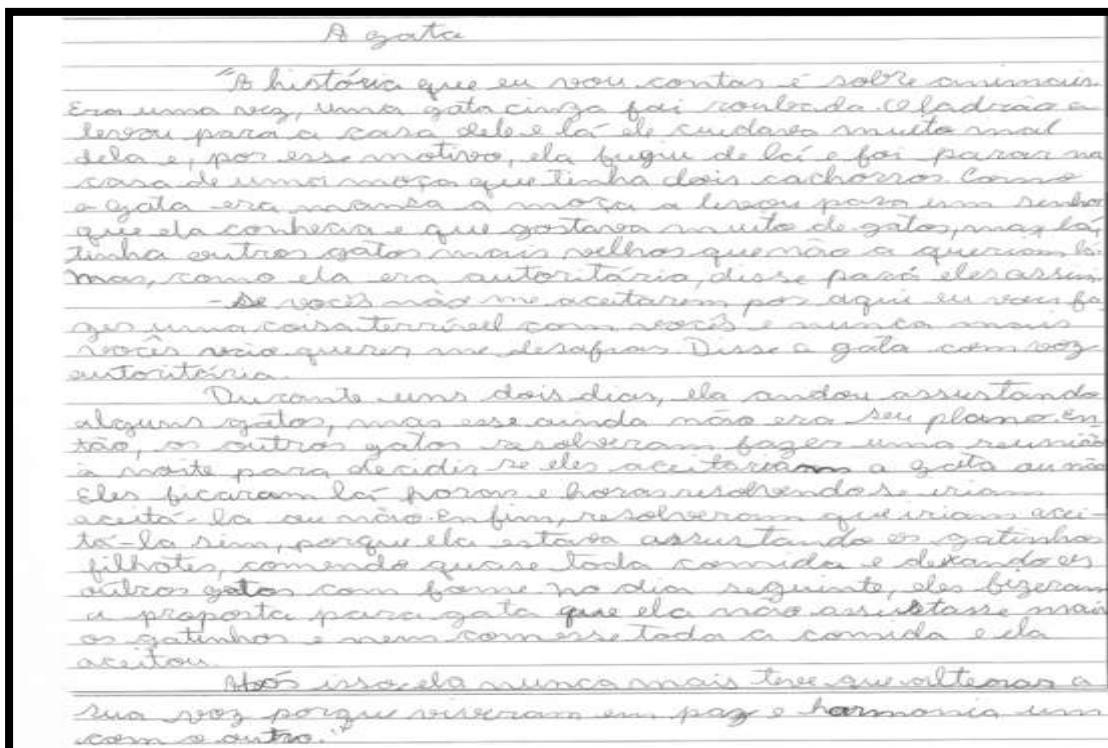


Imagen 3- Texto original produzido por Luiza em 04.03.09²⁴

Ao final do primeiro trimestre, Luíza não conseguiu alcançar a média mínima exigida para não ficar em recuperação. Na turma, de uma maneira geral, além de Luíza, muitos outros alunos também não haviam atingido a média mínima exigida. Apresentei à turma as minhas preocupações, porque havia percebido que não estavam estudando em casa, não estavam fazendo as tarefas e nem estavam lendo os livros. A turma não contestou, concordou com as minhas constatações.

Nesse sentido, alertei para o fato de que eles não tinham a obrigação de saber o conteúdo, porque estavam ali para isso, mas tinham a responsabilidade de buscar esse conhecimento, procurar resolver as dificuldades, cumprir a função de estudante. Coloquei-me à disposição para o atendimento extraclasses, plantão, que é uma prática comum na escola. Um dia por semana, todos os professores estão à disposição dos alunos para atendimento individual.

Nesse mesmo dia, na sequência da aula, a turma deveria desenvolver uma atividade em dupla, curiosamente, Luíza não ficou sozinha, ela tomou a iniciativa de se levantar e compor a dupla com uma colega que também apresentava dificuldades em leitura e escrita, comportamento que não era comum. Nesse dia, elas solicitaram a minha presença na carteira, várias vezes, para tirar dúvidas. A partir desse dia, o comportamento de Luíza foi completamente diferente. Sempre solicitava a minha presença, tirando dúvidas, solicitando

²⁴ A transcrição do texto original encontra-se anexa p. 227.

explicações, sugerindo que fizesse a correção das tarefas na lousa, porque ela apresentava dificuldades para acompanhar a correção oralmente.

Durante todo o segundo trimestre, Luíza continuou com o mesmo comportamento. Solicitava sempre a minha presença para ajudá-la na realização dos exercícios, procurava interagir com os colegas, solicitava minha permissão para sair da sala para tomar água ou ir ao banheiro, atitudes que nunca havia acontecido no primeiro trimestre.

Na sequência das atividades de escrita dos gêneros textuais, foram apresentadas aos alunos narrativas que foram construídas por discurso direto e discurso indireto²⁵. De acordo com a gramática, o discurso direto é evidenciado, quando o narrador reproduz textualmente as palavras da personagem. No discurso indireto, o narrador transmite a fala da personagem com suas próprias palavras, ou seja, parafraseia a fala das personagens. Após o estudo dessa unidade, foi solicitada à turma uma atividade de produção de texto em que eles deveriam escolher entre duas propostas.

Na primeira proposta, foi apresentado para a turma o texto a seguir em que o autor empregou o discurso indireto para reproduzir a fala das personagens.

Texto

Eu não gostava de Dona Dalva porque ela era velha e feia e ruim. Uma vez Juca deu um assobio em aula e ela achou que era eu. Eu disse que não era. Ela disse que eu estava mentindo. Eu disse que não estava. Ela mandou eu calar a boca. Eu disse que não calava. Ela me pôs de castigo lá na frente e todo mundo riu. No fim da aula Juca levantou e confessou que ele é que tinha assobiado. Ela falou: agora é tarde. Contei para mamãe e ela foi pedir satisfações ao diretor. Exigiu que Dona Dalva me pedisse desculpas na frente dos alunos. O diretor disse que isso era impossível. Mamãe disse que não sairia dali enquanto Dona Dalva não fizesse o que ela exigia. O diretor chamou ela para dentro e escutei ele perguntando se ela ia pagar os três meses que ainda não havia pago. Ela saiu e me chamou para ir embora. No caminho disse eu esquecer aquilo. Eu disse que não esqueceria. Jurei que não esqueceria. Ela disse que tinha vontade de me bater tanto que até sangrasse. Depois começou a chorar.

Luiz Vilela, Meus oito anos

A tarefa dos alunos consistia em reescrever esse texto, utilizando o discurso direto. Na (re)escrita desse texto, eles poderiam eliminar alguns verbos e substituí-los por outros. Já na segunda proposta, os alunos deveriam construir uma história em que houvesse diálogos entre as personagens. Ao escrever o texto, eles deveriam eleger um conflito, isto é, o problema que centralizasse a conversa entre as personagens, selecionar falas que fossem significativas, de

²⁵ De acordo com a gramática normativa o discurso direto “a essa forma de expressão, em que o personagem é chamado a apresentar as suas próprias palavras. O discurso indireto “pressupõe um tipo de relato de caráter predominantemente informativo [...] o diálogo é incorporado à narração mediante uma forte subordinação semântico-sintático estabelecida por meio de nexos e correspondências. CUNHA, C. Nova gramática do português contemporâneo. 5^a ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

acordo com o conflito estabelecido pelas personagens. Nessa atividade, Luíza fez a opção pela segunda proposta, produzir outro texto.

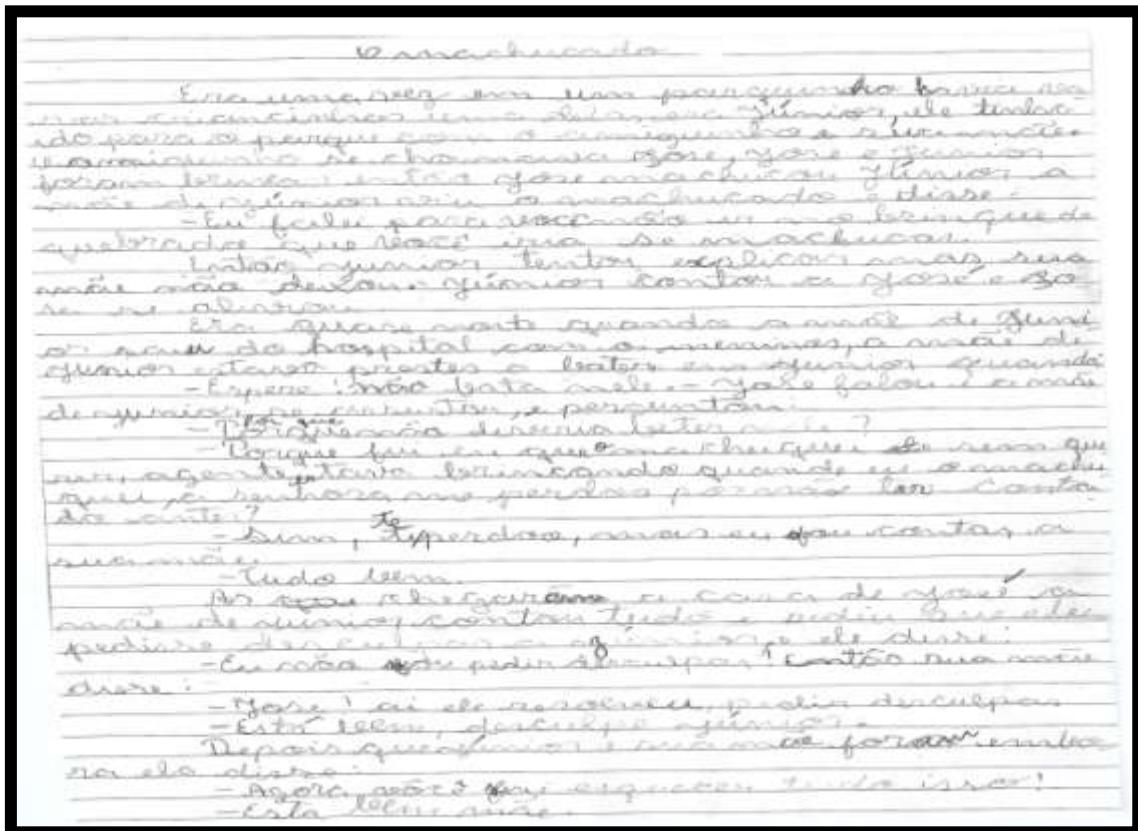


Imagen 4 – Texto original produzido por Luíza em 09.06.09²⁶.

A narrativa escrita por Luíza atende à solicitação da atividade proposta. Ela construiu uma narrativa em que há diálogos entre as personagens, marcando, por meio da pontuação adequada, o texto que fora produzido. Ela inicia a narrativa, mobilizando, mais uma vez, enunciados que remetem o leitor aos contos de fadas: “Era uma vez...” Novamente, ela recorre a enunciados de outras instâncias discursivas. De certa forma, esse recurso marca certa singularidade de seus textos. Pude perceber que, novamente, a aluna constrói a ação dos personagens no texto intitulado “O machucado”, de maneira coerente dentro da estrutura composicional da narrativa. Fica explícito que ela comprehende a proposta de produção do texto, porque ela estabelece um diálogo entre as personagens e marca textualmente a estrutura do discurso direto, no momento em que marca os parágrafos antes da fala das personagens e usa os sinais de pontuação do discurso indireto para o discurso direto por meio de “dois pontos e travessão”, sinais estes que fazem parte do sistema de pontuação da gramática normativa. Observei também que Luíza não se assujeitou ao texto motivador, porque ela

²⁶ A transcrição do texto original encontra-se anexa p. 228.

poderia desenvolver a proposta, retomando o texto que foi apresentado na proposta e apenas colocando em discurso direto a fala das personagens. No entanto, fez a opção por construir outro texto, ao contrário da maioria dos colegas que optou pelo texto motivador, já escrito, só marcando textualmente, por meio dos sinais de pontuação, as falas das personagens.

Visualizei que há coerência textual na produção de Luíza, a partir das ações de José e Júnior, personagens protagonistas da história, responsáveis pelo desencadeamento do conflito. Após instaurado o conflito, que foi desencadeado em função do ferimento que José provocou em Júnior, Luíza desenvolve o diálogo entre as personagens com o objetivo de marcar textualmente, na história, o discurso direto. Para isso, ela estabelece uma conexão sequencial entre as falas das personagens, a partir de uma situação inicial, quebra da normalidade; complicações e conflitos, desencadeados pela quebra da normalidade; e retomada da normalidade pelo desfecho apresentado.

Luíza consegue outra vez desenvolver a narrativa, mostrando que possui uma implicação com a escrita pela presença dos recursos macroestruturais de ordem semântica. O texto possui um título coerente com o tema tratado na história e apresenta elementos da estrutura narrativa em sua composição, quais sejam: as personagens protagonistas e antagonistas; tempo cronológico; espaço externo; enredo e foco narrativo. Além disso, ela construiu a narrativa, fazendo uso dos verbos nos tempos do pretérito perfeito e imperfeito que são os tempos que predominam nas narrativas por se tratar de um fato já ocorrido.

Essa proposta tinha por objetivo apenas verificar se os alunos haviam compreendido a estrutura do discurso direto, conforme propõe a gramática normativa. Segundo minha avaliação, isso pode ter limitado o desenvolvimento das ações das personagens no transcorrer dos fatos, porque me parece que Luíza ficou preocupada com a estrutura composicional do discurso direto e deixou de esclarecer e ou de descrever lugares, ambientes e personagens que seriam importantes para a construção de uma narrativa ficcional. De certa forma, Luíza marcou a sua singularidade pelo fato de não se assujeitar ao texto da proposta de produção textual e construir o seu próprio texto.

A intervenção realizada nesse texto foi a correção indicativa, porque assinalei no próprio texto o que a aluna deveria modificar no momento de reescrevê-lo. Escrevi na própria palavra os fonemas/letras que deveriam ser acrescentados ou modificados por Luíza, por exemplo, nas palavras: avia/havia, saio/saiu, esplicar/explicar, fou/vou, fai/vai, forão/foram, chegarão/chegaram, tiperdoo/te perdoo, tava/estava, porque/por que (índice de frase interrogativa) acentuei os substantivos Jose/José, Junior/Júnior. Em relação à pontuação do primeiro parágrafo, foi realizada uma intervenção interativa, ou seja, no momento da reescrita

do texto, trabalhei com a aluna as possibilidades de pontuação, seguindo os preceitos da gramática normativa.

Após essas intervenções, Luíza deveria reescrever o texto em casa e entregá-lo, na aula do dia seguinte, o que não ocorreu. Quando solicitei o texto reescrito, ela alegou tê-lo esquecido em casa. Na aula seguinte, solicitei novamente a entrega do texto e ela disse-me que não havia encontrado os textos. Diante disso, escrevi um bilhete para os pais, esclarecendo o ocorrido. Os pais assinaram-no, comprovando que estavam cientes do ocorrido e que tal comportamento não mais ocorreria.

Na sequência do desenvolvimento do trabalho com a narrativa, solicitei à turma que desenvolvesse a produção do texto, apresentada na sequência. Nesse momento do estudo desse gênero, contos de assombração, os alunos deveriam identificar nas narrativas lidas a sua estrutura composicional bem como o funcionamento linguístico, utilizado para a construção desse gênero. Inicialmente, deveriam identificar a introdução, o desenvolvimento e o desfecho. Para isso, a turma leu o livro de contos intitulado “Sete gritos de terror”²⁷.

Esse livro é composto por sete narrativas que abordam a temática de mistério e de suspense, as histórias são de terror, medo e espanto. Esses contos apresentam um cenário de noites escuras, tragédias macabras, vinganças do além, medo da morte e do inexplicável. É um livro de poucas páginas, mas apresenta muita fantasia para quem gosta de uma boa história de fantasmas e assombrações. Após a leitura do livro, fizemos a discussão de cada um dos contos, tentando identificar os elementos da estrutura composicional de um texto narrativo. Verificamos, ainda, como o autor colocou a língua em funcionamento com o imaginário de produzir um determinado sentido e não outro, por meio, por exemplo, da seleção vocabular, que contribuiu para a construção do sentido, da coesão e coerência do texto. Analisamos também o uso dos conectores coesivos na retomada dos referentes e, em seguida, discuti com a turma como esses recursos linguísticos usados, adequadamente, contribuem para a progressão temática da narrativa. Analisamos, ainda, o uso dos recursos de conexão sintático-semântica, principalmente, as expressões de valor temporal, sob a forma sintática de adjuntos adverbiais temporais.

A turma verificou por meio da leitura que a ordem do relato dos fatos ou acontecimentos, na maioria das vezes, é cronológica, isto é, mantém-se uma sucessão de acontecimentos no tempo. Apesar de existir essa sequência lógico-temporal, eles verificaram ainda que esse esquema não é rígido, porque, em alguns dos contos lidos, não havia essa

²⁷ GARCIA, E. G. Sete gritos de terror. Editora Moderna, São Paulo:

sequência lógico-temporal, o autor parece ter utilizado essa estratégia para dar ênfase a um determinado momento da história, ou chamar a atenção do leitor para um incidente, ou para manter certo tom de suspense.

Após essas atividades, propus à turma que continuasse a desenvolver uma narrativa a partir de uma dada introdução. Apresentei a eles um parágrafo de introdução de um conto de Luiz Vilela. Antes que começassem a escrever, chamei a atenção de todos para o fato de que o trecho apresentado iniciava-se, indicando **um fato que já fora consumado**. Portanto, deveriam ler o texto com atenção, observando quem era o narrador, a personagem, em que ambiente e quando a ação acontecia; deveriam também levar em consideração, as “pistas” fornecidas pelo próprio texto.

O fantasma

Encontrar um fantasma não é fácil hoje em dia, mas eu encontrei um. Foi há pouco tempo, no carnaval. Queria aproveitar os três dias de folga para descansar e pensei em ir para um lugar silencioso e calmo, distante da cidade. Nenhum me pareceu melhor do que a casa de meu tio, uma casa abandonada em que desde pequeno eu ouvira falar. Ela ficava numa região deserta, a cinco horas de viagem da cidade. Há muitos anos estava abandonada. (...) Meu tio foi o último morador; não tinha medo de fantasmas, mas como nunca encontrasse diamante e o lugar fosse imprestável para qualquer outra coisa, mudou-se para a cidade, e, à espera de um comprador, deixou a casa entregue às teias de aranha. Achei que não podia haver lugar melhor para um repouso de três dias do que esse, e fui para lá. (...)



Imagen 5 – Texto original produzido por Luíza em 08.04.09²⁸.

²⁸ A transcrição do texto original encontra-se anexa p.229.

Luíza dá continuidade à narrativa de maneira coerente, ao estabelecer a conexão entre as sequências discursivas do texto original e do texto produzido por ela. Esse fato pode ser percebido por meio da seleção vocabular utilizada para construir a sequência da narrativa e pelo uso do advérbio “assim.” Essa seleção foi feita adequadamente, o que demonstra que ela possui conhecimentos sobre os sentidos do uso de conectivos que inscrevem temporalidade, porque, ao usar esse conectivo, ela consegue fazer com que ocorra a progressão da sequência discursiva do parágrafo original. Em seguida, faz a descrição do ambiente que a personagem visualiza ao entrar na casa, levando em consideração as “pistas” que o parágrafo original fornece, “Assim que eu abri a porta da casa a casa estava tomada de telhas de aranha...”

Observei que o eixo da coerência do texto foi mantido na continuação da narrativa, por meio das sequências discursivas que possibilitaram a progressão do texto, que nos remetem ao universo da ficção literária, seguindo a orientação do texto original. Na continuidade do desenvolvimento da narrativa, a pontuação foi marcada de forma inesperada, imprevisível. Luíza escreveu, nesse texto, longas sequências discursivas, sem nenhuma pontuação; como aconteceu também nos dois primeiros textos escritos pela aluna: “A gata” e “O machucado”.

O meu objetivo, ao analisar a forma como Luíza pontuou o texto ora analisado, é o de promover um deslocamento do eixo em que, normalmente, se conduz a avaliação da escrita da criança em fase de aquisição da língua escrita, quais sejam, as prescrições normativas para o uso da pontuação. É importante relembrar e/ou repetir que Luíza, na época em que escreveu o referido texto, já poderia ter apreendido algumas normas referentes ao uso da pontuação. As dificuldades apresentadas em relação à pontuação ocorrem normalmente no período de aquisição da língua escrita, quando a criança está na faixa etária entre oito e nove anos, porém, ela já estava cursando o sexto ano, portanto, doze anos de idade, mas em razão de ter sido considerada aluna com “dificuldades de aprendizagem”, e o fato de ter ficado apenas na constatação dessa “dificuldade”, pode ter contribuído para que ela chegasse ao sexto ano sem apreender algumas normas referentes à pontuação. Esse pode ser um dos efeitos provocados por um “parecer” que a colocou em um lugar de aluna que, supostamente, não conseguiria aprender. Destaquei, no texto em análise, as escansões que Luíza fez na cadeia sintagmática para marcar as pausas.

Assim que eu abri a porta da casa a casa estava tomada de telhas de aranha corri no fundo do terreno e peguei um galho no fundo do terreno e peguei um galho e andei dentro da casa para conhecê-la e para tirar as telhas de aranha também logo no primeiro dia eu limpei a casa toda e fiquei super exausta, então eu pensei em dormir quando ouvi um barulho, então fiquei comendo e comecei a andar por toda a casa procurando quem teria feito o barulho mas não encontrei ninguém então fui para a cama desconfiada mas não consegui dormir ai eu pensei se eu já limpei a casa e não consegui dormir eu vou tomar banho para jantar foi então que eu vi um vulto passando na minha frente e pensei eu devo estar com muita fome e já estou vendo coisas e melhor eu tomar banho rápido para poder jantar, depois de algum tempo ele já tinha tomado banho e jantado quando vi uma família muito grande de fantasmas fiquei com muito medo peguei as minhas coisas e sai correndo daquele lugar mas eu nunca contei essa história para ninguém e a primeira vez que eu contou.

A maneira como Luíza marcou as pausas na narrativa ilustra bem a oscilação da pontuação na escrita inicial. Os enunciados em destaque foram construídos com base em uma justaposição de ações em um determinado espaço temporal, sem nenhuma pontuação, mas há pontuabilidade. Na primeira sequência discursiva, destacada em negrito, Luíza descreve o ambiente e as ações realizadas pela personagem assim que ela entra na casa. Estava cheio de teias de aranha e com um galho. O narrador- personagem limpa toda a casa no mesmo dia em que chegou ao local. Após a marcação de pausa por uma vírgula, que de acordo com a prescrição normativa seria um ponto final, há a entrada de uma sequência discursiva entre vírgulas que enuncia o início do conflito da narrativa. “... então eu pensei em dormir quando ouvi um barulho,...”. Mesmo a pontuação não sendo “adequada”, essa sequência discursiva faz o texto progredir de forma coerente.

Na sequência da narrativa, o texto retoma o seu formato inicial, ou seja, foi construído por meio de uma justaposição de ações realizadas em um determinado tempo, sem marcas de pontuação. Nesse enunciado, as sequências discursivas se remetem ao momento de maior dificuldade da personagem, fato este que, nas narrativas, é denominado conflito. Nesse momento, Luíza narra os sentimentos experimentados pela personagem, depois de ter ouvido o barulho. Ela ficou com medo e começou a andar por toda a casa para ver quem teria provocado o barulho, mas como não encontrou ninguém, ficou desconfiada e, por não conseguir dormir, chegou a conclusão de que poderia estar cansada e com fome, por isso estaria vendo “coisas” [...] *então fiquei comendo e comecei a andar por toda a casa procurando quem teria feito o barulho mas não encontrei ninguém então fui para a cama desconfiada mas não consegui dormir ai eu pensei se eu já limpei a casa e não consegui dormir eu vou tomar banho para jantar foi então que eu vi um vulto passando na minha*

frente e pensei eu devo estar com muita fome e já estou vendo coisas e melhor eu tomar banho rápido para poder jantar,

A falta de pontuação dessas sequências discursivas gera inquietação diante do olhar de um adulto letrado, uma vez que esse texto foi escrito no espaço da escola, espaço em que o saber adquire estatuto de ciência. Fica evidente nessas sequências discursivas que Luíza ainda não domina a prescrição das regras da gramática normativa, porque a pontuação realizada por ela

[...] revela um movimento de identificação imaginária, ou seja, pontos, vírgulas e afins estão esvaziados de qualquer conteúdo normativo, ou ainda, eles não estão associados às funções que a gramática lhes atribui, daí sua possibilidade de flutuação no texto (BERNARDES, 2002, p.114).

As últimas sequências discursivas da narrativa enunciam o desfecho da história. Novamente, Luíza usa o recurso da justaposição de ações realizadas em um determinado tempo. Para finalizar a história, o narrador-personagem enuncia, de forma inesperada, que, naquele momento, já havia tomado banho e jantado e, após essas ações, viu uma família de fantasmas e ficou com muito medo e saiu correndo daquele lugar, e termina a história evidenciando que era a primeira vez que contava essa história, depois do ocorrido. Pude perceber pela leitura dos textos de Luíza que, em todos eles, há uma regularidade na pontuação, ela usa o recurso da justaposição de ações realizadas em um determinado tempo, não obedecendo às regras da gramática normativa, porque não as “domina”.

Bernardes (2002, p. 87-102), em seu trabalho intitulado, *Pontuando alguns intervalos da pontuação*, chama atenção para a necessidade de

[...] suspender um saber cristalizado sobre a pontuação, que faz com que projetemos na escrita da criança uma pontuação que responde à lógica do adulto. Por isso insistimos em salientar o caráter mutante da pontuação e as incontáveis transformações que marcam sua história, que apontam para a opacidade da relação do sujeito com a escrita e, mais especificamente, da pontuação com o texto escrito.

Levando em conta todas as questões abordadas acima, após a análise do texto de Luíza, não é difícil visualizar “pontos de inflexão na relação sujeito-língua-sentido²⁹”. É

²⁹ Calil (2008, p. 15) justifica a hifenização dessa expressão ressaltando “a impossibilidade teórica de termos um sem termos o outro, o que nos obriga a assumir um sujeito sempre dividido heterogêneo a si mesmo, a língua suportada pela *alíngua* (Milner, 1987) e o sentido como algo que guarda uma incompletude constitutiva (PÊCHEUX, 1990), estando sempre à espreita um movimento de deriva. Estamos falando aqui da língua que toca o Real e, portanto, impróprio a se totalizar”.

justamente nessa perspectiva que analisei esse texto da aluna. Essa reflexão é importante, porque mesmo seguindo a sequência didática, desenvolvida para a leitura dos contos, e também pelo fato de Luíza já ter participado das atividades de reescrita do primeiro texto, a partir do qual trabalhei todo o processo de pontuação, paragrafação e ortografia. Para isso, ela reescreveu o mesmo texto três vezes fazendo as devidas correções. Na escrita da segunda proposta de produção de texto, percebi, pela escrita, que não houve “escuta” de Luíza, em relação às intervenções realizadas no que diz respeito à pontuação, conforme as regras da gramática normativa.

Diante disso, escrevi um bilhete para os pais, convocando a aluna para atendimento extraturno – plantão - para que pudesse trabalhar a reescrita do texto com ela. Ela não compareceu ao plantão e não apresentou o bilhete aos pais. Essa atitude levou-me a penalizá-la em relação à nota, destinada ao referido texto. Isso porque, de acordo com os critérios estabelecidos, para que o aluno receba cem por cento da nota atribuída ao texto, é necessário que ele o reescreva tantas vezes quanto a professora considerar necessário. Se o aluno reescrever a primeira vez e a professora avaliar que o texto atende aos critérios pré-estabelecidos, serão atribuídos cem por cento da nota para o aluno. Caso o aluno não reescreva o texto, será penalizado em cinquenta por cento da nota, o que ocorreu com Luíza. Além de penalizar Luíza, em relação à nota, convoquei seus pais, dessa vez, por telefone, para uma reunião no dia de atendimento a pais, o que acontece todas as quartas-feiras.

A mãe atendeu a minha convocação, chegou muito apavorada e nervosa com a filha, que estava com ela naquele momento, alegando que tudo o que acontecera poderia ter sido evitado, se a filha tivesse acatado minhas orientações. Acrescentou que, em função daquela situação, ela havia deixado o tanque cheio de roupas para lavar, para atender a um chamado da escola. Relatei o porquê da convocação e demonstrei minhas preocupações, caso Luíza não se dispusesse a superar as dificuldades de escrita. A mãe garantiu que isso não mais ocorreria e de fato não ocorreu.

Na sequência das atividades de leitura e produção de textos, iniciei a leitura de uma unidade do livro didático que apresenta narrativas da mitologia grega³⁰. Na aula que precedia a leitura dos textos, solicitei à turma que fizesse uma pesquisa em casa para responder às seguintes perguntas: a) o que é mitologia? O que é mitologia grega? O que é herói mitológico? O que são deuses e semideuses? Na aula seguinte, as pesquisas foram socializadas oralmente e todos puderam participar da discussão, complementando as

³⁰ Trata-se do Capítulo um do livro, CEREJA,W.R; MAGALHÃES, T.C. Português: linguagens 6^a série. 4^a ed. São Paulo: Atual, 2006, p. 12-22.

informações dos colegas. Após essa atividade, fizemos a leitura da narrativa mitológica, intitulada “As asas de Ícaro”, apresentada no livro didático, p.12-14.

Essa narrativa apresenta a história de dois personagens da mitologia grega Dédalo e Ícaro, pai e filho. Os dois estavam presos no labirinto de Creta, porque foram castigados pelo rei Minos que havia encomendado a Dédalo um esconderijo para o Minotauro, criatura com cabeça de touro e corpo de homem que se alimentava de carne humana. Todos os anos, o rei Minos exigia que o povo lhe entregasse sete moças e sete rapazes para serem devorados pelo Minotauro que vivia no labirinto. Com o propósito de pôr fim a essa situação, Teseu se ofereceu para ser uma das vítimas. Lá, ele luta contra o monstro e o mata. Dédalo foi quem deu a Ariadne o fio que ele usou para fugir do labirinto, após a morte do Minotauro. Como castigo, Minos fez Dédalo e Ícaro provarem do próprio remédio, ficaram presos no labirinto para sempre. Um dia o pai teve uma ideia de construírem asas para que os dois pudessem fugir do labirinto e assim o fizeram. Só que o sol derreteu as asas de Ícaro e ele caiu no oceano e morreu. Dédalo encontra o corpo do filho e o enterra no mesmo local que passa a se chamar Icária, em sua homenagem.

A segunda narrativa lida pela turma foi um mito indígena brasileiro, intitulado “O começo da humanidade”, que consta do referido livro didático. Essa narrativa relata o começo da vida humana na terra na versão de um homem chamado Toba. Ele e sua mulher plantavam macaxeira, milho, batatas, banana e mamão, o resto tudo era natureza, nem bichos havia, só a cutia e o nambu-relógio. Certo dia, perceberam que a colheita do milho estava desaparecendo e descobriram que era gente que estava debaixo da terra e esticava a mão por um buraco para roubar seu milho. A saída do mundo subterrâneo era um buraco tampado por uma rocha pesadíssima. Toba fez força e conseguiu levantá-la para as pessoas saírem, só permitindo a saída de índios, os brancos eram empurrados de volta ao subterrâneo, mas um homem e uma mulher brancos conseguiram sair. Por isso, o índio ficou sendo o dono da terra, porque saiu primeiro. O branco saiu por último e Toba espalhou os povos dos índios por todos os cantos, aumentando a terra e o mato para que todos coubessem.

Após a leitura desses textos narrativos que abordam a questão dos heróis da mitologia grega, foi proposto aos alunos que desenvolvessem uma atividade que culminaria em uma produção de texto. As orientações, conforme proposta do livro didático, foram as seguintes:

1- Você já ouviu falar de Orfeu? Na mitologia grega, Orfeu era um poeta que encantava a todos com a música que extraía da lira, um instrumento de cordas muito usado na Antiguidade. Conheça, por meio do resumo que se segue, uma parte da trágica história de Orfeu.

O mito de Orfeu

Orfeu nasceu nas vizinhanças do Olimpo, frequentado pelas musas. Ele era excelente poeta, cantor e músico, sendo considerado o inventor da cítara. Passava o dia cantando ao som de sua lira, aumentou de sete para nove cordas.

Seu canto era tão melodioso que, ao ouvi-lo, os homens mais brutais ficavam sensibilizados, as feras mais ferozes vinham repousar a seus pés mansamente, os pássaros pousavam nas árvores, os rios suspendiam seu curso e as árvores formavam coros de dança.

Devido a sua fraqueza física, Orfeu participou da expedição dos Argonautas apenas marcando a cadência para os remadores. Durante as tormentas ele abrandava as vagas e tranquilizava a tripulação com seu canto. E, quando as sereias começavam a cantar, Orfeu entoava cantos mais agradáveis que o delas, livrando os remadores do fascínio.

Orfeu era apaixonado por Eurídice, filha de Apolo. No dia de seu casamento, Eurídice, sua noiva, caminhava pelas margens do rio, quando apareceu Aristeu, que tentou violentá-la. No desespero de se livrar do atacante, ela pisou numa serpente escondida na vegetação e morreu depois de ser picada.

Orfeu julgou que devia procurá-la mesmo entre os mortos. Tomou sua lira e desceu ao inferno³¹.

A turma deveria preparar-se para dar continuidade ao mito de Orfeu, considerando alguns fatores: no inferno, Orfeu encanta com sua música todos os seres sombrios e monstruosos que lá habitam; o herói sensibiliza também os reis do inferno, o deus Hades e sua esposa Perséfone, e consegue permissão para levar Eurídice de volta ao mundo da luz; uma condição é estabelecida por Hades e Perséfone: Orfeu só poderia olhar para sua amada depois de terem saído do inferno; o casal dirige-se ao mundo dos vivos, sendo Orfeu seguido a certa distância por Eurídice. Contudo no momento em que já estão completando o percurso, Orfeu, para certificar-se de que a amada estava por perto, olha para trás e vê Eurídice perder-se para sempre nos abismos do inferno³². Eles deveriam reunir esses fatos, organizá-los de modo coerente e redigir o final.

Na segunda proposta de produção de texto, a turma deveria ler o resumo do mito de Narciso – apresentado no livro didático – e recontá-lo. Para isso, eles poderiam pesquisar mais sobre esse mito em livros da mitologia e na Internet e poderiam incluir na história outros elementos que julgassem convenientes. Os alunos foram orientados para que não se prendessem à linguagem do texto lido, utilizassem suas palavras para construir seu texto. Além disso, observassem se o texto transmitia um ensinamento, uma lição de sabedoria sobre a beleza ou sobre o amor; se as ações do herói se destacavam; se os fatos narrados

³¹ MACHADO, Irene. Literatura e redação. São Paulo: Scipione, 1994, p. 142-3. In: CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. Português Linguagens, 6ª série. Ed. Atual, São Paulo, 2006.

³² CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. Português Linguagens, 6ª série. Ed. Atual, São Paulo, 2006, p. 21.

aconteceram no passado; se o narrador era observador; e se a linguagem estava de acordo com a variedade padrão da língua e com o perfil dos leitores

O mito de Narciso

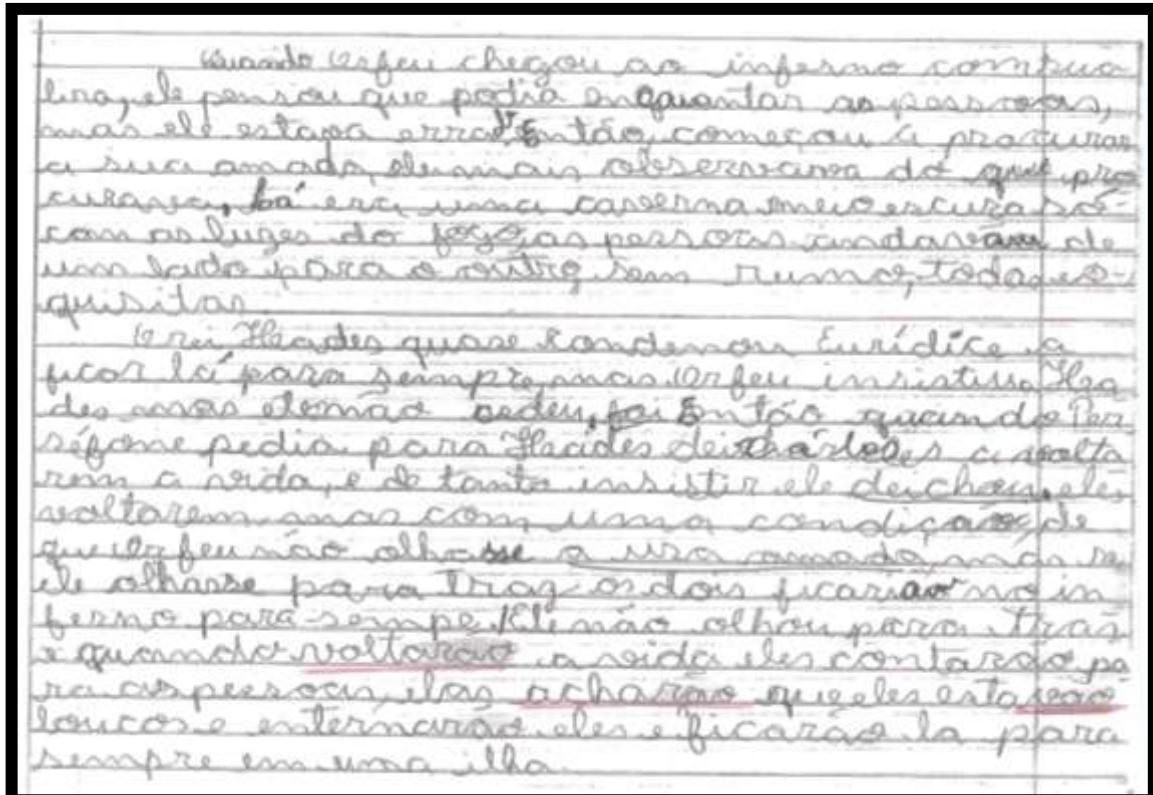
Narciso era um belo rapaz, filho do deus do rio Céfiso e da Ninfá Liríope. Por ocasião de seu nascimento, seus pais consultaram o oráculo Tirésias para saber qual seria o destino do menino. A resposta foi que ele teria uma longa vida, se nunca visse a própria face.

Muitas moças e ninfas apaixonaram-se por Narciso, quando ele chegou à idade adulta. Porém, o belo jovem não se interessava por nenhuma delas. A ninfá Eco, uma das mais apaixonadas, não se conformou com a indiferença de Narciso e afastou-se amargurada para um lugar deserto, onde definhou até que somente restaram dela os gemidos. As moças desprezadas pediram aos deuses para vingá-las.

Nêmeses apiedou-se delas e induziu Narciso, depois de uma caçada num dia muito quente, a debruçar-se numa fonte para beber água. Descuidando-se de tudo o mais, ele permaneceu imóvel na contemplação ininterrupta de sua face refletida e assim morreu. No próprio Hades ele tentava ver nas águas do Estige as feições pelas quais se apaixonara³³.

Para desenvolver essa proposta de produção de texto, Luíza fez a opção por continuar a história do mito de Orfeu. Será exibida abaixo a sequência discursiva que deu continuidade ao mito.

³³ MACHADO, Irene. Literatura e redação. São Paulo: Scipione, 1994, p. 143.



Quando Orfeu chegou ao inferno com sua lira, ele pensou que podia encantar as pessoas, mas ele estava errado. Então, começou a procurar a sua amada, Elvira, que estava desesperada. Ela estava em uma caverna escura, cercada por fogo. As pessoas andavam de um lado para o outro, todos querendo vê-la.

Orfeu pediu que se lancessem Euridice e Hades lá para sempre. Ele insistiu. Hades, cansado, cedeu, foi então quando Persefone pediu para Hades deixá-los e voltarem a vida, e de tanto insistir ele deu chance, eles voltaram juntos com uma condição: de que Orfeu não olhasse a sua amada, mas de que ele olhasse para Tras e dois ficariam no inferno para sempre. Ela não olhou para Tras e quando voltaram à vida, ele contou a ela suas pessas, elas acharam que ele estava louco e internaram ele e ficaram lá para sempre em uma ilha.

Imagen 6 – Texto original produzido por Luíza em 05.05.09³⁴.

Observei que Luíza deu sequência à narrativa do mito de forma coerente, assujeitou-se aos fatos que foram apresentados na orientação para a continuação da narrativa. Posso fazer essa afirmação, porque não é muito difícil identificar elementos intertextuais que se fazem presentes na orientação da produção escrita. Ela abre a sequência discursiva que dá continuidade à narrativa, enunciando que Orfeu chegou ao inferno com sua lira "... quando Orfeu chegou ao inferno com sua lira.". Na proposta, Orfeu deveria encantar as pessoas do inferno ao tocar a sua lira, porém, ao mesmo tempo em que se assujeitou aos fatos apresentados na orientação, Luíza também se distanciou e deu outro destino para a música de Orfeu, ele não conseguiu encantar as pessoas do inferno "... ele pensou que podia encantar as pessoas, mas estava errado". No momento do distanciamento, a meu ver, há indícios de que Luíza o fez por várias razões, dentre as quais: indício de sua implicação com a escrita, ela pode ter percebido como a professora relaciona-se com o saber. Esse distanciamento pode ter sido a mola propulsora para que ela se sentisse "à vontade" para assumir a escrita de seu texto. Caso contrário, poderia permanecer assujeitada ao texto motivador, porque o seu texto poderia ser penalizado, uma vez que se tratava de uma atividade avaliativa. Esse fato é importante para as minhas argumentações, porque, ela, como aluna considerada com

³⁴ A transcrição do texto original encontra-se anexa p. 230.

“dificuldades de aprendizagem”, arriscou, e subverteu a uma orientação e construiu o final que gostaria para a história.

O importante nesse processo de criação de Luíza é que a intertextualidade não figurou em seu texto só como mera cópia e nem só como paráfrase, ela articulou as formas linguísticas de forma a construir um novo sentido, um novo texto. Na sequência, ela descreve o ambiente, atendendo a orientação da proposta. “Lá era uma caverna meio escura só com as luzes do fogo, as pessoas andavam de um lado para o outro, sem rumo, todas esquisitas”.

Essas relações intertextuais estabelecidas a partir das orientações da proposta fizeram presentes em toda sequência discursiva da continuação da narrativa. Ela inicia o segundo parágrafo fazendo menção à ordem que o rei Hades havia dado a Eurídice de que nunca mais sairia do inferno. No entanto, ela consegue a permissão para voltar ao mundo da luz com a ajuda de Perséfone, esposa de Hades, que intercede a seu favor. Porém, essa volta tinha uma condição, qual seja, Orfeu não poderia olhar para a sua amada antes de sair do inferno.

No último parágrafo, Luíza novamente distancia-se da orientação e traça um destino diferente do que foi proposto para Orfeu e Eurídice. Na proposta feita para a continuação da narrativa, Orfeu se descuida e olha para trás e Eurídice se perde para sempre no abismo do inferno. Porém, Luíza constrói outro final para Eurídice e Orfeu. “Ele não olhou para trás, e quando voltarão a vida eles contarão para as pessoas, elas acharão que eles estavão loucos e enternarão eles e ficarão lá para sempre em uma ilha”. Ele não olha para trás e os dois conseguem sair do inferno, mas chegando a terra as pessoas não acreditam que eles tivessem vivenciado o que relataram e os consideraram loucos, por isso, foram internados em uma ilha para sempre. Esse gesto de Luíza de tomar para ela a possibilidade de um final feliz para os personagens e, para isso, ela se separa e rompe com a proposta, indica um gesto que possibilita a assunção de uma escrita própria.

Esse texto de Luíza se diferenciou das narrativas construídas pela maioria dos alunos da turma, porque eles se ativeram apenas a parafrasear ou copiar as sequências discursivas que foram propostas na motivação para a produção do texto, isto é, não produziram um novo texto. No entanto, Luíza atendeu à solicitação do que estava sendo proposto na motivação e foi além, não ficou apenas na cópia e na paráfrase, apresentou um novo destino para os personagens e, dessa forma, produziu um novo texto.

Embora o texto apresente problemas de pontuação, “erros” ortográficos, problemas na paragrafação, ela apresenta indícios de que estava adquirindo autonomia para construir seu próprio texto. Nesse momento de minha reflexão, pretendo demonstrar que a maioria da turma assujeitou-se ao texto motivador, posso dizer que esse é o primeiro movimento para

realizar o processo de produção escrita. Embora seja importante esse assujeitamento, ele não possibilita ao aluno assumir o seu lugar produzindo um texto que desloque os sentidos. O fato de Luíza assujeitar-se apenas parcialmente à proposta, possibilitou a ela escrever um texto que deslocasse os sentidos e possibilitasse a emergência de algum traço de singularidade.

A minha “escuta” para promover a intervenção nesse texto se voltou para um dos problemas que fizeram com que Luíza fosse considerada aluna com “dificuldades de aprendizagem”, quais sejam: dificuldades de articulação das sequências discursivas em função do uso inadequado da pontuação, da paragrafação e dos problemas de ortografia. Por isso, para a reescrita dessa narrativa, a correção efetuada foi indicativa, ou seja, marquei no texto as alterações que ela deveria fazer. Ela (re)escreveu a segunda versão que será apresentada abaixo:

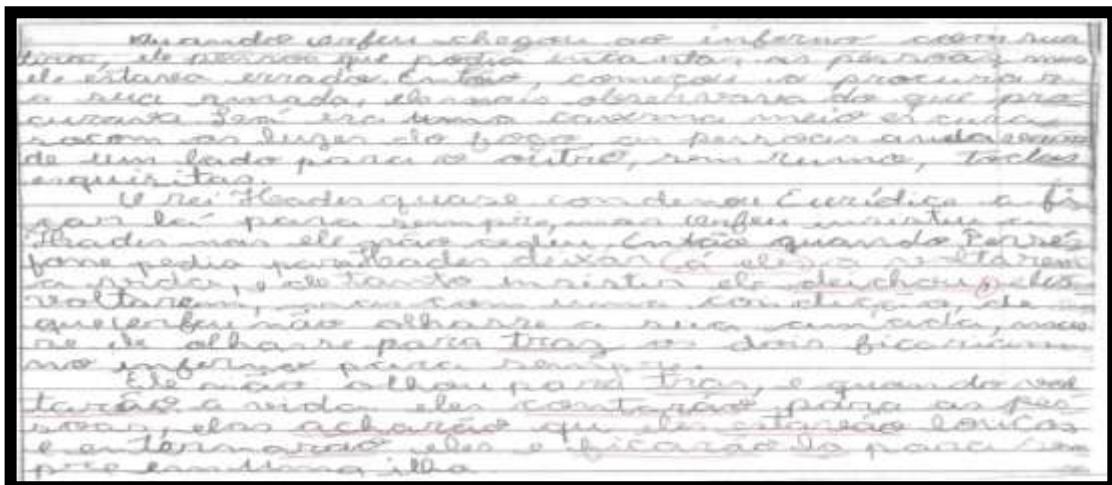


Imagen 7 – Texto original reescrito em 14.05.09³⁵.

Ao confrontar a primeira versão da narrativa de Luíza com a segunda que ela escreveu, a partir de minha intervenção, pude observar que, na segunda versão, apareceram algumas alterações bastante significativas, que me direcionam para duas possibilidades. Por um lado, para a “escuta” por parte de Luíza em relação as minhas intervenções em seu texto e, por outro, para os efeitos que o texto produziu em Luíza como “sujeito”, quando ela volta ao texto original para reescrevê-lo. No primeiro parágrafo, ela fez as mudanças que sugeriu, com exceção do assento agudo na palavra “só” na terceira linha. No segundo parágrafo, ela não fez algumas alterações sugeridas, por exemplo, na primeira linha desse parágrafo, sugeriu que ela trocasse o “a” da seguinte sequência discursiva “...Orfeu insistiu a Hades...” por “com”, ela não o fez. Sugeriu também que ela substituisse pelo pronome pessoal oblíquo “los” a expressão

³⁵ A transcrição do texto original encontra-se anexa p. 231.

“á eles a” em uma sequência discursiva da segunda linha desse parágrafo “... Perséfone pedia para Hades deixar á eles a voltarem a vida...”. A explicação para a não correção de Luíza, em minha opinião, é que o funcionamento linguístico-discursivo no qual se inscreve a subjetividade de Luíza, as posições equivocadas de “**a Hades e á eles**” embaralham as unidades. É como se o “sujeito” estivesse colado a este efeito imaginário entre essas formas e faz o corte na cadeia paradigmática e, por isso, ela continua grafando dessa forma.

Em relação aos “erros” ortográficos que foram indicados na minha intervenção, ela deixou de fazer a correção do verbo deitar – grafado com ch – na terceira linha do segundo parágrafo. No terceiro parágrafo, ela deixou de corrigir os verbos voltarão/voltaram, estavão/estavam, enternarão/ internaram. Talvez essa correção não tenha sido feita pela forte identidade fônica existente entre os fonemas x/ch e os fonemas ão/am . Em relação aos verbos, era necessário que Luíza fizesse a distinção do que é constitutivo do funcionamento da língua, no caso, os tempos verbais entre o pretérito e o futuro, nessa narrativa, o tempo verbal adequado era a terceira pessoa do plural do pretérito prefeito e não o futuro de presente, portanto, o verbo não poderia ser grafado com ão/ e sim com am. O mesmo aconteceu com o verbo deixar. Os fonemas x/ch possuem identidade fônica, mas a palavra deixar é grafada com o fonema x e não ch, porque antes há um ditongo.

Por isso, Calil (2007, p. 91) defende que:

[...] é fundamental considerar o princípio de diferencial constitutivo do funcionamento da língua. O valor de uma forma significante gráfica e/ou fônica se dá através das relações que mantém com outras formas e suas posições na cadeia sintagmática”. É isto que nos permite dizer que as formas x/ch; ão/am “ou qualquer outras não têm valor em si mesmas, nem em uma correspondência direta entre o oral e gráfico, mas nas relações com o que se tem antes e o que há depois e com as posições que esses elementos podem assumir”.

Na sequência das atividades de leitura e produção de textos, iniciamos o trabalho com o gênero resenha. Para isso, apresentei uma definição mais simples e curta desse gênero.

A resenha é um texto breve, que discorre sobre outro texto, verbal ou não. Pode informar sobre um livro, um artigo, um filme, um *show*, uma peça de teatro, uma exposição, um desfile. No caso da resenha crítica, entra outro elemento, além do resumo: é a avaliação. O autor precisa ter opinião própria diante do objeto analisado. Como vai demonstrar juízo de valor, necessita estar devidamente fundamentado.

A resenha também pode ser humorística como no texto a seguir:

Presente de grego

Gravadoras e lojistas aproveitam o Natal para desencalhar discos micados e empurrar música ruim com embalagem enganosa. Fuja desses lançamentos ou aproveite para se vingar de um sorteio desfavorável no amigo secreto. Vinga-se com elegância quem presentear com um disco da série Clássicos divertidos. Os CDs não têm a menor graça, trazendo obras de compositores conhecidos desfiguradas nas interpretações das piores orquestras que existem. Se o presenteado não conhecer a fundo música clássica, pode até achar que se trata de gravações primorosas. Outro embuste que pode até agradar àquele amigo secreto “mala” é o novo disco de Madonna, *Something to remember*, que traz três músicas novas (nenhuma delas razoável) e uma dezena de sucessos que você já ouviu, antes até enjoar. Também leva gato por lebre quem se iludir com a palavra Inédito estampada num luxuoso CD duplo de Tom Jobim. É o mico do ano. Gravado em 1987 sob encomenda da construtora Odebrecht, o disco é agora lançado comercialmente. Tom Jobim só canta na metade das faixas, deixando o resto a cargo do coro das desafinadas, formado por familiares e amigas. Vistoso, o disco é uma decepção quando posto na vitrola³⁶.

Após a leitura desses textos, exibi para a turma o filme, “A Bússola de Ouro”. Como estávamos estudando o gênero resenha, apresentei uma resenha sobre o filme exibido e também uma do livro “A Bússola de Ouro”, o qual motivou o roteiro para o filme. Lemos as resenhas e fizemos uma discussão a respeito das características desse gênero, explorando estrutura composicional, conteúdo, estilo e ainda como o resenhista articulou os elementos linguísticos para produzir certo efeito de sentido. Passo a exibir as resenhas do filme e do livro que foram discutidas com a turma.

A Bússola de Ouro

Uma aventura realmente mágica!

Entre protestos católicos e rótulo de “substituto de O Senhor dos Anéis”, a produção de mais de US\$150 milhões chegou aos cinemas, e há quem diga que o filme foi ruim, mas eu acho que de “ruim” para “melhor desenvolvido” existe uma enorme diferença.

O filme tem quase tudo a seu favor, um ótimo elenco (Nicole Kidman – que está incrível no papel de vilã Marisa Coulter, Dacota Blue Richards, a jovem Lyra Belacqua, Daniel Craig, Eva Green, Sam Elliot) ótimas ideias, cenários e efeitos especiais incríveis, uma excelente trilha sonora e uma direção bastante competente. O ponto negativo é sem dúvida o desenvolvimento do roteiro.

Não posso fazer comparações entre o filme e o livro, pois ainda não li o livro, mas falando apenas com base no filme, notam-se muitas falhas no desenvolvimento do roteiro, sejam em cenas que poderiam ser melhor finalizadas e explicadas (como por exemplo, a fuga de Lyra da mansão da Srª Coulter). Ou até mesmo no fraco desenvolvimento de vários personagens, causando, muitas vezes, um certo sentimento de frustração no telespectador (a Eva Green no papel de uma feiticeira guerreira está quase a beira do descartável – igualmente está o aventureiro interpretado por Sam Elliot, ainda bem que redimem o personagem da Green no final do final, já o do Elliot termina descartável mesmo).

O filme não foi sucesso nos E.U.A (o que poderia acabar com as duas sequências que ainda faltam ser gravadas, pois o filme é uma trilogia), mas o sucesso ao redor do mundo pode mudar o rumo do possível cancelamento das sequências.

Longe, mas muito longe mesmo de ser um filme ruim, A Bússola de Ouro é uma aventura muito interessante, e visualmente fantástica. Com certeza vale a pena ser assistida

³⁶ MASSON, Celso. Salvos pelo som. In: Veja, 13 dez. 1995, p. 159.

Resenha do livro

O livro A Bússola de Ouro foi publicado pela primeira vez em 1995 e faz parte da trilogia Fronteiras do Universo, do escritor britânico Philip Pullman. O segundo livro da saga chama-se A Faca Sutil e o terceiro A Luneta Âmbar

A Bússola de Ouro mostra o início da aventura de uma órfã de 12 anos de idade, Lyra Belacqua, em um universo paralelo ao nosso. Nesse universo existem bruxas boas, ursos guerreiros, instituições que querem dominar o mundo e o papa se chama Calvino. Há também os dimos (daemos), que são as “almas” dos humanos separadas de seus corpos com forma de animais falantes. Os dimos das crianças mudam de formas, os dos adultos não. O Dimon de Lyra chama-se Pantailamon e sua forma mais comum é de um arminho. Lyra é a sobrinha de Lorde Asriel e vive na cidade catedrática de Oxford, entre brincadeiras não tão inocentes nos telhados e catacumbas da cidade, guerreando com os garotos gycios e não obedecendo aos seus tutores, até perceber que várias crianças começam a sumir raptadas pelos Gobblers. Depois que seu amigo Roger é raptado, Lyra passa a ser criada pela Sra. Coulter, e descobrindo alguns de seus segredos, foge com os gycios para o Norte. Conhece o urso polar Iorek Byrnison. Ajuda-o por duas vezes e é ajudada por ele. Parte para Bolvangar para libertar seu amigo Roger e outras crianças, que sofrem experiências fatais de separação de dimons. Lembre-se que os dimons são as almas delas. Aqui começam a crítica do autor à Igreja, pois os Globbers não são outros senão as autoridades religiosas, incluindo a Sra. Coulter.

Nessa aventura toda, Lyra utiliza-se do aletiômetro, uma bússola dourada capaz de responder a qualquer pergunta. E também descobre sobre o pó, que apesar de no livro não ficar claro o que é, no filme é definido como livre-arbítrio (free Will). Este Pó tem relação direta com a maldição bíblica de Gêneses – tu és pó e ao pó voltarás – e é considerado pelos vilões da trama como o mal universal. O que faz Lyra concluir exatamente o contrário sobre ele. A crítica à Igreja (e de certa forma à Ciência) se fazem presentes novamente, como se o livre arbítrio fosse domesticado e até anulado pela Igreja. Como o Pó aparece em crianças e mais abundantemente em adolescentes (idade em que se começam a tomar decisões por conta própria), estes são as cobaias favoritas da Igreja. A relação com a pedofilia e com a bitolação mental infantil também não são mera coincidência. No final, o livro traz uma reviravolta já prevista por uma das bruxas: Lyra será traída por alguém próximo antes de continuar sua jornada.

Philip Pullman segue uma grande escola de escritores britânicos que escrevem sobre mundos fantásticos. C.S. Lewis (As Crônicas de Nárnia), J.R.R. Tolkien (O Senhor dos Anéis), Terry Pratchett (Discworld), Douglas Adams (O Guia do Mochileiro das Galáxias) e J.K. Rowling (Harry Potter). Mas ao contrário dos outros, Pullman é o primeiro destes a considerar a Religião como um mal e criticá-la abertamente. Se bem que eu, particularmente, não acho que a crítica de Pullman seja tão sem sentido ou mordaz. Ele só mostra algo que está visível a todos. Vê aquele que quer. Sente-se ofendido aquele com quem a carapuça servir. Documentários como Zeitgeist são bem mais ácidos.

É dito que o título da série em inglês His dark materials é baseado na obra de John Milton, O Paraíso Perdido, que diz: His dark materials to create more worlds, ou Seus materiais escuros foram usados para criar outros mundos. Parece que a ideia sobre o Pó foi retirada do mesmo livro.

Como não poderia fugir à regra, o filme é inferior ao livro. Corta partes importantes, muda as sequências dos acontecimentos e o torna mais leve, deixando de mostrar as críticas à Igreja e as mortes infantis. O nome da instituição dominante é trocado de Igreja para Magistério. Uma das cenas fora de ordem é a entre a Estação Experimental (Bolvangar) e a Fortaleza dos Ursos (Svalbard). Várias coisas que Lyra faz em Bolvangar não são narradas. O filme também acrescenta o personagem maléfico Fra Pavel que nem existe no livro.

A história deixa de ser adolescente-adulta para comprimir-se no formato infanto-juvenil. Altera-se de uma experiência racional crítica para uma puramente visual. O filme empobrece uma história muito bem articulada de crítica moderna. Como o filme termina antes que o livro, para quem leu, fica a impressão de que cortaram os últimos cinco minutos do

filme. Uma sensação realmente frustante. Para os que somente assistiram ao filme, algumas partes ficaram sem sentido, sem nexo, sem história. Muitos detalhes visuais, pouco enredo.

A capa da 2ª edição do livro já vem baseada no cartaz do filme que estreou em dezembro de 2007, pela New Line. Além de criticar a Religião, a história traz tam pena ser lido, já o filme... vale a pena procurar algo mais inteligente para fazer.

Leitura: janeiro de 2008

Obra: A Bússola de Ouro (The Golden Comprass), de Philip Pullman

Edição: 2ª, volume I da trilogia Fronteiras do Universo (His Dark Materials), Editora Objetiva (2007), 368 p.

Após a leitura e a discussão das duas resenhas, propus à turma que elaborasse uma resenha do filme, “A Bússola de Ouro”. Para isso, eles deveriam responder às questões que foram propostas, por meio de um estudo dirigido e, em seguida, articular as principais ideias em parágrafos, de forma a construir uma coerência de sentido. Eles deveriam planejar o texto com base nas seguintes orientações: apresentar a ficha técnica do filme: nome, diretor, principais atores, país de origem do filme, ano de lançamento e tempo de duração; discorrer sobre o tema central do filme; perceber que conteúdos o filme apresenta que fazem menção à visão de mundo, sociedade e família; sintetizar o enredo da história; descrever os cenários; avaliar os recursos sonoros e músicas utilizados; avaliar se o filme retrata situações sociais do cotidiano e como as retrata; avaliar o desempenho dos atores; fazer uma avaliação da maneira como a câmera mostra as cenas, se demonstra um bom trabalho de arte; analisar se houve alguma falha técnica em relação à iluminação, na continuidade das cenas ou fotografia. Exponho a seguir o texto produzido por Luíza.

Critico "A bálsola de ouro".

O filme "A bálsola de ouro" é um filme bonito e vai contar algumas coisas sobre a história do "A bálsola de ouro" de Agnes de Criswitz, baseado no livro de Philip Pullman. Os principais atores são Nicole Kidman como marina Coulter e Dakota Blue Richards como Lyra Belacqua. O país de origem do filme é o Reino Unido. A estreia do filme é de 2007 e o tempo de duração é 113 minutos.

O tema central do filme é o enredo é "A bálsola de ouro" e sua história. Na minha opinião um conteúdo do filme que interessa as pessoas é a "existência" de um mundo mágico.

Pelo o que eu percebi do filme, eu acho que ele não retrata situações da nossa cotidiana, eu achei bonito os cenários do filme.

Eu achei bons o desempenho dos autores, mas nada me emocionou no filme, e eu achei bom os efeitos sonoros.

Eu achei que sim a câmera mostrava um bom trabalho de arte, eu não achei nenhuma falha técnica em nada, eu achei que foi linda as fotografias do filme e a direção também foi linda na minha opinião.

Talvez agora assistir o filme, eu gostei muito do filme. Por quê?

Imagen 8 – Texto produzido por Luíza em 03/03/09³⁷.

Observei, pela leitura que fiz do texto de Luíza, que ela compreendeu a proposta e se assujeitou às orientações enunciadas para organizar a resenha, porém, ela não apresenta o enredo, não faz uma avaliação dos aspectos que foram mencionados no enunciado da proposta. Ela se ateve apenas a dizer que gostou do filme, que foi bom, mas não apresentou uma justificativa do porquê de ter gostado.

Há indícios de que Luíza, ao construir esse texto, apenas, cumpriu uma tarefa para entregar para a professora. Há certa inconsistência nas sequências discursivas que são enunciadas por Luíza, ao mesmo tempo em que ela afirma ter gostado do filme, que achou bonitas fotografias, cenários, música e efeitos sonoros, enuncia que: “eu achei bom o desempenho dos autores mas nada me emocionou no filme...”. Essa sequência discursiva possibilita-me inferir que o jogo de significantes apresentados no filme não provocou ressonância e nem sentido para Luíza. Parece-me poder dizer que ela não se envolveu com a história. Não envolver com a história dificulta para quem vai escrever uma resenha, posicionar-se diante dos fatos ocorridos no desenvolvimento da narrativa do enredo do filme.

Talvez essa seja uma das possíveis dificuldades de Luíza para articular a estrutura composicional desse gênero. É importante ressaltar que se trata de um texto difícil de ser

³⁷ A transcrição do texto original encontra-se anexa p. 232.

estruturado, porque exige do *scriptor* uma capacidade de posicionar-se sobre determinado assunto, apresentando argumentos que sustentem sua crítica. Foi um filme escolhido por mim, a partir de uma investigação feita com a turma para saber a preferência dos alunos, sobre a quais filmes gostariam de assistir. A maioria fez a opção por filmes de aventura e muitos citaram “A Bússola de Ouro”. Dessa forma, para iniciar o trabalho de leitura e de escrita do gênero resenha, fiz a opção de possibilitar que toda turma assistisse a esse filme e, nas aulas seguintes, pudéssemos abrir uma discussão sobre ele, e fizéssemos a leitura das resenhas que foram apresentadas a toda turma.

Parece-me que Luíza não compreendeu a história do filme, porque é uma história em que os fatos não ocorrem de forma cronológica. Afirmo isso, porque nas leituras de livros em que as histórias não eram narradas de forma cronológica, ela solicitava a minha ajuda na leitura e, ainda, o fato de o filme não a ter tocado, como ela mesma afirma, tornou-se um complicador para a elaboração desse gênero textual. Procedi à intervenção por meio da correção indicativa, e ela apresentou-me a segunda versão da resenha.



Imagen 9 - Texto original reescrito por Luíza em 07/03/09³⁸.

O modo como foi escrita a segunda versão aponta que a intervenção feita por meio da correção indicativa não produziu em Luíza um movimento de ressignificação. Os colchetes, colocados por mim na primeira sequência discursiva do texto, indicavam que ela deveria

³⁸ A transcrição do texto original encontra-se anexa p.233.

retirar essa sequência, no entanto, ela a reescreve colocando os colchetes. A palavra “coisa” estava sublinhada, ela deveria substituir essa palavra por outra menos genérica, mas ela não a substituiu. Na sequência discursiva “...o nome é A bússola de ouro a direção é de Cris Weit”... sugeriu que ela substituísse o nome por o filme, e o “a” por “sob a”, e ela reescreveu como “sobre a”. Deixou de acentuar algumas palavras e grafou outras de forma inadequada, como o caso de nenhum, “neiu”. As solicitações feitas por mim, em relação aos aspectos discursivos, por exemplo: elaborar a sinopse do filme de acordo com a sua visão; e argumentar a respeito da opinião apresentada por ela de que o filme era bom e os cenários eram bonitos. Nada disso parece ter ressoado para Luíza, outra possibilidade seria o fato de ela não ter gostado do filme ou não tê-lo compreendido.

No entanto, pude observar, pela segunda resenha que foi solicitada à turma – desta vez, a escolha do objeto a ser resenhado seria de responsabilidade de cada um - que Luíza também apresentou dificuldades em desenvolver a estrutura composicional do texto. Na sequência das atividades de estudo desse gênero, a proposta feita aos alunos para a produção de texto foi com o objetivo de que eles fizessem uma resenha, a partir da escolha de um programa de televisão. O enunciado orientava os alunos a iniciarem seus textos, indicando o nome do programa, dia, hora e canal em que era exibido. Se fosse um filme seria necessário citar, além desses dados, o nome do diretor, o país onde fora produzido, ano de produção, principais atores e assunto. Não se recomendava apresentar o enredo por completo, apenas uma sinopse da trama. E, é claro, o mais importante, a opinião do aluno sobre a obra. Se soubessem algumas curiosidades sobre as filmagens, estas poderiam ser acrescentadas à resenha. Se fosse um show ou um programa de auditório, deveriam explicar a natureza da apresentação, citar os nomes dos participantes, diretor, apresentador, finalidade e outros dados de que se dispusessem. Eles poderiam usar também fotos ou imagens para ilustrarem as resenhas. Luíza escolheu um programa chamado “TV Culinária”.

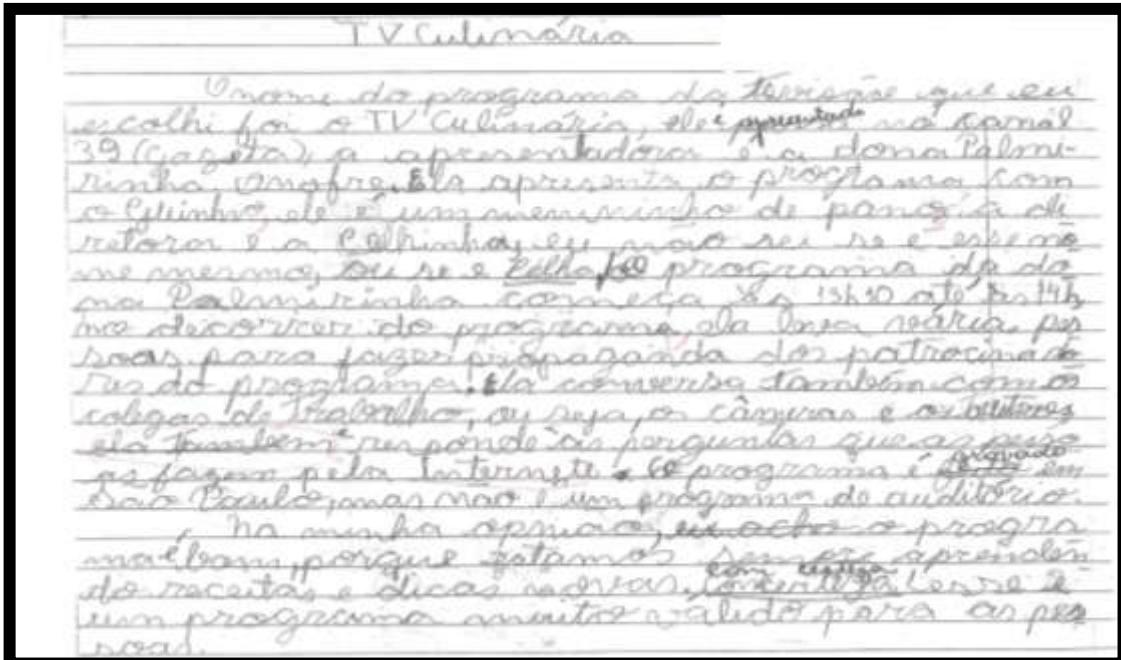


Imagen 10 - Texto original escrito por Luíza em 05/05/09³⁹.

A resenha elaborada por Luíza aborda uma questão do mundo real, apresenta como foco um programa de televisão que tem por finalidade ensinar as pessoas a prepararem as receitas culinárias que são apresentadas no programa. Não se trata, portanto, de uma referência ao mundo fictício, como no filme “A Bússola de Ouro”, em que as personagens referidas recebem uma conotação simbólica. Como é um programa direcionado a um universo grande de pessoas, envolvendo donas de casa, pessoas que gostam de cozinhar e chefes de cozinha, a apresentadora usa de certa informalidade para se adequar às exigências discursivas próprias desse gênero.

Não é difícil perceber que a resenha de Luíza se desenvolve em torno de um programa que tem a finalidade de ensinar as pessoas a prepararem receitas culinárias, mesmo ela não tendo feito a *sinopse* do conteúdo abordado no programa, porque ela intitula o texto com o nome do programa, “TV Culinária”. Considero importante esclarecer que durante as aulas em que estudamos o gênero resenha, foram apresentados modelos de resenhas, fizemos leituras, falei várias vezes da importância da *sinopse* para situar o leitor a respeito do tema a ser resenhado, mesmo assim, nas duas resenhas escritas, Luíza fez a *sinopse* da forma como ela subjetivou.

É importante ressaltar que mesmo eu tendo repetido várias vezes sobre a importância de informar o leitor sobre o assunto a ser abordado na resenha, se Luíza não perceber de

³⁹ A transcrição do texto original encontra-se anexa p.234.

forma imaginária ou não a ausência da *sinopse*, ou a insatisfação com a escrita de seu texto, não haverá a “falta” e nem o “erro”. Isso significa dizer que a existência do “erro” depende da “escuta” que Luíza dará para ele. Caso contrário, não há “erro”.

Luíza conduz a progressão do tema da resenha, apresentando para o leitor o nome do programa, o canal em que ele é apresentado, quem é a apresentadora e com quem ela apresenta o programa; faz uma pequena descrição do boneco que acompanha a apresentadora, informa o horário do programa, a cidade em que ele é apresentado, esclarecendo que não se trata de um programa de auditório. Ela relata como a apresentadora conduz o desenvolvimento do programa, entrevistando pessoas e apresentando propagandas dos patrocinadores. Portanto, o texto de Luíza atende ao propósito da resenha que é discorrer sobre um objeto, no caso, o programa de televisão, fazendo uma avaliação. Pude perceber que há predominância de características de um texto opinativo, pois ela cuida em apresentar seu ponto de vista, no último parágrafo. Esse ponto de vista é sustentado com o argumento de que o programa é “bom porque estamos sempre aprendendo receitas e dicas novas”.

Do ponto de vista do conteúdo, a resenha em análise discorre sobre um programa que, talvez, Luíza goste de assistir, portanto, faz parte de sua “esfera” pessoal e “privada”. Por isso, fez a opção, do ponto de vista formal, por usar verbos e pronomes de primeira pessoa. Em relação aos aspectos gramaticais, a temporalidade é marcada pela predominância de verbos no presente, que é uma característica desse gênero. Eu fiz a intervenção interativa, solicitei que ela fizesse a sinopse do objetivo do programa e a colocasse no corpo do texto, e fiz ainda a correção indicativa. Ela reescreveu o texto, mas não fez a sinopse, só conseguimos perceber, pela resenha, que se trata de um programa de culinária, pelo título e último parágrafo. A correção indicativa foi realizada, mas algumas palavras ficaram sem acentos e a palavra *Gaseta* continuou grafada com “s”. Apresento a seguir a segunda versão da resenha.

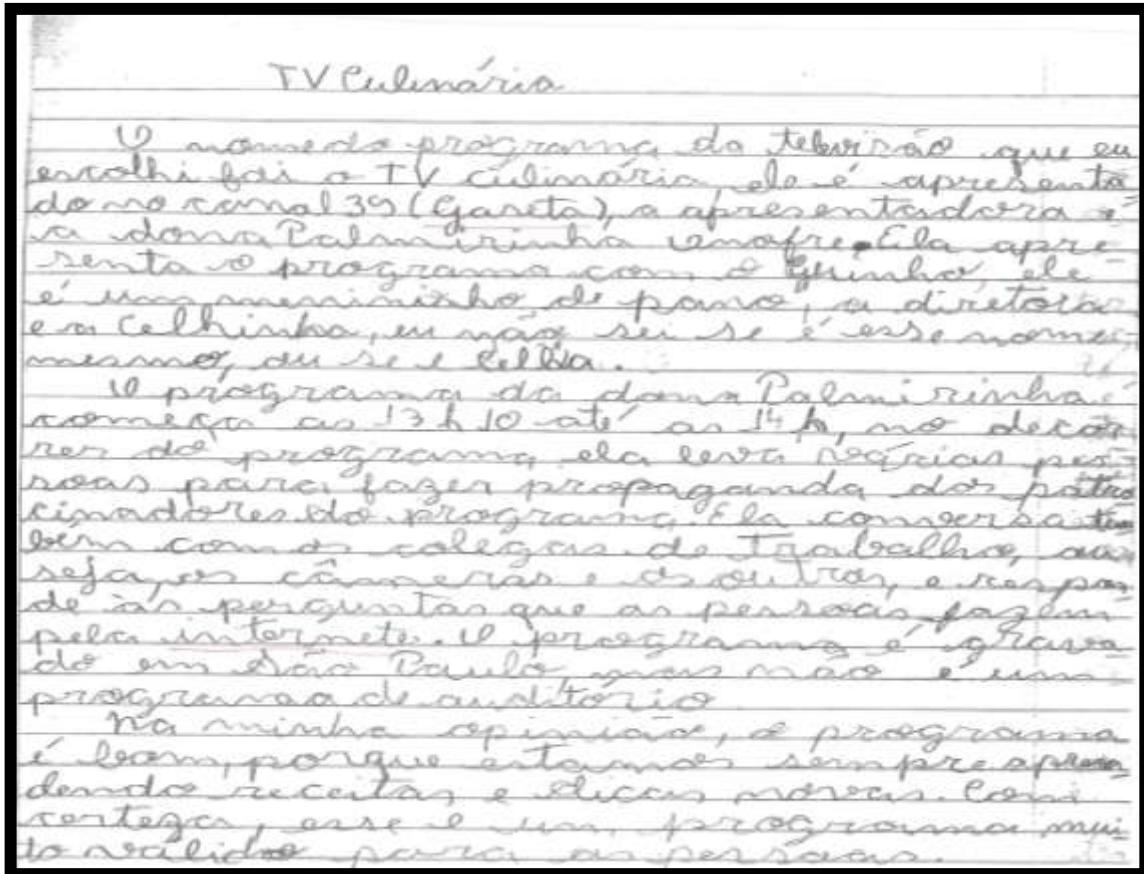


Imagen 11 - Texto original reescrito por Luíza em 02/05/09⁴⁰.

Durante o ano de 2009, com exceção de dois textos, em todas as atividades de produção de texto, Luíza desenvolveu o trabalho de reescrita de seus textos de duas a três vezes. Essas dificuldades haviam sido previstas, desde o início do ano, quando fiz a avaliação diagnóstica da turma. Em nossa primeira reunião de professores da turma, apresentei Luíza como uma das alunas que apresentava dificuldades em ler e escrever.

No final do primeiro ano em que acompanhei Luíza, no último conselho docente, a professora de Matemática alertou sobre as dificuldades da aluna e apresentou preocupações em relação a sua nota que estava muito baixa. Nesse sentido, houve o encaminhamento para convocar a família para explicar a situação da filha, em relação ao aprendizado. Os pais compareceram à escola e ela passou a frequentar os plantões de Matemática e Língua Portuguesa. Foi informado aos professores que naquele período o avô da menina havia falecido. Os professores disseram naquela reunião que ela era muito tímida, insegura, mas esforçada. Uma professora disse que a sentia como “um peixe fora d’água” na turma. No final, ela foi aprovada em todos os conteúdos, sendo reprovada apenas em Matemática,

⁴⁰ A transcrição do texto original encontra-se anexa p.235.

ficando assim, em dependência desse conteúdo, que deveria ser cursado em extraturno, no ano seguinte.

1.2 Outro Momento de Produção: Outra Enunciação

No segundo ano de acompanhamento de Luíza, ela continuou na mesma turma, a única diferença é que alguns alunos foram reprovados. Nesse ano, a turma apresentava certa homogeneidade em relação às habilidades de leitura e de escrita. A primeira atividade, desenvolvida em dupla, foi realizada no laboratório de informática; foi necessário que eu a colocasse em dupla com uma colega recém-chegada à escola. A aula transcorria normalmente, quando percebi que a aluna que fazia dupla com Luíza, já havia mudado de parceira e estava compondo dupla com outra colega.

Perguntei o porquê de a dupla ter se separado. Luíza disse que o que ela havia respondido era diferente da colega. O trabalho deveria ser apresentado, pelas duplas, oralmente para os colegas. No dia seguinte, no momento da apresentação, Luíza alegou que não havia feito a atividade. Diante disso, argumentei que havia visto a atividade feita na aula anterior. Ela respondeu que a atividade estava errada, por isso havia tirado a folha do caderno e se recusou a apresentar a atividade naquele dia. Então, dei um tempo para ela refazer a atividade e as convoquei para o plantão para que pudessem apresentar a atividade sem a presença dos colegas.

Foram desenvolvidas outras atividades em grupo que também exigiam apresentação oral. Desta vez, os grupos não foram escolhidos por afinidade, mas por sorteio. Ela desenvolveu a atividade com o grupo sorteado e participou da apresentação; a fala destinada a ela foi a mais curta e quase não se ouvia o que ela dizia. Luíza não se recusou a apresentar a atividade de declamação de poesia que também foi realizada em grupo, mas o fez com muita timidez e tom de voz muito baixo.

Durante todo o primeiro semestre deste ano (2010), ela fez todas as atividades, perguntava quando estava com dúvidas, manteve a média no primeiro trimestre, embora nas avaliações formais, ela não tenha conseguido a média mínima exigida. No segundo trimestre, na primeira avaliação, não conseguiu a média, mas produziu os textos solicitados e fez o trabalho de reescrita dos mesmos de acordo com a minha orientação. Ao final do terceiro trimestre, em função das notas baixas nas avaliações formais, não atingiu a média e se submeteu às avaliações de recuperação, conseguindo aprovação, inclusive, com uma boa nota na avaliação.

A proposta de produção de texto da Área de Língua Portuguesa para o segundo ano em que acompanhei Luíza era dar ênfase maior aos textos de opinião. Nesse sentido, trabalhei gêneros textuais que possibilitavam ao aluno argumentar e expor sua opinião sobre determinado fato. Foram trabalhadas resenhas, textos expositivos argumentativos, charges, relatórios, relatos, crônicas, artigos de opinião e carta do leitor. Os textos analisados, a seguir, são os da primeira versão da escrita de Luíza, no segundo ano de acompanhamento da aluna. Esses textos foram reescritos a partir da minha intervenção, tendo como parâmetro a correção indicativa. É significativo explicar que neste momento da escrita da tese, especificamente, destaco, nas análises desses textos, a maneira como as minhas intervenções de professora incidiram em seu processo *de trabalho de escrita*, comparando-se ao primeiro ano de acompanhamento da aluna. Por isso não apresento a segunda versão dos textos, porque não é foco de minhas análises no momento. Acredito que a intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem pode permitir ao aluno se inscrever em outra instância discursiva, deslocando, assim, a sua posição subjetiva, pois

“[...]há equívoco desestratificando a língua e, em consequência, bem sabê-la não é dominá-la. Nesta concepção, trabalhar uma língua seja do lado do professor, seja do lado do aluno, implica na impossibilidade de permanecer, ao fim do processo, o mesmo que era no começo[...].” (RIOLFI, 1999, p. 240).

Por isso, as análises realizadas nos textos do segundo ano de acompanhamento das alunas têm como foco os possíveis deslocamentos subjetivos evidenciados nas sequências discursivas de sua escrita, comparando-se ao *trabalho de escrita* de Luíza no primeiro ano. A primeira produção de texto analisada é do gênero relato que foi produzido, a partir de uma vivência da turma. Os alunos desta turma participaram de três oficinas de Literatura que foram desenvolvidas pelos estagiários do curso de Letras como avaliação parcial da disciplina Prática de Ensino em Literatura. Essas oficinas foram realizadas com a turma, porque a escola abre espaço para que os alunos dos Cursos de Graduação desenvolvam seus estágios e apliquem as propostas que planejaram, durante o curso de uma disciplina de Prática de Ensino. Nesse caso, os alunos da Prática de Ensino em Literatura haviam desenvolvido um projeto nas aulas de prática, cujo objetivo era o planejamento de três oficinas a serem desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental. A professora do Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, que ministrava a disciplina Prática de Ensino de Literatura, solicitou à escola um espaço para que os alunos pudessem vivenciar na prática o

que haviam planejado. Com o aval da direção, fui procurada pela professora e aceitei que os alunos desenvolvessem o trabalho em minhas turmas.

Após as oficinas, solicitei à turma que escrevesse um relato com base nas oficinas que foram oferecidas. Antes de os alunos procederem à escrita do texto, fizemos uma pesquisa sobre o gênero relato e discutimos a respeito da especificidade desse gênero. Apresento abaixo o texto escrito por Luíza.

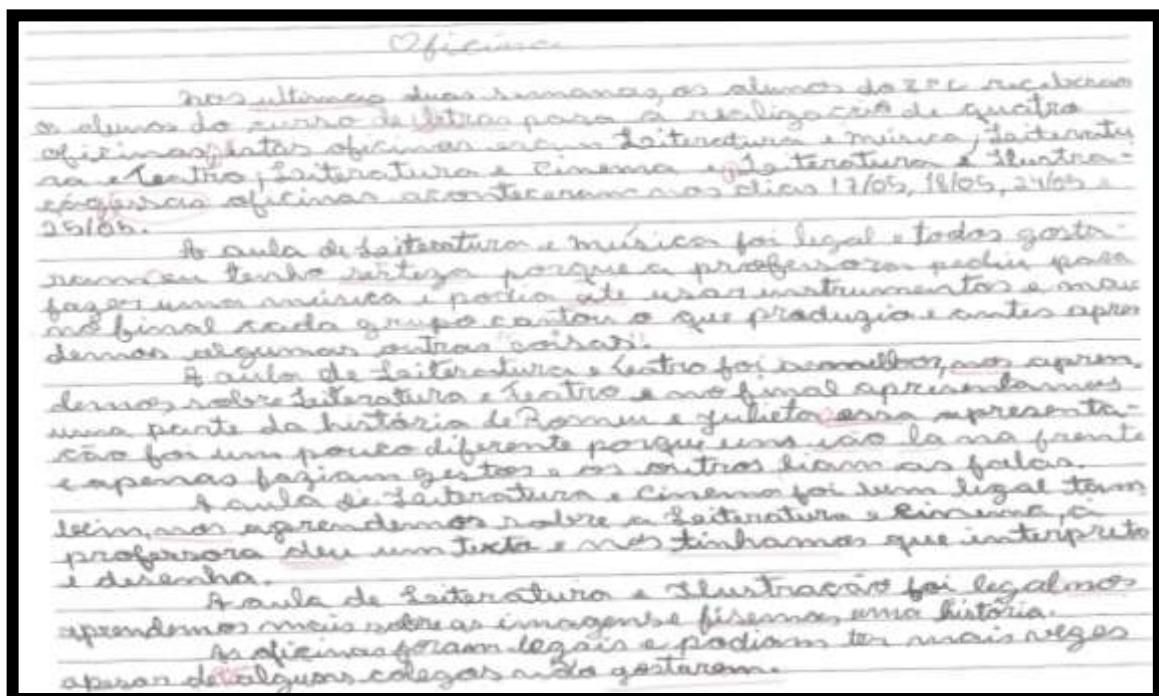


Imagen 12 - Texto original produzido em 18.08.10⁴¹.

Focalizando, mais especificamente os recursos que desencadeiam a articulação entre os parágrafos do texto, é importante enfatizar como Luíza elaborou a introdução do texto. Em se tratando de um gênero que tem a especificidade de representar, pelo discurso, as experiências vividas em um determinado tempo, algumas informações são fundamentais para se manter a informatividade do texto. Na sequência discursiva em que ela apresenta os envolvidos nas oficinas: "os alunos do 8º ano C e os alunos do Curso de Letras, ela precisaria informar de qual escola seriam os alunos do 8º ano C e, concomitantemente, informar também de qual universidade seriam os alunos do Curso de Letras que ministraram as oficinas. A supressão dessas informações prejudicou o grau de informatividade do texto.

As sequências discursivas que fizeram com que o texto progredisse foram distribuídas em quatro parágrafos que compuseram o desenvolvimento da narrativa. Em cada um dos

⁴¹ A transcrição do texto original encontra-se anexa p. 236.

parágrafos, ela tentou relatar o que foi desenvolvido, durante o desenvolvimento das oficinas e apresentar a sua opinião a respeito das aulas. Avaliei que a seleção vocabular feita para a escrita do texto, por serem expressões bastante genéricas, como: “foi legal”, “algumas outras coisas”, “foi o melhor”, “foi bem legal”, contribuiu também para comprometer o grau de informatividade do texto. No último parágrafo, ela apresentou a sua opinião mesmo de forma genérica e concluiu o texto.

Observei pela escrita do relato de Luíza que foram cometidos menos “erros” ortográficos. Ela grafou as palavras serteza/certeza, fisemos/fizemos, iaô/iam. Todos esses “erros” foram cometidos por homofonia, visto que são palavras em que os fonemas s/c, s/z, ão/am diferenciam-se em função do funcionamento e do uso da língua. Filipeto (2007, p.100) considera esse tipo de “erro” como previsível, porque são combinações já previstas, a partir da estrutura da língua, e “que apontam para uma atribuição de saber da criança, já que eles indicariam o “conhecimento” e, portanto, a generalização de uma regra”.

Já em relação à pontuação, observei que ela tenta fazer a pontuação do texto, mas ainda continua elaborando as sequências discursivas por meio de uma justaposição de fatos, em um determinado tempo. No primeiro parágrafo, ela tentou fazer a pontuação, usando vírgula e ponto e vírgula, mas usou de forma inadequada em relação às regras da gramática normativa. Uma possível pontuação para o primeiro parágrafo poderia ser da seguinte forma, em vez de : “ Nas últimas duas semanas os alunos do 8º C receberam os alunos do curso de letras para a realização de quatro oficinas, estas oficinas eram Literatura e Música; literatura e teatro; Literatura e Cinema e, Literatura e Ilustração, essas oficinas aconteceram nos dias 17/05, 18/05, 24/05 e 25/05/”.

“Nas últimas semanas, os alunos do 8º ano C receberam os alunos do curso de letras para a realização de quatro oficinas. Estas oficinas eram: Literatura e Música, literatura e teatro, Literatura e Cinema e Literatura e Ilustração e aconteceram nos dias 17/05, 18/05, 24/05 e 25/05”.

No início do terceiro parágrafo, ela arrisca colocar uma vírgula e a usa adequadamente na seguinte sequência discursiva: “A aula de literatura e Teatro foi a melhor, nos aprendemos sobre Literatura e Teatro e no final...” Ela relaciona todos os outros parágrafos por justaposição. Essa é a regularidade que ela tem usado para marcar a escansão na cadeia sintagmática. Em relação à acentuação, ela deixa algumas palavras sem acento, ate/até, nos/nós, la/lá.

Além disso, observei também a supressão de fonemas, no caso das palavras interpreta/interpretar, desenha/desenhar o que pode estar relacionado

[...] ao fato de que quando a criança entra no processo de aprendizagem da língua escrita, entra em contato com as especificidades dos signos gráficos e das combinações entre esses signos que são próprias à sua língua e nela possíveis, o que implica a eliminação de outras grafias ou de outras combinações. Esse corte, esse recalcamento de sons e grafias deixa como saldo um resíduo com o qual toda língua pode ser forçada a se defrontar (FELIPETO, 2007, p.109).

Observei que de uma maneira geral, os procedimentos sugeridos para elaboração do relato foram acatados por Luíza na redação desse texto, ou seja, houve o assujeitamento da aluna à proposta a ser desenvolvida.

O texto analisado a seguir resultou da culminância de um trabalho de leitura do gênero crônica literária. Esta proposta de produção de texto foi desenvolvida, após a turma ter lido o livro, “Comédias para se ler na escola”, de Luis Fernando Veríssimo. Esse livro é dividido em capítulos e cada um é composto por cinco ou seis crônicas. O livro foi organizado por Ana Maria Machado⁴². A seleção das crônicas envolve críticas ao uso e funcionamento da língua: “Palavreado”, “Jargão”, “O ator” e “Siglas”. Críticas aos “erros” cometidos pelas pessoas no dia-a-dia estão presentes em: “O Homem trocado”, “Suflê de Chuchu” e “Sozinhos”. Crônicas com pequenas fábulas, com moral não explícita aparecem em: “A Novata”, “Hábito Nacional” e “Pode Acontecer”. Textos que tratam da questão da memória como em: “Adolescência”, “A Bola” e “História Estranha”. Finalmente, crônicas que apresentam dons para abordagens originais de temas recorrentes: “Da Timidez”, “Fobias” e “ABC”.

Após a turma fazer a leitura das crônicas, dividi a turma em cinco grupos. Cada grupo ficou responsável pela apresentação das crônicas de uma mesma temática, conforme a classificação feita acima. Para a apresentação, os alunos deveriam seguir um roteiro elaborado por mim e entregue aos grupos com antecedência para que pudessem planejar a apresentação.

Após a apresentação de todos os grupos, cada aluno deveria produzir uma crônica, tendo como base as crônicas lidas. Considero importante esclarecer que a crônica deveria ser escrita em casa, e, na aula prevista para que os textos fossem entregues, eles deveriam lê-los

⁴² Uma das mais talentosas escritoras do país, especialista em literatura infanto-juvenil

para a turma para que pudéssemos, coletivamente, avaliar a crônica. Nesse momento, explorei com os alunos o funcionamento discursivo e textual do gênero crônica.

Observei que Luíza não havia produzido o texto em casa, ela o escreveu no momento da aula, quando os colegas estavam lendo seus textos já produzidos. Além disso, ela recusou-se a fazer a leitura do texto, como era uma atividade avaliativa, foi penalizada em relação a esse quesito. Apresento a seguir a crônica escrita por ela.

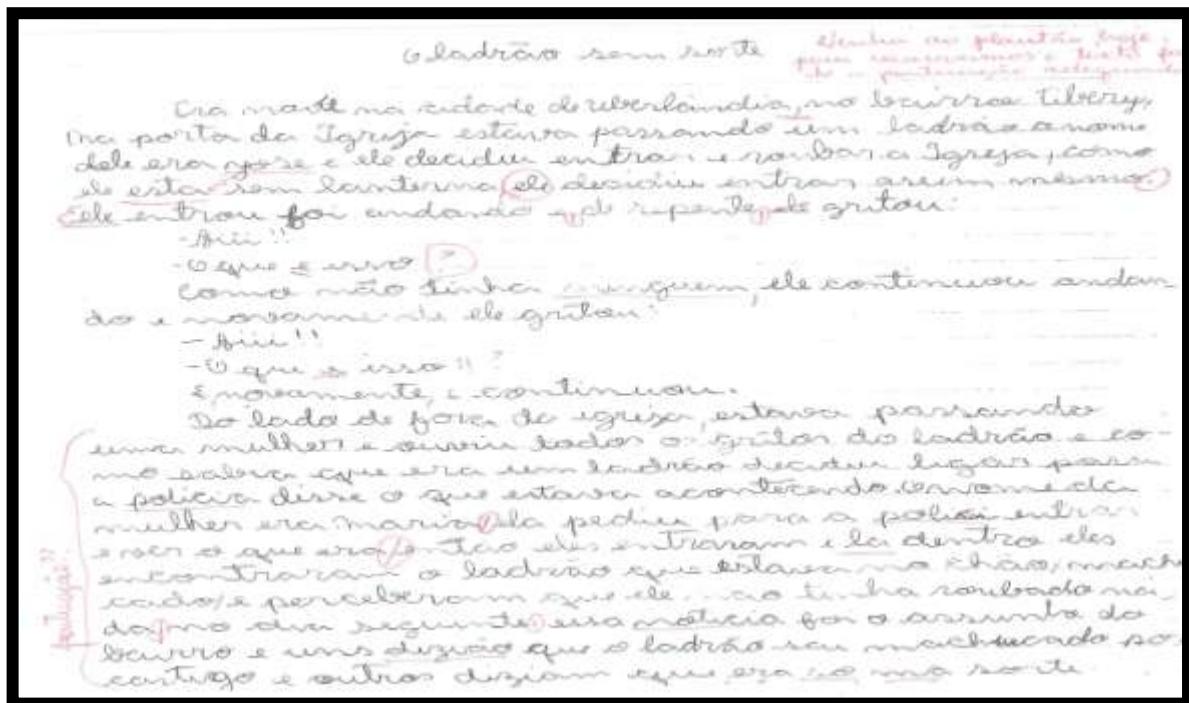


Imagen 13 – Texto original escrito por Luíza em 09/11/10⁴³.

O texto em análise tem como referência situações que acontecem concretamente na realidade. A história se desenvolve em torno da descrição de uma possível tentativa de roubo em uma igreja, em uma noite, no Bairro Tibery, na cidade de Uberlândia - MG. Luíza situa o leitor em relação onde e quando acontece o fato. O pretexto inicial do texto - tentativa de roubar a igreja - passa a ser o fio condutor do desenvolvimento da história. Ela informa ao leitor o nome do ladrão de uma maneira genérica, José. Nomear o personagem genericamente é uma característica do gênero crônica. Em seguida, enuncia que ele decide praticar o roubo, mesmo sem a lanterna. A partir desse momento, as sequências discursivas elaboradas por Luíza, aproveitando esse fato que já faz parte do dia-a-dia das cidades, o roubo, tentam articular uma adaptação para essa história de forma a apresentar flagrantes da vida social e contá-la de maneira diferente e surpreendente. Pude observar que Luíza, tenta, mas não

⁴³ A transcrição do texto original encontra-se anexa p.237.

consegue explorar a ambiguidade das palavras de forma a provocar o humor e o riso, elementos estes que fazem parte das características de uma crônica.

Entendi que ela fez uma tentativa de provocar o riso, pelo fato de o ladrão em vez de “sair-se bem” ao praticar o roubo, ele acaba machucando-se e sendo preso. Luíza enuncia essa passagem, trazendo para o texto, por meio da heterogeneidade mostrada - discurso direto - a voz do ladrão. *E de repente ele gritou:*

“- Aiii!!

- O que é isso

Como não tinha ninguém ele continuou andando e novamente ele gritou:

-Aiii!!

- O que é isso”...

No último parágrafo, o texto progride, mantendo a unidade temática, o ladrão, que havia se machucado ao tentar roubar uma igreja, foi denunciado por uma mulher que estava passando na rua, cujo nome era Maria, que chamou a polícia, porque já sabia o que estava acontecendo, uma tentativa de roubo na igreja. A partir desse ponto, as sequências discursivas da narrativa caminham para o desfecho, a polícia entra no local, percebe que o ladrão estava impossibilitado de fugir, porque havia machucado, portanto, não havia efetuado o roubo. As sequências discursivas do final da narrativa enunciam que, no dia seguinte, o assunto do dia foi os comentários a respeito do destino do ladrão que tentou roubar a igreja: “uns dizião que era por castigo”, “outros diziam que era má sorte”.

O texto escrito por Luíza apresenta algumas características da crônica, é um texto curto e que aborda fatos corriqueiros do cotidiano. Embora em algumas sequências discursivas, ela tente mostrar ao leitor o fato ocorrido, visto por outro ângulo, singular, como fora o episódio de tentar roubar a igreja mesmo no escuro e, no final, os comentários que as pessoas evocaram sobre o ocorrido. As personagens são pessoas comuns, a história gira em torno de um único problema, mas como ela não conseguiu fazer o jogo com o léxico, provocando o duplo sentido, ela não consegue estabelecer em seu texto o efeito de humor e crítica. Percebi que ela tentou trazer para o seu texto as características da crônica, tendo como base as crônicas lidas e discutidas em sala de aula.

Em relação aos aspectos formais do texto, ela continua fazendo a pontuação por meio da justaposição de ideias. No último parágrafo, ela marca, corretamente, com o ponto final, o término de um período. Acredito ser importante enfatizar isso, porque ela marcava o fim do período por vírgulas. Em relação à ortografia, ela cometeu apenas um “erro”, quando grafou o verbo dizião/diziam, homofonia provocada pelo deslizamento do tempo verbal do pretérito para o futuro.

Para chegar à produção do texto apresentada abaixo, em que a turma deveria se posicionar em relação aos benefícios e às consequências para a humanidade da clonagem humana, desenvolvi com a turma a leitura de dois textos. Um deles aborda a questão da clonagem terapêutica e o outro a questão dos benefícios da clonagem. Os textos lidos foram retirados do livro didático do nono ano⁴⁴.

Clonagem terapêutica

A crer em sinais emitidos por senadores envolvidos nos debates sobre a clonagem terapêutica, a Câmara Alta do Parlamento deverá permitir pesquisas com células tronco, uma promessa da ciência para curar doenças degenerativas e até para restaurar órgãos e tecidos avariados. Pelo consenso que se vai formando, o senador Federal autorizaria investigações científicas com culturas de células obtidas a partir de embriões congelados por mais de três anos em clínicas de fertilização.

Se for de fato essa posição do Senado, estará configurado um avanço em relação ao projeto de lei tal como saiu da Câmara dos Deputados, que, na prática vetava a clonagem terapêutica. Mas uma eventual modificação pelos senadores levaria o texto de volta à Câmara, onde é especialmente forte a influência do lobby evangélico-católico, responsável pela primeira vitória do obscurantismo.

Vale notar que mesmo a proposta em cogitação do Senado está longe de poder ser considerada uma lei avançada. Ela apenas evitaria que o Brasil fosse condenado a um atraso científico do qual seria difícil se recuperar. O projeto autoriza cientistas a pesquisar sem entretanto dar-lhes as condições ideais para fazê-lo.

Na verdade, os senadores apenas impediriam que se consumasse o absurdo maior, que seria deixar de utilizar, em pesquisas com potencial para salvar inúmeras vidas, embriões – na verdade blastocistos, isto é, emaranhados de uma centena de células – que sobraram de tratamentos de fertilização e que nunca seriam implantados num útero para originar uma gravidez.

Outra falha na proposta em debate no Senado é que ela proibiria a produção de embriões especificamente para a pesquisa ou tratamento. Por enquanto essa limitação não oferece maiores problemas. Enquanto as investigações no campo das células-tronco são incipientes, experimentos podem ser realizados com umas poucas linhagens. No futuro, porém, se surgirem os resultados esperados, o veto à geração de embriões, retiraria da clonagem terapêutica uma grande vantagem, que é a capacidade de produzir células a partir do DNA do próprio paciente, o que elimina completamente, acredita-se, o fenômeno da rejeição.

O lobby evangélico-católico que se opõe à clonagem terapêutica, merece, no que toca as suas crenças, profundo respeito, mas isso não significa que seus valores devam ditar as regras de uma República pluralista, laica e que valoriza a vida efetiva, atual, mais do que a mera possibilidade, portanto, de dar origem a um feto. Além disso, só se submeteriam a um tratamento que envolva células-tronco obtidas a partir de embriões pessoas que não fizessem objeções morais a essa técnica, o que basta para preservar os direitos daqueles que não a admitem.

Viver numa sociedade multifacetada e complexa como a brasileira é administrar conflitos. Todos têm direitos a suas crenças, mas as crenças de alguns não podem condenar o país ao atraso em áreas tão relevantes como a clonagem terapêutica.

Folha de São Paulo, 6/6/2004.

Para orientar a leitura do texto a turma respondeu as seguintes questões: a) Por que a clonagem é importante? b) Por que os animais são clonados? c) A clonagem humana será possível? d) Que objetivo poderia ter? e) Qual a diferença entre clonagem reprodutiva e

⁴⁴ CEREJA; MAGALHÃES. Português: Linguagens. Editora Atual, 4^a edição reformulada, São Paulo, 2006.

clonagem terapêutica? f) Por que há tanta rejeição à clonagem? Atualmente, essas perguntas fazem parte de frequentes discussões em jornais e revistas, científicos ou não. A fim de ter mais informações sobre o assunto, os alunos leram também o texto a seguir.

Benefícios da clonagem

O principal argumento de defesa da clonagem terapêutica humana é a perspectiva de cura de várias moléstias degenerativas, como Prkisson e diabetes, e mesmo a de reparar órgãos e tecidos avariados.

[...]

Para começar, a clonagem nos permitiria entender melhor uma série de doenças, principalmente as hereditárias. Pode parecer estranho, mas numa moléstia como Alzheimer, na qual ocorrem uma série de alterações cerebrais, temos dificuldades para determinar o que é causa e o que é efeito, o que está provocando a doença e o que é um simples dano colateral.

Se clonarmos células de alguém afetado pela moléstia e convertemos as células tronco em neurônios, talvez tenhamos a chance de acompanhar em laboratório o desenvolvimento da doença desde que seus primeiros estágios, compreendidos de forma muito mais ampla.

Outro campo promissor para a clonagem está no desenvolvimento de testes de novos medicamentos. [...]

Ao clonar células hepáticas de pessoas suscetíveis a certos medicamentos, entenderíamos melhor os riscos da iatrogenia e empresas farmacêuticas poderiam testar com muito mais rapidez e segurança os novos produtos que levam ao mercado.

Diferentemente da reparação de órgãos, que exigiria amplo domínio das técnicas de clonagem e anos e anos de testes clínicos antes de ser liberada para uso em pacientes, as pesquisas sobre doenças a partir de células clonadas podem começar imediatamente. Como não envolvem a aplicação de células tronco em pacientes, não representam riscos para a saúde.

Existem, é claro, vários problemas técnicos e mesmo dificuldades éticas, como a origem dos óvulos utilizados para a clonagem. Ainda assim, como escreveu Wilmut, “a clonagem promete benefícios tão grandes que seria imoral deixar de fazê-la”.

Folha de São Paulo, 24/02/2004

Após a leitura dos textos, fizemos uma discussão, momento em que os alunos puderam apresentar suas opiniões a respeito da clonagem humana. Para motivar a discussão, fiz os seguintes questionamentos:

Você é a favor da clonagem? Se sim, de qual dos tipos? A reprodutiva, a terapêutica ou a dos dois tipos? Por quê? Tome uma posição em relação à clonagem humana – contra ou a favor – e exponha-a.

Após essa discussão, nas duas aulas seguintes, a turma assistiu ao filme “A Ilha”. Apresento abaixo a sinopse do filme.

Sinopse

“A Ilha”, do diretor Michael Bay, a princípio um filme de ação sem grandes pretensões no que se refere à reflexão, nos leva a pensar e repensar os objetivos e pretensões da ciência ao abordar um dos tópicos mais polêmicos relativos a pesquisa atual, a clonagem. Como em outros filmes, que utilizam laboratórios como um de seus cenários principais, “A Ilha” nos coloca diante de empresários e cientistas inescrupulosos, até mesmo caricatos, mas nos alerta para a necessidade de estarmos de “olhos abertos” e atentos para os eventuais desmandos e descaminhos da ciência⁴⁵.

A turma já tinha conhecimento de alguns gêneros textuais, considerados de opinião. Nesse período de dois anos, os alunos já haviam produzido cartas do leitor, charges, resenhas e comentários. O meu objetivo com essa atividade era iniciar a leitura e a escrita do gênero dissertativo expositivo-argumentativo. Após a exibição do filme, fizemos uma discussão, comparando os argumentos apresentados pelos autores dos dois artigos do jornal Folha de São Paulo e o enredo do filme. Em seguida, solicitei a eles que expusessem a posição deles – a favor ou contra a clonagem humana - em um texto expositivo-argumentativo. Para isso, a turma poderia seguir algumas instruções:

- Antes de iniciar a produção do texto, defina o ponto de vista que irá direcionar sua escrita.
- Planeje seu texto, levando em conta a estrutura do texto expositivo-argumentativo. Qual é a ideia principal que você irá defender? Que argumentos serão utilizados para fundamentar a ideia principal? Como eles serão distribuídos em parágrafos? Que tipos de argumentos você utilizará: exemplos, comparações, dados históricos, dados estatísticos, pesquisa, depoimentos? Quando fizer uso de fragmentos extraídos dos textos lidos, lembre-se de utilizar aspas e citar a fonte.
- Como será a conclusão: do tipo síntese ou do tipo sugestão ou proposta?
- Fique atento à linguagem. Ela deve estar de acordo com a variedade padrão e com o perfil dos leitores do texto.
- Concluída a escrita do texto, troque-o com um colega, para que um leia o texto do outro e opine, fazendo sugestões.

Apresento a seguir o texto produzido por Luíza.

⁴⁵Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=472>> Acesso em: 14 mar. 2011.



Imagen14 - Texto produzido por Luíza me 23/11/10⁴⁶.

O texto em análise parte de um confronto entre duas posições sobre a clonagem humana. Pelo início do segundo parágrafo, percebi que ela queria dizer que a clonagem para fins terapêuticos tem pontos positivos e negativos, porque Luíza o inicia dizendo que concorda e discorda desse procedimento científico: “Nesse texto eu vou falar sobre a clonagem humana. A clonagem para fins benficos e fins não benéficos para a humanidade”.

Na sequência, sem se afastar do tema, ela apresenta os argumentos do porquê da sua posição favorável à clonagem terapêutica. Para isso, ela se assujeita aos textos motivadores e faz uma pequena paráfrase para argumentar: “Eu concordo e discordo com a clonagem para fins benéficos para a humanidade, por um lado e bom porque tem a possibilidade de salvar muitas vidas e curar muitas doenças até hoje sem cura e ate mesmo as que tem cura. E também diminuiria a fila de espera nos hospitais para receber sangue, medula óssea etc.”

Dando continuidade ao texto, Luíza abre outro parágrafo para apresentar seus argumentos, justificando porque ela discorda da clonagem humana. Nesse momento, ela traz para o seu texto reflexões acerca do filme que a turma assistiu como motivação para a escrita. O enredo do filme aborda a questão da clonagem de seres humanos com o propósito de vendê-los. Havia uma empresa que clonava e depois vendia, e, muitas vezes, havia confusão, porque a empresa não sabia qual era o clone. “Mas por outro lado seria ruim porque vai que a

⁴⁶ A transcrição do texto original encontra-se anexa p. 238.

pessoa precise de um órgão vital, ai as pessoas responsáveis pelo clone teram que matar o clone para retirar o órgão e emplantar na pessoa”.

O confronto entre as duas posições a serem tomadas foi apenas o ponto de partida, pois o que havia sido proposto é que a turma escrevesse um texto expositivo argumentativo apresentando os benefícios ou não da clonagem para a humanidade. Ao se adotar um dos posicionamentos, Luíza manteve o eixo principal do tema, em torno dessas duas posições mantendo, portanto, a coerência textual.

Sendo assim, a seleção vocabular, para ser semanticamente adequada, deveria ordenar-se por esses dois eixos e estar adequada à norma padrão da língua. A base da seleção vocabular feita por Luíza tem sua origem no eixo temático que faz a unidade semântica do texto - *A clonagem humana*. Em certos momentos, ela traz para a linearidade do texto, expressões típicas da língua não padrão, tais como: “vai que a pessoa”, “aí as pessoas do”, “partes boas”, “partes ruins”, mas essas expressões não comprometeram o sentido global do texto, porque a escolha lexical estava coerente com o núcleo semântico do texto.

Alguns “erros” ortográficos apresentados são recorrentes e, alguns, estão relacionados com a interferência da homofonia, como é o caso de *descordo*, *emplantar*, considerando que o “e” assume valor de “i” na estrutura silábica da Língua Portuguesa, parece ser legítimo assumir que esse “erro” comporta relações de homofonia. Já o uso inadequado do verbo ter é também um problema de homofonia, mas o que Luíza deveria perceber era que esse tempo verbal no futuro grafa-se com “ão” e não com “am”. Além disso, deixou de acentuar algumas palavras comuns como o é do verbo ser, órgão, até. Esse fato comprova o movimento de Luíza em relação aos problemas apresentados, cometendo poucos “erros” ortográficos, e poucos “erros” de pontuação, pois deixou de colocar três vírgulas e usou uma de forma inadequada. Em relação à paragrafação, ela distribuiu os parágrafos de maneira coerente, fazendo a pontuação e o recuo na margem esquerda, o que ela não fazia antes.

É importante ressaltar que para escrever um texto desse gênero, argumentar, é necessário mobilizar habilidades muito além da gramática e do léxico da língua. Embora Luíza cometa “erros” gramaticais e lexicais, ela consegue articular o texto de forma coerente, estabelecendo uma unidade textual, mesmo que seus argumentos não sejam bem fundamentados, em função até, de ser muito jovem e ter pouca relação com o mundo letrado.

Capítulo 2

O percurso de escrita de Mariana

2 A ESCRITA DE MARIANA: UM PERCURSO IMPREVISÍVEL

Mariana não fez o mesmo percurso de escrita de Luíza. Nesse sentido, concordo com a discussão apresentada por Andrade (2008, p.54), no momento em que apresenta uma reflexão sobre o ato de escrever. A autora desloca a lógica de que o processo de escrita é passível de ser circunscrito ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo ela, essa é uma visão arriscada, porque pode rotular os alunos em “bons” e “maus”, na medida em que segue a lógica segundo a qual é “possível “aprender” a escrever seguindo as instruções de quem ensina”. Se o professor entender que está desenvolvendo um bom trabalho com o ensino da escrita, e não houver “escuta” por parte do aluno, ele pode classificá-lo como um “mau aluno”.

Em função disso, Andrade (2008, p. 54) entende que esse é um raciocínio maniqueísta. Para ela, essa, apesar de ser uma solução cômoda, não é nada elucidativa, pois cristaliza os processos, que são dinâmicos, não permitindo compreender como o ato pedagógico se sustenta, na medida em que o professor não pode fugir de algo com que lida a todo o momento, o imprevisível. Assim foi o percurso de escrita de Mariana, sempre na ordem do imprevisível.

Para a primeira produção de texto, descrita na página 111, no primeiro ano de acompanhamento das duas alunas, que faziam parte da mesma turma, apresentei à turma uma proposta de produção de textos em que eles deveriam inventar uma narrativa cujo assunto principal deveria girar em torno de uma atitude democrática, tomada por alguém diante de uma determinada situação. Como segunda opção, poderiam criar uma história em que a personagem principal tomasse uma atitude autoritária diante de um problema. Mariana não produziu o referido texto e os pais não atenderam à minha convocação para comparecerem à escola.

Essa atitude da família levou-me a penalizar Mariana em relação à nota, destinada ao referido texto. Isso porque, de acordo com os critérios estabelecidos, para que o aluno recebesse cem por cento da nota atribuída ao texto, seria necessário que ele construísse a primeira versão do texto, e o reescrevesse tantas vezes quanto a professora considerasse necessário. Se o aluno reescrevesse a primeira vez e a professora avaliasse que o texto atendia aos critérios pré-estabelecidos, seriam atribuídos cem por cento da nota para o aluno. Caso o aluno não escrevesse a primeira versão, após a conversa com a família, ele seria penalizado em cem por cento da nota, foi o que ocorreu com Mariana, uma vez que a família não atendeu

a minha convocação para comparecer a escola e nem se interessou em saber o porquê da convocação.

Na sequência das atividades de escrita dos gêneros textuais, apresentei, aos alunos, narrativas em que a estrutura composicional⁴⁷ foi construída com discurso direto e com discurso indireto. Expliquei para a turma que de acordo com a gramática, o discurso direto é evidenciado quando o narrador reproduz textualmente as palavras da personagem. No discurso indireto, o narrador transmite com suas próprias palavras, ou seja, parafraseia a fala das personagens. Após o estudo dessa unidade, foi solicitada à turma uma atividade de produção de texto em que eles deveriam escolher entre duas propostas.

Na primeira proposta, foi apresentado para eles o texto a seguir em que o autor emprega o discurso indireto para reproduzir a fala das personagens.

Texto

Eu não gostava de Dona Dalva porque ela era velha e feia e ruim. Uma vez Juca deu um assobio em aula e ela achou que era eu. Eu disse que não era. Ela disse que eu estava mentindo. Eu disse que não estava. Ela mandou eu calar a boca. Eu disse que não calava. Ela me pôs de castigo lá na frente e todo mundo riu. No fim da aula Juca levantou e confessou que ele é que tinha assobiado. Ela falou: agora é tarde. Contei para mamãe e ela foi pedir satisfações ao diretor. Exigiu que Dona Dalva me pedisse desculpas na frente dos alunos. O diretor disse que isso era impossível. Mamãe disse que não sairia dali enquanto Dona Dalva não fizesse o que ela exigia. O diretor chamou ela para dentro e escutei ele perguntando se ela ia pagar os três meses que ainda não havia pago. Ela saiu e me chamou para ir embora. No caminho disse para eu esquecer aquilo. Eu disse que não esqueceria. Jurei que não esqueceria. Ela disse que tinha vontade de me bater tanto que até sangrasse. Depois começou a chorar.

Luiz Vilela, Meus oito anos.

A tarefa dos alunos consistia em reescrever esse texto utilizando o discurso direto. Nessa (re)escritura, eles poderiam eliminar alguns verbos e ou substituí-los por outros. Já na segunda proposta, os alunos deveriam construir uma história em que houvesse diálogos entre as personagens. Ao escrever o texto, eles deveriam eleger um conflito, isto é, um problema que centralizasse a conversa entre as personagens, e selecionar falas que fossem significativas, de acordo com o conflito vivido pelas personagens. Nessa atividade, Mariana fez a opção pela primeira proposta. Reescreveu o mesmo texto utilizando o discurso direto.

⁴⁷ Essa proposta foi descrita nas páginas 83 e 84.

Eu não gostava da Jôna! Ela é linda!
 porque era linda e feia - não. Uma vez
 que dei um assolo em aula e ela
 achou que era eu e disse:
 - Faz você? - Eu respondeu: não fui eu.
 Ela protestou:
 - Você está mentindo eu não mentiria
 perguntei:
 - Calma laca
 - não calo
 Então ela ficou:
 - Eu sou de cartas lá no frente. Tadinho dona
 no fundo da aula fico comovida.
 Ela falou:
 - Agora é tarde
 tem que passar minha mão, eu lhe faço pedir
 para que a casa adentre e conte sua
 - Desculpe que só sou a laca peço desculpas
 para admittir filha na frente da turma
 diretor respondeu:
 - Isso é
 mamãe uns substitutos:
 - Eu não nasci daqui enquantos Jôna
 Ela não fizera a arte eu exigiu o diretor
 chamei ela para dentro e perguntei:
 - A rendinha vai pagar os três meses
 quando não pagar?
 Mamãe não é ordinaria
 - Vamos embora se caminhos pediu-me
 que iria sentar-se a arte a metade
 Eu retraguei
 - Não esqueço - insiste - Jerry que não
 esqueço
 - Só não tentar de bicho-fato

Imagen 15 - Texto original escrito por Mariana em 09/06/09⁴⁸.

O fato de Mariana ter feito a opção por desenvolver essa atividade, a partir de um texto já dado, não transforma a tarefa em menos complexa, porque para marcar textualmente, o discurso direto, ela necessitou fazer uma interpretação que culminou em uma versão possível da leitura do texto. De acordo com Bernardes (2002), há uma ‘aura de mistério’ em torno da escrita, porque, mesmo nas teorias sobre a sua origem, ressoa uma discussão que envolve a interpretação, o sujeito movimenta-se no sentido de

[...] decifrar o enigma do texto e capturar seu segredo. E a escansão operada pela pontuação é um desses mecanismos de entrada na escrita: ao inserirmos sinais de pontuação num texto, não estamos unicamente respondendo a uma demanda normativa que concerne à padronização do uso da linguagem escrita, estamos, sobretudo, identificando porções de texto que interpretamos como estando relacionadas entre si (BERNARDES, 2002, p.43).

Segunda a pesquisadora (op.cit. p. 42), essa identificação está correlacionada ao mesmo tempo com o funcionamento da língua e com a singularidade com a qual o sujeito se

⁴⁸ A transcrição do texto original encontra-se anexa p.243.

inscreve nessa mesma língua. Ela argumenta que [...] “não é qualquer relação que é possível e as unidades que o sujeito suspende em sua leitura não são imunes ao seu percurso como falante/escrevente dessa língua”, porque nenhuma leitura é neutra ou motivada apenas por fatos linguísticos, [...] “a pontuação torna visível essa tensão entre aquilo que é da ordem própria da língua e aquilo que é da ordem da subjetividade e que emerge através da segmentação operada no texto”.

Observem no texto motivador que, em meio ao movimento da narrativa, inscrevem-se as falas das personagens que se articulam interdiscursivamente de forma a possibilitar a progressão temática da narrativa. A história inicia-se com a fala do narrador-personagem. Ele faz a apresentação de Dona Dalva, à professora, justificando porque não gosta dela. Em seguida, adentra o texto o diálogo entre as personagens, trazendo, à tona, o conflito vivenciado entre professor/aluno. A primeira fala a se apresentar no diálogo é a de Dona Dalva. Mariana a articula, conforme a prescrição normativa determina: parágrafo e travessão; prossegue o diálogo, enunciando a fala do narrador, entre travessões, e evoca a fala do narrador-personagem: [- *Foi você? – Eu respondi – Não fui eu.*]

Em seguida, insere-se outra fala do narrador, construída por meio de um verbo de elocução, que Mariana articula com parágrafo, travessão e ponto final. É importante observar que, nas falas do narrador com a presença dos verbos de elocução, houve flutuação na pontuação, algumas, foram articuladas com a presença dos dois pontos, conforme orienta a gramática normativa, outras, com o ponto final e outras sem nenhuma pontuação: [*Ela prossegiu.*]; [*Então ela berrou.*]; [*Ela falou:*]; [...*pedir satisfação ao diretor e contestou:*]; [*O diretor respondeu*]; [*Mamãe insistiu.*]; [...*para dentro e perguntou:*]; [*Mamãe ordenou:*].

Há indícios, nesse movimento de pontuação, de que Mariana não tinha clareza de qual seria a pontuação adequada para esses verbos de elocução. Rocha (1994, p.) esclarece que a criança, na fase inicial da escrita, tem uma predileção pelo positivo, ou seja, pelo preenchido. Segundo Bernardes (2002, p. 105), essa hipótese parece um pouco controversa, porque, na escrita inicial, os padrões não se repetem: [...] “ora a criança “superpontua” os espaços em branco, ora alterna entre preenchimento e não preenchimento, e ora escreve sem pontuar”.

Segundo a autora (op.cit.), dificilmente saberíamos a razão dessa oscilação da pontuação. Mesmo que conversássemos com a aluna sobre a maneira pela qual ela pontuou o texto, não poderíamos considerar como explicação as suas justificativas, pois a relação do sujeito com a linguagem não ocorre de forma transparente [...] “e o acontecimento da escrita

se apaga, ou seja, há que se contemplar a pontuação da criança em sua desrazão gráfica” (BERNARDES, 2002, p. 105).

O meu entendimento é de que não houve “escuta” por parte de Mariana em relação a como pontuar adequadamente um texto dialogado, em que se precisa marcar o diálogo e a fala do narrador, porque, no momento do estudo dos textos, foi discutida, com a turma, a forma adequada de fazer essa pontuação, no entanto, se não houve “escuta”, ela não pode perceber o “erro”.

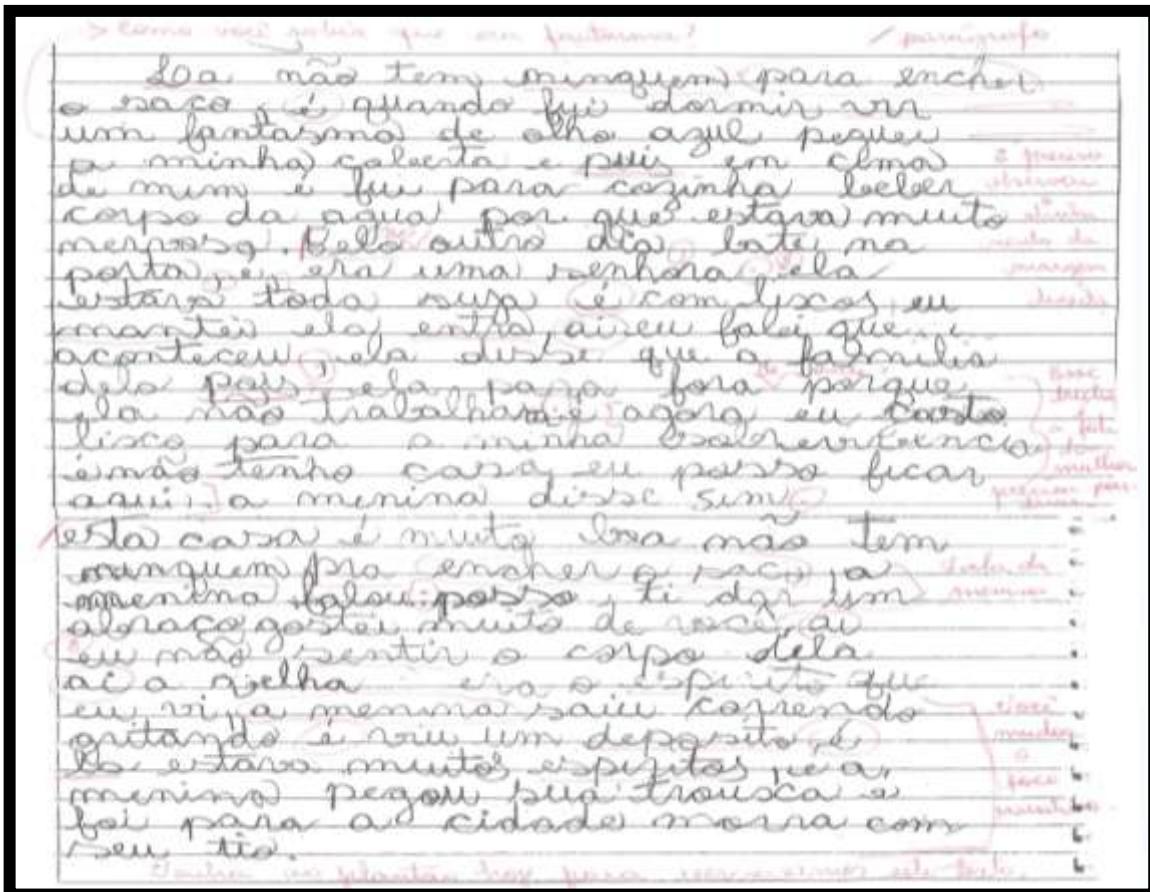
Na sequência do desenvolvimento do trabalho com a narrativa, solicitei à turma que desenvolvesse a produção do texto, apresentada abaixo. Nesse momento do estudo desse gênero, os alunos deveriam identificar, nas narrativas, a estrutura composicional e o funcionamento linguístico, utilizado para a construção desse gênero. Inicialmente, deveriam identificar a introdução, o desenvolvimento e desfecho. Para isso, a turma leu o livro de contos, intitulado, “Sete gritos de terror”, de Edson Gabriel Garcia, editora Moderna, cujos contos são narrativas que abordam a temática de mistério e suspense⁴⁹.

Após essas atividades, propus à turma que continuasse a desenvolver uma narrativa, a partir de uma dada introdução. Apresentei a eles um parágrafo de introdução de um conto de Luiz Vilela. Antes que começassem a escrever, chamei a atenção de todos para o fato de que o trecho apresentado iniciava, indicando **um fato que já fora consumado**. Portanto, deveriam ler o texto com atenção e observar quem era o narrador, o personagem, em que ambiente e quando a ação acontecia, deveriam também levar em consideração as “pistas”, fornecidas pelo próprio texto.

O fantasma

Encontrar um fantasma não é fácil hoje em dia, mas eu encontrei um. Foi há pouco tempo, no carnaval. Queria aproveitar os três dias de folga para descansar e pensei em ir para um lugar silencioso e calmo, distante da cidade. Nenhum me pareceu melhor do que a casa de meu tio, uma casa abandonada em que desde pequeno eu ouvira falar. Ela ficava numa região deserta, a cinco horas de viagem da cidade. Há muitos anos estava abandonada. (...) Meu tio foi o último morador; não tinha medo de fantasmas, mas como nunca encontrasse diamante e o lugar fosse imprestável para qualquer outra coisa, mudou-se para a cidade, e, à espera de um comprador, deixou a casa entregue às teias de aranha. Achei que não podia haver lugar melhor para um repouso de três dias do que esse, e fui para lá. (...)

⁴⁹ Essa atividade foi descrita nas páginas 113 e 114.

Imagem 16 – Texto produzido por Mariana em 08.04.09⁵⁰.

Quando Mariana continua a narrativa retomando, no início do parágrafo, o advérbio de lugar lá, o qual está se referindo à casa abandonada, ela dá sequência à narrativa de forma coerente. Ao olhar para os sinais da superfície da narrativa que são as palavras que estabelecem as relações por elas expressas, fui percebendo como o texto foi-se fazendo, como as palavras foram sendo entrelaçadas tentando fazer uma unidade.

É importante observar que apenas uma unidade lexical não garante a coerência do texto, é preciso haver uma interação com os núcleos temáticos do texto para que se consiga essa unidade. Mariana se perde na construção do texto, logo na primeira sequência discursiva apresentada, [...] *La não tem ninguém para encher o saco, é quando fui dormir vir um fantasma de olho azul peguei a minha coberta e pisei em cima de mim é fui para cozinha beber copo da água por que estava muito nervosa.* Ao tentar ver como a narrativa foi-se fazendo, percebi que a escolha da expressão: *não tem ninguém para encher o saco*, comprometeu a coerência da sequência discursiva, porque o uso da expressão, *encher o saco*, é inadequado porque ela não a usa como fala da personagem. Nesse momento da escrita,

⁵⁰ A transcrição do texto original encontra-se anexa p. 244.

houve um atravessamento da constituição linguística de Mariana que se traduziu em algo bastante representativo de sua subjetividade.

Na sequência do texto, ela apresenta três informações sem criar as relações lexicais que possibilitessem a construção da unidade do texto e possibilitesse ao leitor compreender o que está sendo dito, por exemplo, ela articula a sequência do texto assim: [...] é quando fui dormir vir um fantasma de olho azul/ peguei a minha coberta e puis em cima de mim é fui para a cozinha beber copo da água por que estava muito nervosa. Como já foi dito anteriormente, não é a unidade lexical solta que garante a coerência do texto, mas a convergência do contexto, no caso, a casa abandonada e o fantasma. Olhando para a linearidade do texto não consegui perceber pela escrita articulada por Mariana, qual a relação existente entre não ter ninguém para ‘encher o saco’ e ver um fantasma de olho azul. Qual a relevância de dizer que o fantasma possui olhos azuis? Como o meu estudo concebe um “sujeito” do desejo inconsciente, não há espaço para pensar em relações lógicas tipo causa e consequência. Nessa sequência discursiva escrita por Mariana, estamos diante do que Riolfi (2007, p 40-41) chama de quebras na escrita. Segundo a autora, [...] “essas quebras são fenômenos que ao advirem de um sujeito do inconsciente, tem como característica principal a aparência de incongruência e de falta de sentido”.

Na sequência, Mariana apresenta indícios de conhecimento sobre as condições de temporalidade, quando inicia o parágrafo com expressão: *Belo outro dia bate na porta*, que deveria ser, no outro dia, e, não belo. Verifiquei que a coerência ficou comprometida pela ausência de conexão sequencial, mesmo com a presença de um grande número de ocorrências da conjunção aditiva ‘e’ (11 onze vezes). Esse fato pode ocorrer em função do caráter narrativo do texto, no qual a referência aos fatos vão se somando na sequência e na continuidade da narrativa.

No caso dessa sequência discursiva, faltaram informações que contribuíram para dificultar a construção do sentido pelo leitor em função das expressões enunciadas na sequência: [...] e, era uma senhora ela estava toda suja é com lixos eu mantei ela entra, aí eu falei que aconteceu, ela disse que a família dela pois ela para fora porque ela não trabalhava e agora eu castro lixo para a minha sobrevivência é não tenho casa eu posso ficar aqui. A primeira conjunção aditiva usada nessa sequência discursiva poderia ser suprimida, não comprometeria o estabelecimento de sentido, mas quando ela afirma que mandou a mulher entrar e enuncia: *aí eu falei o que aconteceu*, nesse momento, a coerência do texto ficou comprometida, porque ela não informou para o leitor o acontecido e, com isso, houve quebra na conexão sequencial.

Na continuidade do desenvolvimento da narrativa, Mariana, de maneira inesperada, desloca a enunciação para a terceira pessoa, referindo-se ao ‘eu’ usando como referente ‘a menina’, ela, [...] *a menina disse sim esta casa é muito boa não tem ninguém pra encher o saco, a menina falou posso ti dar um abraço gostei muito de você.* Pude perceber, na sequência acima, que o referente, *a menina*, não representa a terceira pessoa do discurso (sobre o que se fala). No caso, a menina, ela, está se referindo ao eu, conforme ela enuncia na sequência seguinte: *aí eu não sentir o corpo dela ai a velha era o espírito que eu vi.* O ato enunciativo oscila entre ‘eu’ e ‘ele’ para contar o desfecho da narrativa: [...] *a menina saiu correndo gritando é viu um deposito ela estava muitos espíritos, e a menina pegou sua trouxa e foi para a cidade morra com seu tio.* Os movimentos enunciativos realizados por Mariana ao revezar os pronomes ‘eu’, ‘ele’ evidenciam os caminhos do ‘eu’, “[...] é pelo outro que eu pode se falar e é com o outro que compartilha o seu dizer. (LUZ, 2009 p. 14).

Além dos problemas, apontados na análise acima, em relação às questões da construção da estrutura composicional, o texto ainda apresenta problemas de pontuação, acentos não colocados ou colocados inadequadamente, paragrafação inadequada conforme aponta a correção por mim indicada. A minha avaliação dessa escrita de Mariana é de que não houve implicação, por parte dela, para investir subjetivamente na construção desta produção de textos, ela ainda estava respondendo do lugar no qual ela fora colocada, isto é, o de aluna com “dificuldades de aprendizagem”, porque ela apenas cumpriu uma tarefa escolar para entregar para o professor. No artigo de Barroto (2011, p. 33-46) intitulado, *Lições das fúrias: delitos e castigos inevitáveis*, para ilustrar a relação entre o “sujeito” e a escrita, o autor recorre a uma metáfora em que compara a manifestação das figuras mitológicas Alete, Megera e Lesione – a quem ele denomina de três Fúrias - aos exercícios de escrita.

Partimos do princípio de que o exercício da escrita é propício para que se cometam todos os delitos punidos pelas três Fúrias e para que se padeçam sob todos os seus castigos. Isso se deve ao fato de que as punições próprias às três Fúrias serão acionadas contra o ato criativo, acredita-se também poder escapar do fato de que a escrita pode expor mais de quem escreve do que comumente esperado. O resultado pode ser a estagnação da vertente criadora para fugir, combater ou escapar das punições das Fúrias encontradas no caminho (BARZOTTO, 2011, p. 37).

Mariana parece ter sido ameaçada pelas três Fúrias, após a correção do texto, porque o devolvi para a turma reescrever e devolver-me na mesma aula. Mariana, ao final da aula, justificou que não entregaria o texto, porque não havia terminado de fazer a reescrita. Diante disso, fiz uma convocação, por escrito, para que ela retornasse ao plantão, atividade

extraturno, para que eu pudesse acompanhá-la na reescrita do referido texto. A família telefonou para a direção da escola, alegando que Mariana não compareceria, porque teria aula particular naquele dia, mas que entregaria o texto reescrito na aula seguinte, fato que não ocorreu. Então, solicitei, por escrito, a presença dos pais no horário destinado ao atendimento das famílias, que acontece, semanalmente, todas às quartas-feiras. Eles não compareceram e não justificaram. Diante disso, nessa produção de texto, Mariana, conforme os critérios pré-estabelecidos, recebeu apenas cinquenta por cento da nota. Nas palavras de Barroto (2011, p. 46)

[...] eis aí o inferno da escrita: Um texto condena quem escreveu antes e condena quem está escrevendo. Condena sempre, disso não se escapa, mesmo que se esteja procurando repetir o que já foi dito. Estar em formação é estar em danação. Tentativas de evitar a vingança das Fúrias fracassam porque não se tem controle sobre todos os fios da escrita (e da vida). Assim, assumir os riscos é condição para haver escrita.

Assumi o risco de articular uma intervenção com a família e com Mariana, com o propósito de provocar um deslocamento do lugar passivo em que ela estava se assujeitando, o de aluna com “dificuldades de aprendizagem”, chamando-a para ocupar a sua posição de aluna, mas não houve “escuta” nem por parte da família e nem de Mariana. Depois dessa intervenção, ela não entregou nenhum texto, assim, ficando sem as notas destinadas a esses textos.

Nas reuniões de diálogos entre professores que se sucederam, as preocupações voltaram para os problemas disciplinares apresentados pela turma e, assim, os problemas de aprendizagem foram sendo esquecidos. Nos dois primeiros trimestres, a aluna não se movimentou, no sentido de mudar de postura em relação ao compromisso com os estudos. Conversava muito, não fazia as tarefas de casa, não lia os livros, o colega que sentava a sua frente ficava tentando ‘salvá-la’, por meio de “colas”.

Em uma reunião de conselho de classe no final do segundo trimestre, ficou definido que os professores deveriam convocar a família de Mariana para conversar sobre a situação da aluna. Somente, na quarta tentativa foi que a família compareceu. A situação foi colocada para os pais, a aluna apresentava risco de reprovação em Matemática e Língua Portuguesa, o que se configurou como real no final do ano. Em Língua Portuguesa, a situação de Mariana era muito difícil, porque para conseguir ser aprovada precisaria alcançar uma média de trinta e cinco pontos em quarenta que deveriam ser distribuídos.

No último trimestre, percebendo que estava em uma situação difícil, ela tentou “correr atrás do prejuízo”, como estava com notas muito baixas, precisaria de uma boa nota para não se reprovar. Mesmo tentando, ela não conseguiu os trinta e cinco pontos que eram necessários para aprovação, mas conseguiu vinte e seis. Acredito que se Mariana tivesse tido o empenho que ela apresentou no último trimestre, desde o início do ano, teria conseguido ser aprovada. Ela não teve direito à recuperação, porque o sistema de avaliação da escola propõe uma recuperação por trimestre, apenas para os alunos que obtiveram menos de sessenta por cento dos pontos distribuídos, como ela obteve essa média, no último trimestre, não teve o direito de fazer a recuperação. Como não há a recuperação anual, ela reprovou-se em Língua Portuguesa. Se ela tivesse reprovado apenas em Língua Portuguesa, poderia avançar para o ano seguinte e fazer a dependência da referida disciplina, mas ela se reprovou também em Matemática. Portanto, teve que repetir o ano.

A notícia da reprovação da filha, em Língua Portuguesa, fez com que a mãe me procurasse, espontaneamente, pela primeira vez, durante todo o ano. A mãe relatou que a filha tinha dificuldades cognitivas, mas que vinha se desenvolvendo e que jamais imaginara que a filha subiria a um palco para declamar um poema. Nessa fala, a mãe estava se referindo ao Recital de Poesias - Projeto de Ensino da área de Língua Portuguesa. O Recital é o momento de culminância do trabalho com poesias, desenvolvido pela área durante o ano. Mariana inseriu-se em um grupo para declamar poesias, porque estava precisando de notas e eu havia distribuído pontos para quem fosse participar do recital. A mãe, com essa fala,encionava sensibilizar-me para, em seguida, solicitar a possibilidade de aprová-la.

A reprovação foi motivo de muito choro por parte da aluna e a presença da mãe na escola era uma tentativa para ver se não seria possível aprová-la. Em função disso, a mãe propôs que eu anulasse alguma atividade que Mariana tivesse feito para que ela não atingisse os sessenta por cento da nota do último trimestre, para que tivesse direito à recuperação e, essa, foi também uma pressão exercida pelos colegas de turma para sensibilizar-me e reconsiderar as avaliações para que ela tivesse a chance de, no mínimo, fazer a recuperação. Eu não cedi às pressões, porque, lembrei a eles que, durante todo o ano, havia me colocado à disposição para ajudá-la e não houve “escuta” por parte da aluna. Portanto, a reprovação estava consumada.

O fato da mãe de Mariana justificar que a filha apresentava problemas cognitivos para justificar a atitude da filha em relação aos compromissos escolares, a exime das responsabilidades com o processo escolar da filha, as quais ela não havia cumprido a contento, porque ignorou as minhas convocações e também as convocações da escola. Outro

complicador para essa atitude da mãe de Mariana, é que o fato de ela afirmar que a filha é acometida por dificuldades de ordem cognitiva provocam efeitos para a relação de Mariana com a escrita.

2.1 – Um Possível Deslocamento Enunciativo Frente à Escrita

No ano seguinte, como Mariana não conseguiu aprovação, separou-se da turma de origem. Nesse ano, em que ela cursou novamente o 7º ano, não a acompanhei nas aulas de Língua Portuguesa. Tentei acompanhá-la, por meio de diálogo com o professor que ministrava aula de Língua Portuguesa na turma da referida aluna, mas como, durante o ano letivo, houve mudança de professores, não foi possível o acompanhamento de sua produção escrita.

Passado um ano, Mariana cursou novamente o 7º ano e foi aprovada. No ano seguinte, ela era aluna da turma do oitavo ano da qual eu seria a professora de Língua Portuguesa. No primeiro contato com a turma, percebi que a aluna havia mudado a postura em relação a como lidar com o conhecimento. Além de fazer todas as atividades propostas, ela se candidatava a participar efetivamente das aulas, perguntando, respondendo às questões que eram propostas para a turma.

Procurei o Setor de Psicopedagogia da escola para me informar a respeito do acompanhamento dado a aluna no ano anterior, ou seja, o ano em que ela estava cursando novamente o sexto ano. Fui informada de que, em apenas uma reunião de diálogo, o seu nome fora citado como aluna que apresentava dificuldades de aprendizagem em Matemática. Segundo o Setor de Psicopedagogia, de acordo com a avaliação dos professores da turma, Mariana era “fraca” e “apática”. Conforme esse setor, alguns alunos foram convocados para Oficinas Psicopedagógicas, mas Mariana não fora apresentada como aluna com o perfil dos alunos que foram convocados. Os alunos convocados apresentavam desmotivação em relação aos estudos e não se organizavam com as tarefas escolares, isso significava que ela tinha mudado de posição subjetiva.

O primeiro texto produzido por Mariana, no segundo ano de acompanhamento, foi uma notícia, produzida, após lermos e discutirmos duas notícias que serviram como textos motivadores para a produção textual da turma. Essa discussão girou em torno da seguinte pergunta: Há imparcialidade na notícia?

O GÊNERO NOTÍCIA: Há imparcialidade na Notícia?

Atividade 1: Leitura da Imagem



Imagen 17⁵¹

Atividade 2: Leitura e Interpretação

Notícia 1:

CORREIOS LANÇAM SELO POSTAL DA COPA DO MUNDO – 2010 - De São Paulo – Publicidade

Os Correios lançaram o selo postal da Copa do Mundo – 2010. O selo é uma criação de Alan Magalhães e mostra, ao centro, imagens parciais da América do Sul e da África, com os mapas do Brasil e da África do Sul cobertas por suas respectivas bandeiras nacionais.

Na faixa que circunda o selo, as bandeiras nacionais das demais nações que participam da Copa do Mundo – 2010 e o desenho estilizado de dois jogadores. Essas imagens estão sobrepostas às bandeiras do Brasil e da África do Sul.

O primeiro selo postal dos Correios sobre a Copa do Mundo foi postado em 1950 com 350 mil exemplares. O selo "Copa do Mundo 2010 - África do Sul" tem tiragem de 350 mil exemplares e valor facial de R\$ 2,55 e pode ser adquirido pela loja virtual dos Correios (www.correios.com.br) ou pela agência de vendas a distância centralvendas@correios.com.br.

(Fonte: *Folha.com* - 18/06/2010 - 12h)

- Como a notícia descreve o selo postal da Copa do Mundo - 2010? (Pontue os elementos descritivos presentes no texto.)
- No segundo parágrafo, que informações sobre a criação e aquisição do selo a notícia fornece ao leitor?
- Podemos dizer que o texto da notícia é predominantemente informativo, ou seja, retrata apenas dados descritivos sobre o selo, ou existem palavras ou passagens que mostram a

⁵¹ Disponível em <http://www.correios.com.br/selos/selos_postais/selos_2010/selos2010_12.cfm> Acesso em 05 de maio de 2010

opinião ou posição do redator da notícia? Justifique suas respostas, mostrando no texto pistas linguísticas de que o autor da notícia foi imparcial ou não.

- Que fato é narrado?
- Onde e quando ocorre o fato?
- Quais são as causas do fato?
- Quem são as pessoas envolvidas?
- Há depoimentos na notícia?

Notícia 2:

ÁRVORES PODADAS EM SÃO PAULO SÃO QUEIMADAS IRREGULARMENTE



Madeira acumulada em lote em SP, onde caminhões da prefeitura descarregam galhos para queimar.

CRISTINA MORENO DE CASTRO
COLABORAÇÃO PARA A FOLHA
15/06/2010-08h09

Pelo menos uma vez por semana, há mais de um ano, um caminhão com o logotipo da Prefeitura de São Paulo despeja irregularmente galhos de árvores podadas em um terreno particular na região do Butantã (zona oeste). Em seguida, a lenha é serrada, empilhada e queimada, às vezes por vários dias seguidos, liberando fumaça que, segundo a vizinhança, já causou problemas respiratórios em várias famílias.

De acordo com a gestão Kassab, que diz desconhecer o despejo, a regra é que os galhos de árvores podadas sejam levados para um aterro em Guarulhos (Grande SP). O despejo no terreno, porém, foi testemunhado por vários moradores e confirmado à "Folha" pela mulher do caseiro do lote. Uma moradora também mostrou à reportagem um e-mail com assinatura da Polícia Militar Ambiental. Segundo a mensagem, "trata-se de um terreno particular, onde são descartadas pela Prefeitura de São Paulo árvores e galhos decorrentes de quedas, desabamentos e podas efetuadas pela Secretaria de Obras da referida prefeitura". Procurada pela reportagem, a polícia não se manifestou sobre o problema. Moradores dizem que procuraram vários órgãos do poder público há meses, mas apenas a polícia ambiental respondeu.

Em todo o condomínio Jardim Amaralina, vizinho ao terreno, moram 600 famílias. Ao menos seis delas relatam que alguém na casa tem bronquite, rinite ou problemas alérgicos, geralmente as crianças. De acordo com o pneumologista Marcos Arbex, a fumaça pode ser a causa desses problemas

de saúde e afetar mesmo quem não desenvolveu as doenças. É o caso da secretária Maria Fernanda Nóbrega, 32, grávida de três meses. "Acordo várias vezes à noite precisando respirar de novo", diz. Seu vizinho Paulo de Castro, 46, tem um filho de um ano e sete meses com bronquite e que, durante um bom tempo, precisou de inalador.

A reportagem esteve no bairro na última sexta-feira e viu troncos empilhados. Uma mulher que se identificou como Gislene afirmou que seu marido, o caseiro do terreno, recebe a madeira da prefeitura e a transforma em lenha para vender para pizzarias. "É árvore de poda", diz Gislene. Discordando dos moradores do bairro, que dizem que a última queimada foi no dia 7, ela diz que "tem mais de um mês que eles [os caminhões da prefeitura] não vêm" e que ali se queimam mais as folhas das árvores.

(Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/751114-arvores-podadas-em-sao-paulo-sao-queimadas-irregularmente.shtml>)

- Que fato aconteceu?
- Quem são as pessoas envolvidas?
- Quando e onde aconteceu?
- Como aconteceu o fato?
- Por que aconteceu? (causas do fato)
- Há depoimentos na notícia?
- De quem são?
- E por que foram usadas as aspas nesses depoimentos? E que importância tem esses depoimentos para a composição da notícia?
- Podemos verificar que nessa notícia o redator emite opinião sobre o fato narrado? Se sim, que palavras ou expressões expressam a posição do redator?
- Além de relatar o fato, podemos dizer que essa notícia faz também uma denúncia? Como isso foi expresso no texto?
- Compare essa notícia com a 1ª (Correios lançam selo postal da Copa do Mundo-2010). Em que são diferentes no que se refere ao modo como o fato é relatado?
- O que se pode concluir sobre a notícia: ela apenas relata o fato narrado, da forma como ele acontece, ou há notícias em que o leitor poderá verificar que o seu redator toma posição em relação ao fato narrado?

Discussimos as diferenças e semelhanças apresentadas entre essas duas notícias, analisamos também o funcionamento linguístico desse gênero textual. Em seguida, solicitei à turma a produção de uma notícia, a partir de duas fotos retiradas do jornal Folha de São Paulo. Uma gravura do jogo entre Brasil e França e outra da comemoração do povo do Egito em função da renúncia do Presidente Mubarak. Mariana escolheu escrever sobre o jogo do Brasil e França.

Imagen 18⁵²Imagen 19⁵³

⁵² O povo do Egito comemora na Praça de Cairo o fim da ditadura. Folha de São Paulo, 03.04.2011.
⁵³ Folha de São Paulo, 03.04.2011.

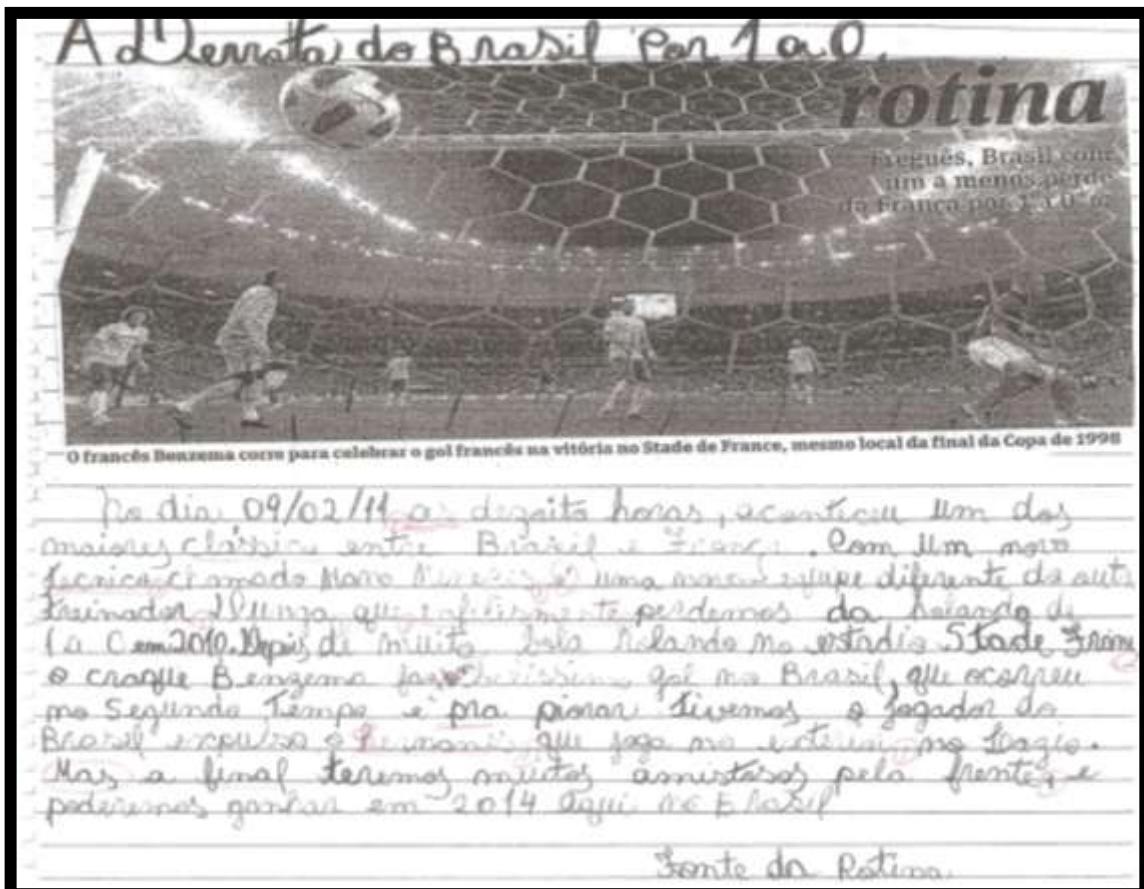


Imagen 20 – Texto produzido por Marina em 04.04. 11⁵⁴.

Mariana fez a escolha por produzir a sua notícia tomando como base a gravura que se referia ao jogo Brasil e França, que foi realizado no fim da semana em que analisamos as notícias dos textos motivadores. Na gravura havia uma legenda com os seguintes dizeres: “O francês Benzema corre para celebrar o gol francês na vitória no *Stade de France*, mesmo local da final da Copa de 1998”. No contexto da gravura, outro dizer mencionava o seguinte: “Freguês, Brasil com um a menos perde da França por 1 a 0”.

O universo de referência do texto pode ser identificado pelo título da notícia: *A derrota do Brasil por 1 a 0*. O título em evidência já indica que a notícia irá tratar de fatos do mundo real, um jogo de futebol entre duas seleções. Como subpropriedade desse universo de referência, posso identificar, mais especificamente, o campo social discursivo em que ele se insere, o de entretenimento. Mariana inicia a construção da notícia já enunciando o tempo, marcando dia e hora em que o fato ocorreu. Em seguida, enuncia as seleções envolvidas no jogo, Brasil e França. Essas informações trazem à tona as características de um texto do

⁵⁴ A transcrição do texto original encontra-se anexa p. 245.

gênero notícia. Esse recurso utilizado por Mariana torna pertinente a adequação contextual do texto em relação a seu contexto de produção e circulação no meio escolar.

O fato de Mariana concentrar a escrita do texto no tema proposto, possibilitou-lhe unidade. Assim sendo, em seu percurso, o texto foi se desenvolvendo, ou melhor, foi progredindo. Mariana informa para o leitor que a seleção brasileira jogou sob o comando de um novo técnico, Mano Menezes, que convocou uma nova equipe. Com isso, ela faz uma crítica ao outro treinador, Dunga. Após essa explanação, ela relata como foi a derrota do Brasil pela França. Para fazer isso, a seleção vocabular usada por Mariana constituiu uma rede vinculada a ideia central do texto o que manteve a coerência do texto. Ela usa expressões próprias do vocabulário usado pelos narradores de futebol: “depois de muita bola rolando”, “o craque Benzema faz um belíssimo gol”.

Nessa primeira versão, Mariana cometeu um “erro” de ortografia motivado por homofonia que é o caso da palavra infelizmente/infelismente, um “erro” de concordância nominal, “um dos maiores clássico”, alguns problemas de pontuação e acentuação. Após a minha intervenção, que foi indicativa, ela fez a reescrita e ainda permaneceram dois “erros” de ortografia e um de pontuação, na linha sete, como a palavra “ester” e “a afinal”, uma vírgula depois dessa palavra. A seguir exibo a reescrita da notícia.

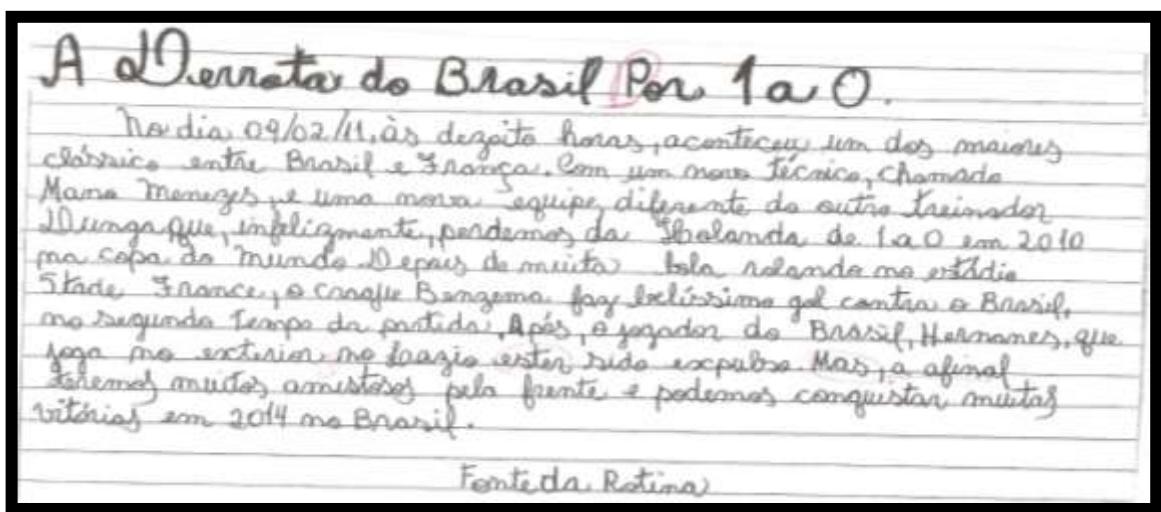
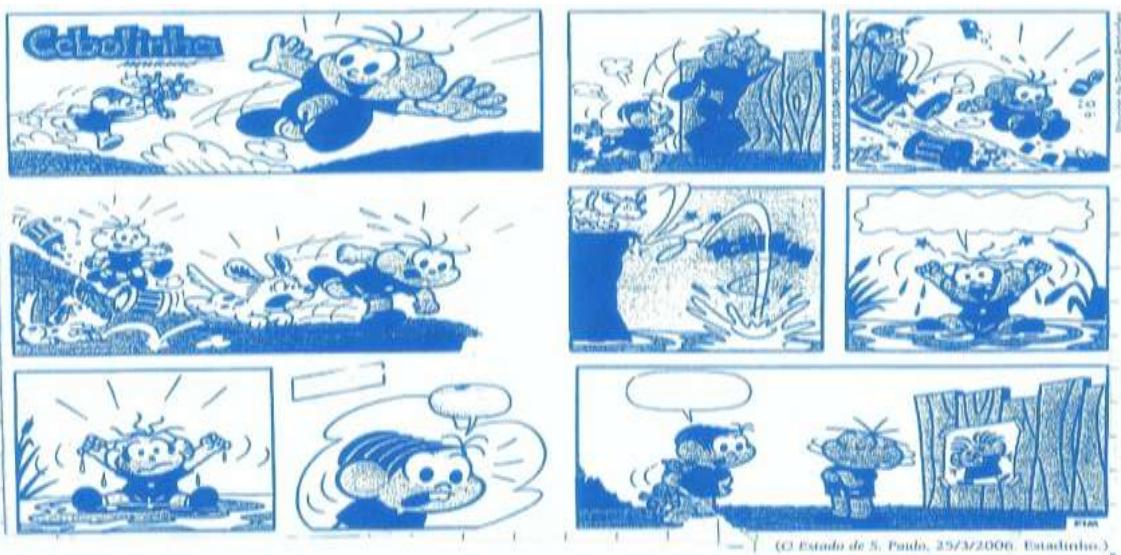


Imagen 21 - Texto original produzido por Mariana em 11.04.11⁵⁵.

A seguir, a turma desenvolveu outra atividade de produção de textos, cuja proposta tinha como objetivo verificar se os alunos haviam entendido a estrutura do discurso direto e indireto. Apresentei a eles as seguintes instruções: A história a seguir foi construída a partir da

⁵⁵ A transcrição do texto oroginal encontra-se anexa p.246.

linguagem não verbal. Leia-a com atenção, observando as sequências dos fatos. Depois, produza dois textos, recontando-a, primeiro em discurso direto e depois em discurso indireto.

Imagen 22⁵⁶

QUADRINHO 8

I Discurso - Apresentação:

- Não Mônica! Pala! Pala!

- Isso é pra você aprender cebolinha!
Volte aqui!

- Eu pula aquele mulo e ele não me pega.

- Uups! Aaaaaai! Tchibum!

- Coloca que lugar é esse? Eu desabei.
Aqui é mato.

- Mônica é praibido a entrar!

II Discurso - Indireto

Mônica estava irritada com cebolinha e corria atrás dele. Cebolinha agitando virou a coxa apertada, ressaltou pular um mato.

Na cair da outra lado do mato, rolou por cima de lamas, latas e caiu dentro de um rio. Ele desceu num lugar que ninguém conhecia e proibiu a entrada das pessoas, inclusive da Mônica.

Imagen 23 – Texto produzido por Mariana em 06.05.11⁵⁷.

Essa tarefa não é muito simples. Para executá-la, Mariana, primeiro, realizou a leitura do texto não verbal, uma história que apresentava, como personagens, o Cebolinha e a Mônica. Para fazer essa leitura, Mariana teria que conhecer esses personagens Mônica e

⁵⁶ Esta imagem consta do livro *Todos os Textos: uma proposta de produção de textual a partir de gêneros e projetos* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. São Paulo: Editora Atual, 2007, p. 30.

⁵⁷ A transcrição do texto original encontra-se anexa p. 247.

Cebolinha e ela comprova esse conhecimento pela história escrita. Como nenhuma leitura é motivada apenas por fatores linguísticos, a pontuação a ser realizada por Mariana no texto verbal - consequência de sua leitura do texto não verbal - tornará “visível a tensão que é da ordem própria da língua e aquilo que é da ordem da subjetividade e emerge através da segmentação operada no texto” (BERNARDES, 2002, p. 42-43).

Mariana inicia a narrativa com a fala da Mônica fazendo alusão ao primeiro quadrinho da história, momento em que Mônica está correndo atrás do Cebolinha. Ela marca a pontuação correta com parágrafo e travessão na fala do Cebolinha:

“- Não Mônica! Pala! Pala!”

No momento em que ela usa o ponto de exclamação no final de cada frase, sugere ao leitor um pedido de clemência por parte do Cebolinha para que Mônica não continuasse a persegui-lo. Mônica responde!

“-Isso é prá você aprender cebolinha! Volte aqui!”

Nessa sequência discursiva, ela não faz o parágrafo e o ponto de exclamação não remete ao mesmo sentido da fala de Cebolinha, como se fosse uma repreensão por parte de Mônica em relação a alguma atitude do Cebolinha. Na sequência da história, a imagem de Cebolinha com a mão na cabeça, ressoou para Mariana que ele poderia estar pensando em como safar-se de Mônica. Então, ela elabora na linguagem verbal os pensamentos de Cebolinha e os marcam, também, com parágrafo e travessão:

- Eu pulo aquele mulo e ela não me pega.
- Ops! Aaaaaai! Tchi Bum!
- Calaca que lugar é esse! Eu descobri.

Agola é meu.

- Mônica é proibido a entrar!

Nesses dizeres, Mariana apresenta o diálogo que Cebolinha trava com ele mesmo, ao se deparar com um muro a sua frente. Após pular o muro, ele cai em um rio ou em uma poça de água. Então, ele se surpreende e enuncia que esse lugar agora é dele.

Quando Mônica chega, ele a proíbe de entrar dizendo que é proibido. A marcação de parágrafo e travessão, por parte de Mariana, no monólogo de Cebolinha é interessante. Isso serve para ilustrar as considerações de Bernardes (2002, p. 49) sobre os aspectos gramaticais e a questão da interpretação,

[...] A despeito da existência de um conjunto de regras que “disciplinam” o uso dos sinais o que se vê é uma grande oscilação e indefinição nos critérios

para inserção deste ou daquele sinal, aqui ou acolá percepção que se intensifica tanto na escrita literária como na escrita da criança. Enfim, não há como precisar o “o ponto de pontuar” e a pontuação pode emergir nos lugares mais inesperados.

Segundo a autora (op.cit.), os estudos linguísticos têm conhecimento da relação da pontuação com a significação, mesmo assim, essas questões ficam à sombra das questões normativas que estabelecem funções definidas para a pontuação, as quais tamponam as suas possibilidades de inserção no texto. Com isso, fica evidente a busca de controle dos efeitos de sentidos que os encadeamentos linguísticos podem provocar.

Se analiso o texto, por esse viés, Mariana o pontuou adequadamente, além disso, manteve a unidade temática que foi sustentada pela intertextualidade estabelecida com as histórias em quadrinhos em que o Cebolinha é personagem, ela traz o jeito de falar do Cebolinha ao trocar o “r” pelo “l” “mulo”, “calaca”, “agola”. Esse recurso favoreceu manter a unidade semântica do texto.

O segundo texto, em que ela deveria narrar a história no discurso indireto, ela o fez com propriedade. Pela imagem do primeiro quadrinho, Mariana contextualizou a situação, justificando que Mônica estava irritada com Cebolinha, por isso corria atrás dele. Em seguida, relata que o Cebolinha vendo-se em apuros, pula um muro e descobre um lugar que ninguém conhecia e, como foi ele quem descobriu, proibiu a entrada de Mônica.

Como o objetivo desta proposta de produção de textos era de avaliar a compreensão dos alunos em relação à identificação e pontuação nos textos em que se apresentam o discurso direto e indireto, Mariana desenvolveu a atividade com esse foco.

Percebi que muitos alunos da turma construíram o texto verbal, como Mariana, sem contextualização, ou seja, sem descrever a situação vivenciada pelos personagens da história, antes de iniciar o diálogo no discurso direto. Expliquei para a turma que a contextualização facilita a compreensão do leitor. Como o foco não era esse, não exigi a reescrita dos alunos que não contextualizaram, entretanto, solicitei aos alunos que tivessem contextualizado que lessem os seus textos para que fizéssemos uma avaliação. A turma percebeu que quando se contextualiza, o texto fica mais comprehensível. Entendo que essas atividades, embora necessárias, limitam a capacidade de criação dos alunos, porque eles focam apenas naquilo que foi solicitado.

Outra atividade desenvolvida por Mariana, em relação ao trabalho com os gêneros textuais, foi uma produção de texto, apresentando as regras de um jogo. Para chegar a essa atividade, fizemos um estudo de leitura, compreensão e interpretação de como jogar damas⁵⁸.

Jogo de damas

Objetivo: Capturar todas as pedras adversárias ou impedir que o adversário tenha condições de movê-las.

Número de participantes: 2 jogadores.

Número de peças: 12 pedras brancas e 12 pretas; um tabuleiro quadriculado com 64 casas, alternadas em branco e preto.

Como jogar: Colocam-se as pedras nas três primeiras filas horizontais sobre as casas escuras: de um lado as pedras pretas e, de outro, as brancas. A última casa situada à direita do jogador deverá ser clara.

Início do jogo: O jogador com as pedras brancas inicia a partida. Determina-se, por sorteio, quem jogará com as pedras brancas, alternando-se as cores da segunda partida em diante.

Movimento das pedras: Movimentam-se as pedras em diagonal sobre as casas escuras, para frente, uma de cada vez. O movimento das pedras é feito alternadamente entre os jogadores. Se um jogador tocar uma de suas pedras é obrigado a movê-la.

Captura das pedras: Quando na casa seguinte a uma pedra se encontrar outra adversária e a casa imediata na mesma diagonal estiver vazia, isto é, a pedra adversária ficar entre a casa vazia e a outra pedra, esta saltará sobre aquela para ocupar a casa vazia retirando do tabuleiro a pedra que foi saltada (capturada ou comida).

Pode-se capturar (comer) pedras para a gente e para trás, bem como capturar mais de uma no mesmo lance, caso a disposição das pedras o permita.

Damas – movimento: A pedra que atingir uma casa da primeira fila do adversário será promovida a DAMA, colocando-se em cima outra pedra da mesma cor. A DAMA move-se em todas as diagonais para a frente e para trás, capturando uma ou mais pedras do adversário, desde que não haja impedimento. Caso uma pedra adversária tenha que ser capturada pela DAMA, esta se movimenta desde que haja uma ou mais casas livres na diagonal. Uma vez capturada a pedra, A DAMA poderá ocupar qualquer casa na mesma diagonal, desde que esteja livre.

A pedra simples e a DAMA têm o mesmo valor para capturarem ou serem capturadas.

Vencedor: Será vencedor o jogador que conseguir todas as pedras do adversário, com pedras simples ou damas, ou impedir o adversário de movimentar-se.

Após a leitura do texto, Mariana respondeu a algumas questões de compreensão e interpretação. Conversamos sobre o funcionamento linguístico desse gênero. Especifiquei as finalidades do gênero: instruir o leitor quanto às regras de um determinado jogo. Em seguida, produziu um texto a partir da seguinte proposta:

Escreva você também um texto de regras do jogo. Siga estas instruções:

- Escolha um jogo que vocês costumam jogar e cujas regras conheçam bem. Vocês podem optar por jogos de computador ou *games*, por jogos como futebol de campo, futebol de salão, basquete, vôlei, bola queimada, bolinha de gude, taco, etc. Atenção! Escreva seu texto

⁵⁸ Esse texto está no livro didático - Todos os Textos: uma proposta de produção de textual a partir de gêneros e projetos de William Roberto Cereja e Thereza Cochard Magalhães, São Paulo: Editora Atual, 2007, p. 24 -27.

dispondo as informações na ordem em que o texto motivador dispôs: objetivo do jogo, número de participantes, peças necessárias para jogar, como jogar, como iniciar, como movimentar-se ou movimentar as peças, como se vence, etc⁵⁹. Apresento abaixo o texto escrito por Mariana.

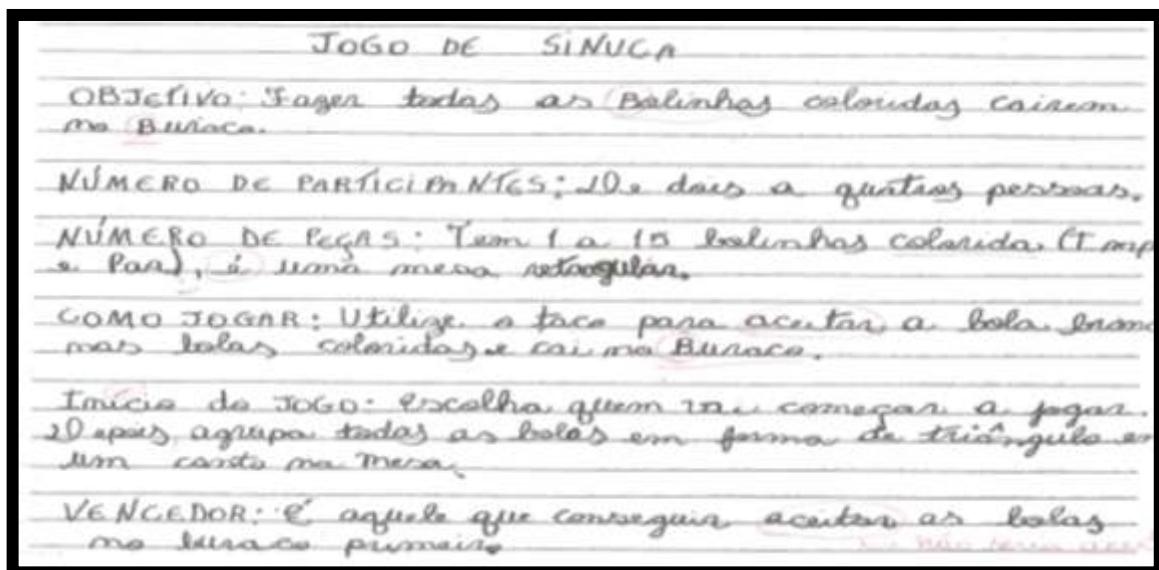


Imagen 24 - Texto original produzido por Mariana em 15.06.11⁶⁰.

Pelo título, “Jogo de sinuca”, Mariana já enuncia o universo de referência do texto produzido, que se insere no mundo real, de entretenimento. Em seguida, ela inicia a escrita do texto com base na proposta apresentada, seguindo o propósito comunicativo do gênero em estudo, instruir o leitor quanto às regras de um determinado jogo.

Mariana conseguiu manter a unidade temática ao vincular a progressão do tema às sequências das jogadas. É um gênero textual que não propicia a criação de quem escreve, mas exige certa elaboração textual que possibilite a qualquer leitor a desenvolver as etapas do jogo de forma que aprenda a jogar. Não houve investimento subjetivo por parte de Mariana no sentido de pesquisar sobre o referido jogo antes de escrever. Pareceu-me que ela escreveu apenas pelo conhecimento geral que ela tinha do jogo.

A proposta de avaliação final do texto consistia no seguinte: os alunos se reuniram em grupos de cinco elementos, de forma que o Grupo um leu os textos do Grupo dois e vice – versa; o Grupo três leu os textos do grupo quatro e vice-versa. O objetivo da leitura era que

⁵⁹ Essas instruções encontram-se no livro didático - Todos os Textos: uma proposta de produção de textual a partir de gêneros e projetos de William Roberto Cereja e Thereza Cochard Magalhães, São Paulo: Editora Atual, 2007, p. 26 -27.

⁶⁰ A transcrição do texto original encontra-se anexa p. 248.

elas avaliaçessem os textos escritos pelos colegas com a finalidade de verificar se eles conseguiriam entender o jogo cujas regras estavam sendo informadas. O grupo que avaliou o texto de Mariana apresentou uma avaliação insatisfatória. Segundo a avaliação do grupo, faltaram informações nos itens “como jogar” e “início do jogo”. Pelas regras apresentadas seria possível ou não conseguirem jogar a Sinuca, isto é, pelas instruções feitas por Mariana.

Diante dessa avaliação, Mariana comprometeu-se a pesquisar sobre as regras do Jogo de Sinuca e apresentar para a turma. Não presenciei a reapresentação do texto de Mariana porque me afastei para terminar a pós-graduação. Segundo informações da professora, ela reescreveu o texto esclarecendo como jogar e como iniciar o jogo. Em função disso, os alunos avaliaram, pela segunda versão do texto, que seria possível jogar o referido jogo.

Nessa experiência, é que Mariana entrou no jogo da linguagem e teve a oportunidade de experimentar, neste momento, que podemos dizer “coisas” que não são entendidas e que precisam ser reelaboradas. Entendo que o enfretamento da escrita por Mariana acirrou pontos chaves de se enfatizar na escola na experiência com a linguagem.

2.3.1 Os Efeitos da Intervenção da Professora na Escrita de Luíza e Mariana.

O objetivo da escrita deste item é o de apresentar algumas considerações a respeito da análise realizada nos textos de Luíza e Mariana. Inicialmente, é importante enfatizar que ao realizar as análises, discuti as “dificuldades” dessas alunas, principalmente, no que se refere aos problemas ortográficos e problemas de pontuação do funcionamento do sistema linguístico em seus textos escritos. Aponto que esses problemas são constitutivos da língua, porque escapam ao controle de quem escreve, as palavras faltam, há o impossível de ser dito. Nas palavras de Lacan em *Instância da letra no inconsciente* ([1957]; 1998), “há uma língua que escapa às regras da própria língua. Uma língua que está no campo do equívoco, do sem sentido. Uma língua própria do inconsciente”. Nessa visão, o uso da língua pelo falante torna-se individualizado e particularizado o que remete à noção de “sujeito” tal qual estou concebendo nesta tese.

Ao analisar os textos de Luíza e Mariana no que se refere aos aspectos globais da construção do gênero vem à baila a Teoria da Enunciação de Benveniste, pois a enunciação em Benveniste é entendida no interior de seu funcionamento, na interação entre interlocutores. Na discussão do funcionamento linguístico discursivo dos textos de Luíza e Mariana veio à tona a subjetividade da língua e da linguagem. Enfatizei como cada uma delas

de modo particularizado escolheu maneiras para o estabelecimento da coerência envolvendo os aspectos discursivos, textuais e estruturais. Nesse momento, Luíza e Mariana ao mobilizarem o funcionamento da língua escrita colocam em cena o quadro formal da enunciação- eu-tu-aqui-agora. O quadro formal da enunciação em funcionamento torna o ato enunciativo único e irrepetível. Essa irrepetibilidade do momento enunciativo está relacionada ao fato de que o espaço, o tempo e a pessoa jamais são eternizados quando o locutor faz uso da língua, porque, segundo Benveniste (1995), o locutor serve-se da palavra para representar a si mesmo, da maneira que ele quer se ver, sendo que a língua é um sistema comum a todos, o uso da palavra é cada vez único, embora se configure no campo da linguagem. Por isso, nas análises, ficou evidenciada a singularidade da enunciação a partir do funcionamento linguístico dos textos de Luíza e Mariana. Essa singularidade se advém da maneira como cada “sujeito” subjetivou durante o seu processo de entrada na língua/ linguagem pela via do outro/Outro, conforme discute os pressupostos da psicanálise freudo-lacaniana.

Durante as análises, fui evidenciando também as implicações advindas da relação professor e aluno com base nas minhas intervenções no processo de ensino de escrita de Luíza e de Mariana. Durante as discussões ficaram latentes as decorrências da presença da subjetividade e da intersubjetividade que é constitutiva da língua e da linguagem, uma vez que, nesta pesquisa, o movimento do sistema linguístico está centrado no “sujeito” que o mobiliza, considerado aqui como *scriptor*. Esse conceito descentra a visão de um escritor “senhor” de sua escritura” e traz à baila um escritor “dividido, cindido, muitas vezes refém daquilo que escreve”. Os textos de Luíza e Mariana são um espaço em que se fundem “aquele que escreve” e “aquele que lê”, “enredado por forças de diferentes ordens (linguísticas, discursivas, culturais, históricas) que convergem no texto produzindo-o” (CALIL, 2008, p. 20). Dentro dessa visão, a escrita de Luíza e Mariana é afetada pela relação delas com a professora, o que pode desenvolver a instauração de um processo transferencial a partir de minhas intervenções.

É importante esclarecer que intervir nesta pesquisa diz respeito à posição discursiva que assumi frente às alunas levando em conta os papéis sociais que exercemos no espaço enunciativo em sala de aula, eu como professora, quem tinha a função de tentar fazer algo que, de alguma forma, pudesse reverter a favor de Luíza e Mariana. Por sua vez, elas teriam que cumprir as suas funções de alunas. Portanto, nesta pesquisa não está pressuposta uma relação simétrica entre professor e aluno. A possibilidade de se colocar em outro lugar para

Luíza e Mariana se deu o tempo todo por aquilo que foi o embate entre a minha postura de professora e a postura delas de alunas, embate esse, produzido sempre pela via da tensão.

Nesse sentido, entendo que em determinados momentos a transferência se revela a partir das minhas intervenções no processo de trabalho de escrita de Luíza e Mariana, de acordo com o que foi discutido no capítulo quatro da primeira parte deste estudo. Nas palavras de Lacan para haver a transferência é necessário que haja a suposição do analisando de que o analista possui o saber, é preciso que exista um endereçamento de amor. Esse endereçamento parte do analisando para o analista. Por isso, Lacan afirma que “desde que haja em algum lugar o sujeito suposto saber, há transferência” (LACAN, [1964], 2008, 226).

Pelo desenvolvimento do *processo de trabalho de escrita* de Luíza, em relação à posição discursiva que ela assumiu ao escrever a primeira versão dos textos e reescrevê-los a partir de minhas orientações, ela assume as suas dificuldades e “promete” dar um encaminhamento para elas. Luíza, paulatinamente, começou a se distanciar das atitudes que já estavam cristalizadas, tais como: não fazer as tarefas e justificar que não havia conseguido resolvê-las; começou a solicitar a minha ajuda quando lia os livros de literatura e não os entendia; solicitava sempre para que eu corrigisse as tarefas na lousa, porque ela não conseguia acompanhar a correção oralmente e, com algumas exceções, fez todas as atividades propostas.

Entendo essa posição como um ato responsável, visto que no desenvolvimento das atividades, no período de dois anos, ela passa a assumir a posição de aluna, participando das aulas, tirando dúvidas, enfrentando as suas dificuldades com a timidez e construindo o seu conhecimento. Essas ações de Luíza ocorreram durante os dois anos em que eu a acompanhei. Entendo que, com base nessas ações, pode ter se manifestado um laço transferencial.

No entanto, Luíza em algumas atividades recusou-se a seguir as minhas orientações como no caso da reescrita da continuação do texto *O fantasma*. Inicialmente, escrevi um bilhete para os pais, convocando-a para o atendimento extraturno para que pudesse trabalhar a reescrita do texto com ela. No entanto, ela não compareceu ao plantão e não apresentou o bilhete aos pais. Esse fato obrigou-me a penalizá-la de acordo com os critérios pré-estabelecidos e convocar os pais via telefone.

Outra atividade que Luíza recusou-se a desenvolver foi uma atividade desenvolvida em dupla no laboratório de informática. O critério para a escolha da dupla foi afinidade entre os colegas. Sendo assim, Luíza não foi convidada por nenhum colega. Tomei a iniciativa para

que ela formasse dupla com uma colega recém-chegada na escola que estava sozinha. A aula transcorria normalmente, quando percebi que a aluna, que fazia dupla com Luíza, já havia mudado de parceiras e estava compondo um trio com outras duas colegas. O trabalho deveria ser apresentado oralmente, porém Luíza alegou não o teria feito, o que não era verdade. Então, solicitei a ela que retornasse no horário de plantão e apresentasse o trabalho sem a presença dos colegas.

Com base no que foi descrito acima, há indícios de resistência de Luíza frente à realização dessas duas atividades, que só fizeram comprovar o laço transferencial. Embora Luíza tenha apresentado resistência para desenvolver essas atividades, ela não permaneceu em uma posição de inércia. Ao contrário, considero que Luíza conduziu o seu processo de *trabalho de escrita* respondendo às minhas intervenções o que fez com que ela adquirisse algumas habilidades e em relação à escrita que ainda não dominava.

Por outro lado, o percurso de Mariana foi bem diferente de Luíza, há indícios de resistência transferencial desde o início do ano letivo. Mariana conduziu o seu *processo de trabalho de escrita* por um percurso muito diferente do caminho percorrido por Luíza.

Mariana, ao contrário de Luíza, permaneceu com as mesmas atitudes, como: não fazia as tarefas e nem justificava o porquê de não ter feito; não lia os livros de literatura; copiava os exercícios dos colegas em vez de tentar resolvê-los; não produziu grande parte dos textos que foram solicitados, especialmente, no primeiro ano de acompanhamento, ano em que foi reprovada. Essas atitudes refletiram em seu desempenho e as suas notas dos dois primeiros trimestres ficaram muito baixas, o que a levou à reprovação.

Diante da situação em se que encontrava, com baixas notas, no último trimestre, Mariana resolveu buscar o aprendizado, porque sentiu o perigo da reprovação que, de fato, ocorreu, ela foi reprovada. Nesse trimestre, Mariana fez todas as atividades: leu os três livros de literatura; participou das aulas, envolveu-se também com o recital de poesias e, ao final, conseguiu vinte e oito pontos em quarenta, mas ela necessitava de trinta e cinco para conseguir aprovação.

Depois de cursar novamente o sétimo ano, no oitavo ano, quando foi minha aluna novamente, a sua posição em relação ao aprendizado foi diferente. De fato, ela assumiu a sua posição discursiva de aluna, não só escreveu e reescreveu os textos que foram solicitados, como também participou das aulas, fazendo perguntas, oferecendo-se para fazer leituras. Uma posição totalmente diferente daquela do ano em que foi reprovada.

Entendi que as minhas intervenções ressoaram que maneira diferente para Luíza e Mariana. O fato de eu não ceder aos apelos de Mariana no sentido de facilitar o seu percurso, uma vez que havia um entendimento de que ela apresentava “dificuldades de aprendizagem”, pode ter provocado o estabelecimento do laço transferencial. Posso entender que nesse caso, as minhas intervenções como um manejo da transferência. Segundo Freud no texto *Observações sobre o amor transferencial* ([1856-1939]; 2006, p. 180), nesse processo transferencial há também a resistência, “tudo que interfere com a continuação do tratamento pode constituir expressão de resistência”. Como as atitudes de Mariana dificultava o seu processo de *trabalho de escrita*, a professora teve que assumir a sua posição discursiva e provocar as intervenções para tentar reverter o processo de resistência e provocar o laço transferencial.

Sendo assim, elas *aprenderam a escrever* de maneira diferente. Tomo aqui o que Andrade (2008, p. 62) considera *aprender a escrever*. Refere-se a um processo que serve

[...] para designar um modo de construir um texto escrito do qual se infere a realização de um movimento complexo por parte de quem redige. Trata-se de reformular o escrito quantas vezes forem necessárias para realizar duas operações: a) “incluir o outro”, isto é, abandonar os seus preconceitos para poder considerar a perspectiva alheia no cálculo dos potenciais efeitos de sentido de seu texto; e b) “assumir um lugar de enunciação”, isto é, se responsabilizar por uma escolha (lexical, sintática, estilística e assim sucessivamente).

Considerando o fato de Luíza e Mariana encontrarem obstáculos que se interpunham entre elas e sua escrita, as minhas intervenções possibilitaram que elas ingressassem em um processo de reescrita, re-visitando os seus textos, refazendo suas escolhas, posicionando-se em relação ao que eu indiquei. Elas puderam rever a posição delas frente à própria escrita, o que possibilitou a elas produzir algum tipo de elaboração. Dessa re-elaboração, foi possível pensar que em sua reescrita houve a possibilidade de um reposicionamento quanto ao lugar em que elas foram colocadas: o de aluna com “dificuldades de aprendizagem” e contribuiu para que elas investissem subjetivamente sobre as suas produções escritas, de modo a levá-las a se responsabilizarem pelos seus textos.

Considerações finais

3. Considerações Finais

Neste momento de minha escrita, no qual apresento as minhas considerações finais desta tese, é salutar explicitar, ou melhor, repetir o que já foi dito ao longo da tese, dada a inscrição teórica a qual me pautei para desenvolver a pesquisa. Trata-se de um gesto de leitura que não está fundado apenas na descrição, mas também, em uma interpretação que não deve ser entendida como definitiva.

Sendo assim, desenvolvi esta pesquisa, perseguindo o objetivo geral, qual seja: construir novos sentidos para o processo de “inclusão” nas práticas escolares do ensino - aprendizagem da escrita, a partir das reflexões que foram realizadas na análise dos textos das duas alunas que participaram da pesquisa.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, procurei defender a tese de que as discursividades engendradas, com base nos discursos de uma educação “inclusiva”, podem afetar os agentes escolares e, consequentemente, podem trazer implicações para o processo de ensino da escrita. Para isso, tentei responder as seguintes perguntas de pesquisa: que efeitos as discursividades engendradas, a partir dos discursos produzidos pelo dizer das leis sobre a “inclusão”, podem provocar naqueles que são responsáveis pela escola? E, em decorrência, qual tratamento dado aos alunos com “dificuldades de aprendizagem”? Para respondê-las, apresentei as análises de alguns enunciados das leis, apresentando possibilidades de interpretação que podem engendrar discursividades as quais possibilitam afetar os agentes escolares.

Em seguida, apresentei o referencial teórico que orientou o meu percurso de argumentação em relação à produção de discursividades: Análise do Discurso de linha francesa, especificamente, no que se refere à terceira fase da teorização de Pêcheux: o discurso como estrutura e como acontecimento. Em seguida, apresentei como os dizeres das leis da “inclusão” foram sendo discursivizados nas escolas do Brasil e do mundo.

Ilustrei por meio das pesquisas realizadas por Ainscow (2009) sobre as tendências internacionais a respeito do conceito de “inclusão”. Nessas pesquisas, a autora evidenciou cinco maneiras de conceituar “inclusão” escolar, quais sejam: a) “inclusão” referente à deficiência e à necessidade de educação especial; b) “inclusão” como resposta a exclusões disciplinares; c) “inclusão” que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; d) “inclusão” como forma de promover escola para todos; e) “inclusão” como educação para todos.

Sobre o primeiro conceito de “inclusão” referente à deficiência e à necessidade especial, há um entendimento de que a “inclusão” vista pela deficiência provoca questionamentos de sua eficácia, uma vez que, o que é colocado em foco é a deficiência da criança, ignorando, assim, as outras características que podem contribuir para melhorar o desempenho escolar. Em relação à “inclusão” como necessidades especiais, os questionamentos estão focados no fato de que é possível incorrer no perigo do desvio de atenção da contínua segregação vivida por estudantes com deficiência, na medida em que, essa concepção, que é a visão predominante na maioria dos países, considera as dificuldades individuais pelas mais diversas razões, desde a deficiência física ou mental, até às dificuldades que todos encontram em seu percurso de vida.

Em síntese, todos os conceitos que foram discursivizados a partir das leis para transformar as escolas em uma escola “inclusiva”, na verdade, trouxeram consequências desastrosas para o processo escolar, porque foi dado um destaque a estudantes considerados diferentes em meio a uma perspectiva de normalidade, não sendo assim coerente com os princípios de uma escola “inclusiva”, porque o objetivo desse modelo de escola era a transformação pela diversidade.

Com base nas entrevistas realizadas com os agentes escolares da escola *lócus* desta pesquisa, pude perceber que o que eles subjetivaram a partir dessas discursividades foi uma visão de “inclusão” se coaduna com o primeiro conceito discutido por Ainscow (2009), “inclusão” referente à deficiência e à necessidade de educação especial. Como as entrevistas mostraram, os agentes escolares entendem a “inclusão” nessa perspectiva.

Em relação à segunda pergunta: qual o tratamento dado aos alunos com “dificuldades de aprendizagem”? Os casos dos alunos que não conseguem desenvolver o aprendizado da escrita no mesmo tempo em que a maioria ou que apresentam um desempenho diferente, por várias razões, dentre as quais doenças, problemas familiares, morte de pais e outros problemas que possam afetar o desenvolvimento da criança, são discutidos nas reuniões de Diálogos que ocorrem quinzenalmente e envolvem todos os docentes e equipe do Setor de Apoio Psicopedagógico.

Nessas reuniões, os docentes, inseridos em instâncias discursivas e enunciativas diferentes, levam para discussão o que os incomodam em sala de aula. As queixas que são enunciadas pelos docentes envolvem questões relacionadas desde as dificuldades de aprendizagem até os problemas disciplinares apresentados pela turma. Nesse sentido, levando em consideração a teoria na qual estou inserida, os dizeres desses docentes, envolvendo as

questões teóricas de cada Área de Conhecimento e atravessadas pelo dizer das leis que regulamentam o processo de “inclusão” são produzidas discursividades de toda a ordem. Em meio aos efeitos que essas discursividades provocam em todos os envolvidos na reunião e diante de argumentos apresentados pelos docentes é que se constrói esse “parecer” para os alunos com “dificuldades de aprendizagem”, como no caso das duas alunas participantes desta pesquisa. A partir do que é decidido, em consenso na reunião, o grupo define algumas ações a serem desenvolvidas com o objetivo de tentar minimizar o problema.

Considero importante destacar que todos os docentes apresentam uma queixa, mas a implicação desses docentes e equipe pedagógica com as ações para tentar resolver o problema acontece de forma diferenciada, alguns se implicam fortemente com essas ações, outros acham que o problema deve ser enfrentado por outra instância e, muitas vezes, o aluno, que é alvo das queixas, é deixado à deriva, principalmente, os alunos com parecer de “dificuldades de aprendizagem”. Nesse sentido, concordo com Silva (2011, p. 7), quando afirma que “podemos depreender que a escola é uma instituição que constrói verdades sobre os sujeitos pela via do olhar vigilante sobre o outro e sobre si mesmo, pelo saber clínico que se impõe no campo pedagógico e pela nomeação dos alunos segundo” “diagnósticos” a eles atribuídos.

Na escola havia várias realidades, professores que se preocupavam com esses “pareceres” e se implicavam com isso, outros nem tanto. Ao me deparar com a realidade específica dessas alunas, decidi intervir assumindo a minha posição discursiva para responder à terceira pergunta de pesquisa desta tese, qual seja: baseando-se nas intervenções feitas no processo de escrita dos textos de Luíza e Mariana, há indícios de mudança de posição discursiva dessas alunas?

Com relação a essa pergunta, as análises dos textos de Luíza e Mariana comprovaram que o manejo de minhas intervenções foi fundamental para a mudança de posição discursiva dessas alunas, uma vez que essa mudança não ocorre de forma automática. No caso das minhas intervenções no *trabalho de escrita* de Luíza e Mariana, foi possível verificar a necessidade de “forçar” a entrada delas no jogo da linguagem.

Um dos efeitos, portanto, das minhas intervenções, refere-se à mudança de posição enunciativa dessas alunas que foram consideradas com “dificuldades de aprendizagem”. Essa mudança de posição discursiva permitiu a Luíza e Mariana se “apropriar” da língua e colocá-la em uso em um dado momento enunciativo. Podendo com isso implicar-se com um trabalho de escrita; encontrar meios de enfrentar as dificuldades de seu processo de escrita; entrar no

jogo da linguagem e experimentar que nem tudo o que é escrito é compreendido; sair de um lugar passivo de receber comandos e buscar a aprendizagem.

As intervenções feitas na escrita de Luíza e Mariana tiveram como objetivo provocar mudanças na posição discursiva a qual elas se encontravam, que era de alunas que apresentavam “dificuldades de aprendizagem”. Nesse sentido, eu, como professora convoquei situações em que Luíza e Mariana tivessem que escrever e reescrever o mesmo texto oportunizando a essas alunas uma possibilidade de implicação com a escrita, uma vez que saíram de uma posição de inércia em relação à busca do conhecimento. Dessa forma, a pesquisa mostrou que uma das condições para que a relação professor-aluno se reverta em benefício para o aluno, é necessário que o professor entenda que ele exerce uma função que tem por objetivo provocar situações em sala de aula que promovam a mudança de posição enunciativa do aluno.

Em razão dessa função do professor é que foi possível o meu investimento na noção de transferência da psicanálise freudo-lacaniana. Ao realizar as análises foi possível perceber momentos em que houve a manifestação de instauração da transferência. É importante retomar que para a transferência ocorrer implica na suposição de um *Sujeito Suposto Saber*. Essa condição de quem sabe, que é endereçada do aluno para o professor, é que provoca o movimento na posição enunciativa do aluno. Para o aluno lançar-se na aventura de enunciar e anunciar significa mudança de posição, é importante ressaltar que essa tarefa não é fácil, como não foi com Luíza e Mariana porque houve um processo de resistência dessas alunas, cada uma a sua maneira. Luíza se prontificou com mais facilidade para a demanda de minhas intervenções. Deixou de reescrever alguns textos, e, eu, não aceitei essa postura, penalizei-a por isso e convoquei a família, fato que fez com que ela voltasse a “escuta” de minhas intervenções.

Por outro lado, Mariana apresentou um funcionamento completamente diferente do de Luíza. Mariana escreveu apenas dois textos, no primeiro ano de acompanhamento. A família não atendeu as minhas convocações. Ela só reagiu quando a escola chamou a família e sinalizou a possibilidade de sua reprovação. Nesse momento, a mãe compareceu para conversar comigo e dizer que a filha apresentava “dificuldades de aprendizagem”. Posto isso, Mariana mudou sua postura em sala de aula, participando das aulas, fazendo as tarefas, lendo os livros. Mesmo assim, como ela estava com médias muito baixas nos primeiros trimestres, não conseguiu aprovação.

O fato de Luíza e Mariana terem re-visitado os seus textos em um processo de reescrita, refazer suas escolhas, posicionar-se em relação ao que eu indiquei como “erro”

possibilitou a elas produzirem algum tipo de elaboração, porque elas assumem o lugar de alunas, embora mostre, como pôde ser analisado em seus textos, que nem tudo dessa posição lhes faz sentido.

Outro ponto importante a ser ressaltado, a partir do momento em que elas se envolveram com o processo de escrita, foi quando perceberam que a linguagem é um jogo e que nem tudo que é escrito é compreendido pelo interlocutor e precisa ser reelaborado. Um exemplo que pode ser citado, dentro outros, foi o texto elaborado por Mariana, o gênero regras do jogo. A turma, após ler o texto de Mariana, argumentou que, pelas informações que ela havia colocado no item como jogar, não permitia a uma pessoa que não soubesse jogar sinuca efetuar a jogada. Então, Mariana teve que fazer uma pesquisa e reescrever o texto e levar novamente para a turma.

Isso ocorre porque o que está em jogo nessa reversão de quem escreve e quem lê são duas subjetividades. Lacan, no Seminário Mais ainda ([1972-73] 1985), pontua que o escrito não é para ser lido, porque há um abismo entre o que se escreve e o que se lê. Com isso, Lacan quer dizer que há uma separação de um sujeito de outro, um que lê, e um que escreve, portanto, há duas subjetividades. Por isso, existe a possibilidade de se fazer uma leitura diferente do que está escrito e uma escrita diferente do que possa ser lido. Para exemplificar essa sua posição, Lacan usa o exemplo do voo dos pássaros.

Para me fazer compreender, vou tomar como referência o que vocês leem, no grande livro do mundo [...]. No voo de um pássaro que voa baixo – vocês chamam isto de voo, mas, na realidade, é um grupo num certo nível – vocês leem que vai haver tempestade. Mas será que eles leem? [...] Será que o pássaro lê o augúrio da fortuna, como diziam antigamente, da tempestade? Áí é que está toda a questão. Antes de mais nada, não está excluído que a andorinha leia a tempestade, mas também não está certo disso (LACAN, [1972-73] 1985).

Enuncio essas palavras de Lacan, ao final da conclusão desta tese, porque durante a produção desta pesquisa, ao analisar as discursividades engendradas pelos responsáveis pelo ensino na escola em função dos dizeres das leis da “inclusão”, percebi que essas discursividades rebatem fortemente no processo de ensino de escrita. Ao analisar também a maneira como Luíza e Mariana foram construindo o conhecimento, fiquei convencida de que não basta considerar apenas o conhecimento produzido por uma área, no caso Língua Portuguesa, como suficiente. É necessário entender que o ensino da escrita não se efetiva apenas por um constructo teórico, mas é um processo que deve ser construído, deve ser

inventado, por essa razão, o professor precisa arriscar-se, não apenas seguir modelos prescritos. É importante também o professor ter clareza de que o fato de ele assumir essa posição discursiva e apostar na intervenção não lhe dá garantia de que o aluno se movimentará e assumirá outra posição discursiva. Na minha pesquisa, isso ficou evidente com Mariana, foi só no final do ano, ela se movimentou. Poderia não ter acontecido nenhum movimento por parte dessa aluna.

Outra conclusão importante desta pesquisa refere-se ao fato de problematizar uma questão que já está cristalizada no meio escolar, os alunos que não conseguem adquirir habilidades de escrita no período em que eles estão em processo de alfabetização são considerados alunos que apresentam “dificuldades de aprendizagem”. É possível pensar que novos sentidos serão construídos para o processo de “inclusão” e para as práticas escolares de ensino de escrita, principalmente, em relação aos “pareceres” que são construídos, para que não continuemos a incorrer no equívoco da mera “constatação” de que há crianças com “dificuldades de aprendizagem”.

Referências

AGUSTINI, C. ; BERTOLDO, E. S. *A constituição de corpora em Linguística da Enunciação.* IN: Bordas da Linguagem. Org. SILVEIRA, E.M. Uberlândia: EDUFU, 2011. P. 121

AINSCOW, M. *Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?* In: *Tornar a Educação Inclusiva.* Org. FÀVERO, O.; FERREIRA. Brasília: UNESCO, 2009. 211p.

ALENCAR, C. ; RIBEIRO M.V. *Nossa história nossa gente* . In: *Brasil vivo: uma nova história de nossa gente*, 16^a Ed. São Paulo: Petrópolis Vozes, 1990, p.34-5

AMARANTE, M.de F.S. *Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência.* Campinas, SP: tese de doutorado, 1998. 299 p.

ANDRADE, C.D. *Na escola.* In: Para gostar de ler v. 2. Crônicas. 14^a Ed. São Paulo: Ática, 1995. p. 54-7

ANDRADE, E. *Tessitura da escrita acadêmica: aprender a e ao escrever.* Programa de Pós-graduação em Educação, USP, São Paulo: dissertação de mestrado, 2008. 164p.

ANTUNES, I. *Análises de textos: fundamentos e práticas.* São Paulo: Parábola editorial, 2010. 223p.

_____. Aula de Português: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003. 181p.

AUTHIER-REVUZ, J.A. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido.* Ed. EDIPURS: Porto Alegre, 2004. 257 p.

AUTHIER-REVUZ, J.A. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer.* Ed. UNICAMP, Campinas, 1998. 200 p.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável.* Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BARRIGA, A.D. *Uma polêmica em relação ao exame.* In: Esteban, M.T. (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 4^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 51-82

BARZOTTO, V.H. *Lições das fúrias: delitos e castigos inevitáveis*. In. O inferno da escrita: produção escrita e Psicanálise. Orgs. BARZOTTO,V.H.; RIOLFI, C. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, P.33-46.

BERGÈS, J. *A instância da letra na aprendizagem*. In: Freud e a Educação. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Ano IX, nº 16, julho de 1999.

BEYER, H. O. *Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas*. In: Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas/Org. Cláudio Roberto Baptista; Porto Alegre: Mediação, 2009.192p.

BRASIL. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 07 de jan. 2008.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.93 94/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Brasil, 1996.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20.09.2008

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20.09.2008

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. 4^a Ed. Campinas, SP: Pontes, 1995. 387p.

_____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989. 294p.

BOUQUET, S.; RUDOLF, E. Escritos de Linguística Geral. Editora Cultrix, São Paulo, SP: 2002. 296 p. BERNARDES, A.C. *Pontuando alguns intervalos da pontuação*. Campinas: SP. Tese de doutorado, 2002. 154p.

BERNARDES, A.C. *Pontuando alguns intervalos da pontuação*. Campinas: SP. Tese de doutorado, 2002. 154p.

CARMO, Apolônio A. *Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho*. Revista Integração. Ano três, nº. 23, p. 43-48, 2001.

CAVALLARI, J. S. *O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, SP: 2005.

_____. *O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno*. Letras & Letras Uberlândia, 19 (1) 37-51, jan/jun. 2003.

CALIL, E. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008. 153 p.

_____. *A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de 2ª série*. In: Leitura, escrita e ensino. Org. ZOZZOLI, M.R.D. & OLIVEIRA, M.B.de. Maceió, EDUFAL, 2008. 224 p.

_____. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduel, 2009. 202 p.

_____. *Rasura e Equívoco: no Processo de Escritura em Sala de Aula*. Londrina: EDUEL, 2008. 168 p.

_____. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. In: MOURA, D. (Org.) *Língua e Ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: EDUFAL, 2000, p. 29-40.

_____. *D'efeitos d'a (Língua): o fenômeno linguístico “homortográfico”*. In: Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino. Org. CALIL. E. São Paulo: Cortez, 2007. P.67-99

CUNHA, C.; e CINTRA, L.F.L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

CEREJA, W.R. ; MAGALHÃES, T.C. *Português Linguagens*, 6ª série. Ed. Atual, São Paulo, 2006. P. 21

CORACINI, M.J.F. *Discurso e escrit(u)ra: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar*. In: *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*. Org. Beatriz Maria Eckert-Holf e Maria José Faria Coracini. Campinas: SP. Mercado das Letras, 2010. 279 p.

_____. *A Celebração do Outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2007. 247 p.

_____. Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tel: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2010. 279p.

COSTA, A.; RINALDI, D. Escrita e Psicanálise. Rio de Janeiro: Cia de Freud UERJ, Instituto de psicologia, 2007. 387p.

DEFOURNY,V. Tornar a educação inclusiva. Org. por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. Brasília: UNESCO, 2009. 220 p.

EDLER, C. R. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176p.

FACHINETO, L. *Transferência em orientação: efeitos de intervenções em textos acadêmicos*. Tese de doutorado do programa de Pós – graduação da USP, 2012. 170p.

FELIPETO, C. *Erro imprevisível: possibilidade esquecida da língua*. IN: Trilhas da escrita: autoria, leitura e escrita. CALIL, Eduardo (Org.) São Paulo: Cortez, 2007. 207 p

FINK, B. O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo. Tradução de Maria de O Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998. 252 p

FOUCAULT, M. Do governo dos vivos. Curso no *Collège de France*, 1979-1980 (excertos). São Paulo: Centro de Cultura Social: Rio de Janeiro: Acjiamé, 2010.

FOUCAULT, M. Segurança, território e População. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. Nascimento da Biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. 6^a ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Forense Universitária, Rio de Janeiro, 2002. 239 p.

FOUCAUL,T, M. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, Michel. Ditos & Escritos. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. P. 240-251. V. 5

FREUD, S. *A Interpretação dos sonhos*. In: Edição standard brasileira das obras Psicológicas Completas. Vol. IV e V. Rio de Janeiro: Imago, 1996. P. 777

_____. *Os chistes e a sua relação com o inconsciente*. Edição standard brasileira de obras psicológicas completas. Vol. VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. P. 247

_____. *Sobre a Psicopatologia da vida cotidiana*. Edição standard brasileira de obras psicológicas completas. Vol. VI. Rio de Janeiro: Imago, 1996. P. 311

_____. *Estudos sobre a histeria*. In: Obras completas. Vol. IV. Rio de Janeiro: Imago, ([1895], 2006).

_____. *Sobre a dinâmica da transferência*. In: Obras completas. Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, ([1912], 2006). p. 111-119

_____. *Recordar, repetir e elaborar*. In: Obras completas. Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, ([1914], 2006). p.163-171

_____. *Observação sobre o amor transferencial*. In: Obras completas. Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, ([1912], 2006) p. 177-118

FULCHER, G. *Theories of Inclusive Education: A studente's guide*. A Sage Publication Company, Londres, 2000.

GARCIA, E.G. *Gabriel Ternura*. In: Gabriel Ternura. São Paulo: Loyola, 1979, p. 46-7.

GOMES, V. A. *O discurso de avaliação de leitura do PROEB: do equívoco do imaginário à contingência do real*. 2004. 152 f. Dissertação (mestrado em Linguística) - Curso de Pós – graduação da Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

GREGOLIN, M.R. *Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso – diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004. 220 p.

GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes, 2^a ed, 2005. 96 p.

KUPFER, M.C.M. *Freud e a educação, dez anos depois*. In: Freud e a Educação. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Ano IX, nº 16, julho de 1999.

KUPFER, M.C.M. *Educação para o futuro: Psicanálise e educação*. 3^a ed. São Paulo: Escuta, 2007. 155p.

_____. *O Estádio do Espelho*. In: Escritos; tradução Vera Ribeiro – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. 96-103 p.

_____. *Introdução ao grande Outro*. In: Seminário 2 - *O eu na teoria de Freud e na Técnica da Psicanálise*. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1985.

LACAN, J. *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*. (1957) In: Escritos. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. P. 496-533

_____. *Os três tempos do Édipo*. (1958) In: O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999, p. 185-203.

_____. *O estádio do espelho como formador da função do eu: tal como nos é revelado na experiência psicanalítica*. (1949) In Escritos. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. P. 96-103

_____. *O sujeito e o Outro: a alienação* (I). In: (1964) O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Trad. M.D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008. P. 199 – 210

_____. *O seminário livro VIII – A transferência*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2010. 487 p.

_____. *Seminário. Livro 20. Mais ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

LAJONQIÈRE, L. *Três notas e um epílogo sobre escola, escrita e inclusão*. In: Faces da escrita: Linguagem clínica e escola. Org. LIER-DE VITTO: ARANTES, LÚCIA. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. P.189-199

_____. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A psicopedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. 253 p.

_____. *A mestria da palavra: isso duro de roer na formação de professores*. In: MRECH, L.M. e PEREIRA, M.R. (orgs.) *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Petrópolis: vozes, 2011.

LEITE, N. *Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura*. Ed. Campo Matêncio, Rio de Janeiro, 1994. 203 p.

LEMLE, M. *Guia Teórico do alfabetizador*. São Paulo, Ática, 1993.72 p.

LEMOS, C. Sobre o Interacionismo. *Letras de Hoje*, v. 34, n.3, p.11-6, 1999.

_____. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*, v. 6, n. 2, p. 169-82, 2000.

LOPES, M.C. *Inclusão como prática política de governamentalidade*. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.) *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 107-130

LOPES, M.C; DAL'IGNA. *Subjetividade docente, inclusão e gênero*. Educ. Soc., Campinas, vol. 33 nº 120, p. 851-867, jul-set. 2012.

LUZ, M.N.da. *As marcas da subjetividade: o eu e os outros no discurso do professor de Língua Portuguesa*. In: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Universidade Federal de Santa Maria, RS. Ano 5, n.11 – 2º semestre de 2009

MACHADO, I. *Literatura e redação*. São Paulo: Scipione, 1994, p. 142-3. In: CEREJA, W.R. ; MAGALHÃES,T.C. *Português Linguagens*, 6ª série. Ed. Atual, São Paulo, 2006.

MAGALHÃES, M. M. M. *Subjetividade em advir: a construção da metáfora em textos de alunos da escola básica*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007. 111 p.

MASSON, C. *Salvos pelo som*. In: Veja, 13 dez. 1995, p.159.

MÉA, H. de P. D.; GRÜNDLING, G de M. *Enunciação benvenistiana e ensino de língua Portuguesa*. Revista Calidoscópio v. 9, Unisinos, maio/ago 2011, P. 132-141.

MILLER, Jacques-Allan. *Percorso de Lacan: uma Introdução*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, 152p.

MILNER, J.C. *O amor da língua*. Trad. Angela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 82 p.

MRECH, L.M. *O Impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Ed. Avercamp, 2005. 179 p.

MORAES, C.G. *As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, 2005. 228 p.

NÓBREGA, M. *Lacan e a linguística saussuriana: um tiro que errou o alvo, mas acertou na mosca?* In: Aventuras do Sentido Psicanálise e Linguística, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. 238-246 p.

ORLANDI, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 5^a ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002. 189 p.

PÊCHEUX, M. ; FUHS, C. *A propósito de uma análise automática do discurso: atualização e perspectivas* (1975). In: Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Org. Francoise Gadet; Tony Hak; tradução Bethania S. Mariani. 4^a ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2010. p.159-245

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: UNICAMP, 2009. 317 p.

_____. *Discurso: Estrutura e acontecimento*. 3^a Ed. São Paulo: Pontes, 2006. 65 p.

PIGNATELLI, F. *Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade da Agência Docente*. IN: O sujeito da educação: estudos foucaltianos. Org. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. P.127-154

POMMIER, G. *Naissance Et renaissance de l'écriture*. Paris: Puf écriture, 1996. 369 p.

POMMIER, G. *Problemas clínicos da escrita*. In: Faces da escrita: linguagem, clínica, escola. Org. LIER-DEVITTO; ARANTES, L. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. P.

53-74.

REGO, C.M. *Traço, letra e escrita: Freud, Derrida e Laca*. Ed. 7 Letras, Rio de Janeiro, 2006. P. 252

RIOLFI, C.R. *Quebras na escrita, surpresa para quem escreve: o percurso subjetivo do professor de Língua Portuguesa*. In: Eduardo Calil. (Org.). Trilhas da escrita: Autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007. P 33-64.

_____. *Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. Leitura. Teoria & Prática*, nº 40. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Campinas: Unicamp, 2003.

_____. *O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de Língua materna*. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 1999. 365 p.

RODRIGUES-ACALÁ, C. *Em torno de Observações para uma Teoria Geral das Ideologias de Thomas Herbert*. In: Revista Estudos da Linguagem: Michel Pêcheux e Análise do Discurso, Nº 1 – junho de 2005. P. 15-21

RUIZ, E. D. *Como Corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa*. São Paulo: Contexto, 2010. 191 p.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1972/1996. 279 p.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In. Gentili & Silva (org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 10ª ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2001, p. 11-29

SILVA. P.N. *Silenciamento de singularidade: o discurso sobre o aluno*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação dos estudos da linguagem, IEL, UNICAMP, 2011. 162 p.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, Discurso e Interação*. 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

VERÍSSIMO, L.F. *Comédias para se ler na escola*. Disponível em:
<http://www.portaldetonando.com.br/nuke/index.php> Acesso em: 10 jun. 2011.

VEIGA-NETO, A; LOPES, M.C. *Inclusão e governamentalidade*. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007.

8.1 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

COSTA, A.; RINALDI, D. Escrita e Psicanálise. Rio de Janeiro: Cia de Freud UERJ, Instituto de psicologia, 2007. 387p.

FLORES,V.N.;TEIXEIRA, M. Introdução à Linguística da Enunciação. 1ª Ed. Contexto: São Paulo, 2008. 125 p.

GADET, F. ; HAK, T. Por uma análise automática do discurso. 4^a Ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2010. 315p.

LACAN, J. *Seminário livro 17: O avesso da psicanálise*. A. Roitman, trad.. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1969-1970. 208 p.

LIER-DEVITTO, M.F. & ARANTES, L. (Orgs.) *Faces da escrita: linguagem, clínica, escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011. 280 p.

LUFT,C.P. A vírgula: considerações sobre o seu ensino e o seu emprego. 2^a ed., São Paulo: Ática, 2009. 87p.

_____. Dicionário prático de regência nominal. São Paulo: Ática, 1998. 550 p.

SAUSSURE, F. & Outros. *Os pensadores*. Traduções de Carlos Vogt. 3^a Ed. Abril

SILVEIRA, E.M. *As marcas do movimento de Saussure para a fundação da linguística*. Mercado de letras, Campinas, 2007. 168 p.

Anexo 1

*Textos produzidos por Luíza em 2009 e
2010*

Texto - A gata**A gata**

“A história que eu vou contar é sobre animais. Era uma vez, uma gata sinta que foi roubada, o ladrão levou ela para a casa dele e la ele cuidava muito mal dela e por esse motivo ela fugiu dela é foi parar na casa de uma moça que tinha dois cachorros e como a gata era mansa e ela levou a gata para um senhor que ela conhecia e que gostava muito de gato, mas la tinha outros gatos mais velhos que não queria ela la mas como ela era autoritária ela disse para eles assim:

- Se vocês não me aceitarem por aqui eu vou fazer uma coisa terrível com vocês e que nuncais vocês vão querer me desafiar. Disse a gata com foz autoritária.

Após isso ela nuncamais teve que alterar a sua voz porque viverão em paz e harmonia um com o outro”.

Segunda versão do texto – A gata

A gata

“A história que eu vou contar é sobre animais. Era uma vez, uma gata sinsa que foi roubada, o ladrão a levou para a casa dele e ele cuidava muito mal dela e por esse motivo ela fugiu. Ela foi parar na casa de uma moça que tinha dois cachorros e como a gata era mansa, ela a levou para um senhor que ela conhecia e que gostava muito de gato, mas tinha outros gatos mais velhos que não a queria lá mas como ela era autoritária ela pensou em diser para eles que se eles não aceitassem ela por ali ela iria fazer uma coisa terrível com eles. Durante uns dois dias ela andou assustando alguns gatos mas esse ainda não era seu plano, então os outros gatos resolveram fazer uma reunião anoite para decidir se eles aceitavam a gata ou não então eles ficaram la horas e horas resolvendo se ião aceitar-la ou não, por fim resolverão que ião aceita-la sim, porque ela estava assustando os gatinhos filhotes e comendo quase toda comida e deichando os outros com fome. No dia seguinte eles fiseram uma proposta para gata de que ela não assustase mais os gatinhos e nei comesse toda a comida, então ela aceitou depois disso ficou tudo bem.

Terceira versão do texto – A gata

A gata

“A história que eu vou contar é sobre animais. Era uma vez, uma gata cinza foi roubada. O ladrão a levou para a casa dele e lá ele cuidava muito mal dela e, por esse motivo, ela fugiu de lá e foi parar na casa de uma moça que tinha dois cachorros. Como a gata era mansa a moça a levou para um senhor que ela conhecia e que gostava muito de gatos, mas, lá, tinha outros gatos mais velhos que não a queriam lá. Mas, como ela era autoritária, disse para eles assim:

- Se vocês não me aceitarem por aqui eu vou fazer uma coisa terrível com vocês e nunca mais vocês vão querer me desafiar. Disse a gata com voz autoritária.

Durante uns dois dias, ela andou assustando alguns gatos, mas esse ainda não era seu plano. Então, os outros gatos resolveram fazer uma reunião à noite para decidir se eles aceitariam a gata ou não. Eles ficaram lá horas e horas resolvendo se iriam aceitá-la ou não. Enfim, resolveram que iriam aceitá-la sim, porque ela estava assustando os gatinhos filhotes, comendo quase toda comida e deixando os outros gatos com fome. No dia seguinte, eles fizeram a proposta para gata para que ela não assustasse mais os gatinhos e nem comesse toda a comida e ela aceitou.

Após isso, ela nunca mais teve que alterar a sua voz porque viveram em paz e harmonia um com o outro.”

Primeira versão texto – O machucado

O machucado

Era uma vez em um parquinho avia varias criancinhas uma delas era Junior ele tinha ido para o parque com o amiguinho e sua mãe. O amiguinho se chamava Jose, Jose e Junior foram brincar então Jose machucou Junior a mãe de Junior viu o machucado e disse:

_ Eu falei para você não ir no brinquedo quebrado que você iria se machucar.

Então Junior tentou espligar mas sua mãe não deixou. Junior contou a Jose e Jose se aliviou.

Era quase noite quando a mãe de Junior saiu do hospital com o menino, a mãe de Junior se assustou, e perguntou:

_ Porque não deveria bater nele?

_ Porque fui eu que machuquei ele sem querer, agente tava brincando quando eu o machuquei, a senhora me perdoa por não ter contado antes?

_ Sim, tiperdoo, mas eu fui contar a sua mãe.

_ Tudo bem.

Assim que chegaram a casa de Jose a mãe de Junior contou tudo e pediu que ele pedisse desculpas a Junior, e ele disse:

_ Eu não fui pedir desculpas! Então sua mãe disse:

_ Jose! Aí ele resolveu pedir desculpas.

- Esta bem, desculpe Junior.

Depois que Junior e sua mãe foram embora ela disse:

_ Agora você vai esquecer tudo isso.

_ Esta bem mãe.

Primeira versão do texto – O fantasma

Assim que eu abri a porta da casa a casa estava tomada de telhas de aranha corri no fundo do terreno e peguei um galho no fundo do terreno e peguei um galho e andei dentro da casa para conhecê-la e para tirar as telhas de aranha também logo no primeiro dia eu limpei a casa toda e fiquei super exausta, então eu pensei em dormir quando ouvi um barulho, então fiquei comendo e comecei a andar por toda a casa procurando quem teria feito o barulho mas não encontrei ninguém então fui para a cama desconfiada mas não consegui dormir ai eu pensei se eu já limpei a casa e não consegui dormir eu vou tomar banho para jantar foi então que eu vi um vulto passando na minha frente e pensei eu devo estar com muita fome e já estou vendo coisas e melhor eu tomar banho rápido para poder jantar, depois de algum tempo ele já tinha tomado banho e jantado quando vi uma família muito grande de fantasmas fiquei com muito medo peguei as minhas coisas e sai correndo daquele lugar mas eu nunca contei essa história para ninguém e a primeira vez que eu conto.

Primeira versão do texto – O mito de Orfeu

O mito de Orfeu

Quando Orfeu chegou ao inferno com sua lira ele pensou que podia enqantar as pessoas, mas ele estava erra então, começou a procurar a sua amada, ele mais observava do que procurava, la era uma caverna meio escura so com as luzes do fogo, as pessoas andavão de um lado para o outro, sem rumo, todas esquisitas.

O rei Hades quase condenou Eurídice a ficar la para sempre, mas. Orfeu insistia Hades mas ele não cedeu foi então quando Perséfone pedia para Hades deichar eles a voltarem a vida, e de tanto insistir ele deichou eles voltarem mas com uma condição, de que Orfeu não olhase a sua amada, mas se ele olhasse para traz os dois ficarião no inferno para sempre. Ele não olhou para tras e quando voltarão a vida eles contarão para as pessoas, elas acharão que eles estavão loucos e enternarão eles e ficarão la para sempre em uma ilha.

Segunda versão do texto – O mito de Orfeu

O mito de Orfeu

Quando Orfeu chegou ao inferno com sua lira, ele pensou que podia encantar as pessoas, mas ele estava errado. Então começou a procurar a sua amada, ele mais observava do que trabalhava. Lá era uma caverna meio escura só com as luzes do fogo, as pessoas andavam de um lado para o outro, sem rumo, todas esquisitas.

O rei Hades condenou Eurídece a ficar lá para sempre, mas Orfeu insistiu a Hades mas ele não cedeu. Então quando Perséfone pedia para Hades deixar á eles a voltarem a vida, e de tanto insistir ele deichou, eles voltarem, mas com uma condição, de que Orfeu não olhasse para traz os dois ficariam no inferno para sempre.

Ele não olhou para trás, e quando voltarão a vida eles contarão para as pessoas, elas acharão que eles estavão loucos e enternarão eles e ficarão lá para sempre em uma ilha.

Resenha do filme – A Bússola de Ouro

A bússola de ouro

O filme A bússola de ouro é um filme bom e vou contar algumas coisas sobre ele. O nome é A bússola de ouro a direção é de Cris Weitz, baseado no livro de Philip Pullman, os principais atores são Nicole Kidman como Marisa Coulter Dakota Blue Richards como Lyra Belacqua, o pais de origem do filme é E.U.A. /Inglaterra, o ano de lançamento é 2007 e o tempo de duração é 113 minutos.

O tema central do filme ou o enredo é a bússola de ouro, e na minha opinião um conteúdo do filme que interessa as pessoas e a “existência” de um “novo mundo”.

Pelo que eu percebi do filme eu acho que ele não retrata situação do nosso cotidiano, eu achei bonito cenários do filme.

Eu achei bom o desempenho dos autores mas nada me emocionou no filme, e eu achei bom as músicas e efeitos sonoros.

Eu achei que sim a câmera nos mostra um bom trabalho de arte, e eu não achei Nenhuma falha técnica em nada, e eu achei que foi boa a fotografia do filme e a direção também foi boa na minha opinião.

Valeu apena assistir o filme eu gostei muito do filme.

Segunda versão da resenha do filme – A Bússola de Ouro

Crítica A bússola de ouro

[O filme “A bussola de ouro” é um filme bom e vou contar algumas coisas sobre ele.] O filme a bússola de ouro” sobre a direção de Cris Weitz, baseado no livro de Philip Pullmam. Os principais atores são Nicole Kidmam como Coulter e Dakota Blue Richards como Lyra Belacqua, o país de origem do filme é E.U.A/Inglaterra, o ano de lançamento é 2007 e o tempo de duração é 113minutos.

O tema central do filme ou o enredo é a “bússola de ouro” e a sua história. Na minha opinião, um conteúdo do filme que interessa as pessoas e a “existência de um novo mundo”.

Pelo que eu percebi do filme, eu acho que não retrata situações do nosso cotidiano, eu achei bonito os cenários do filme.

Eu achei bom o desempenho dos autores, mas nada me emocionou no filme, e eu achei bom as músicas e efeitos sonoros.

Eu achei que sim a câmera mostra um bom trabalho de arte. Eu não achei neiu uma falha técnica em nada. Foi boa as fotografias do filme e a direção também foi boa na minha opinião.

Valeu a pena assistir ao filme, eu gostei muito do filme, porque é bom.

Resenha do programa – TV Culinária

TV Culinária

O nome do programa de televisão que eu escolhi foi o TV Culinária, ele passa no canal 39 – Gazeta, a apresentadora é a dona Palmirinha Onofre ela apresenta o programa com o Guinho ele é um menininho de pano a diretora e a Celhinha, eu não sei se é esse nome mesmo, ou se Celha, o programa da Dona Palmirinha começa as 13h10 até as 14h, no decorrer do programa ela leva várias pessoas para fazer propaganda dos Patrocinadores do programa, ela conversa também com os colegas de trabalho ou seja os cameras e os outros, ela também responde as perguntas que as pessoas fazem pela internete/ e o programa é feito em São Paulo, mas não é um programa de auditório.

Na minha opinião eu acho o programa bom porque estamos sempre aprendendo receitas e dicas novas. Concerdeza esse é um programa muito valido para as pessoas

Segunda versão da resenha do programa – TV Culinária

TV Culinária

O nome do programa da televisão que eu escolhi foi o TV Culinária, ele é apresentado no canal 39 (Gazeta), a apresentadora é dona Palmirinha Onofre. Ela apresenta o programa com o Guinho ele é um menininho de pano, a diretora e a Celhinha, eu não sei se é esse nome mesmo, ou se é Celha.

O programa da Dona Palmirinha começa às 13h10 até às 14h, no decorrer do programa ela leva várias pessoas para fazer propaganda dos patrocinadores do programa. Ela conversa também com os colegas de trabalho, tais como: os câmeras e outros, e responde às perguntas que as pessoas fazem pela internete. O programa é gravado em São Paulo, mas não é um programa de auditório.

Na minha opinião, o programa é bom, porque estamos sempre aprendendo receitas e dicas novas. Com certeza, esse é um programa muito válido para as pessoas.

Relatório das oficinas com os estagiários

Nas últimas duas semanas os alunos do 8º C receberam os alunos do curso de letras para a realização de quatro oficinas, estas oficinas eram Literatura e Música; literatura e teatro; Literatura e Cinema e, Literatura e Ilustração, essas oficinas aconteceram nos dias 17/05, 18/05, 24/05 e 25/05/.

A aula de Literatura e Música foi legal e todos gostaram eu tenho certeza porque a professora pediu para fazer uma música e podia até usar instrumentos e mais no final cada grupo cantou o que produzia e antes aprendemos algumas outras coisas.

A aula de literatura e Teatro foi a melhor, nos aprendemos sobre Literatura e Teatro e no final apresentamos uma parte da história de Romeu e Julieta essa apresentação foi um pouco diferente porque uns iaô la na frente e apenas faziam gestos e os outros liam as falas.

A aula de Literatura e Cinema foi bem legal também, nos aprendemos sobre a literatura e Cinema, a professora deu um texto e nos tínhamos que interpreta e desenha.

A aula de Literatura e Ilustração foi legal nos aprendemos mais sobre as imagens e fizemos uma história.

As oficinas foram legais e podiam ter mais vezes apesar de alguns colegas não gostarem.

Crônica – O ladrão

O ladrão sem sorte

Era noite na cidade de Uberlândia no Bairro Tibery na porta da Igreja estava passando um ladrão o nome dele era José e ele decidiu entrar e roubar a Igreja, como ele esta sem lanterna ele decidiu entrar assim mesmo ele entrou foi andando e de repente ele gritou:

- Aiii!!

- O que é isso

Como não tinha ninguém ele continuou andando e novamente ele gritou:

-Aiii!!

- O que é isso

E novamente e continuou.

Do lado de fora da igreja estava passando uma mulher e ouviu todos os gritos do ladrão e como sabia que era um ladrão decidiu ligar para a polícia disse o que estava acontecendo. O nome da mulher era Maria ela pediu para a polici entrar e ver o que era então eles entraram e la dentro eles encontraram o ladrão que estava no chão machucado e perceberam que ele não tinha reoubado nada no dia seguinte essa noticia foi o assunto do bairro e uns diziam que o ladrão saiu machucado por castigo e outros diziam que era só má sorte.

Texto expositivo-argumentativo – A clonagem

Clonagem

Nesse texto eu vou falar sobre a clonagem humana. A clonagem para fins benficos e para fins não benéficos para a humanidade.

Eu concordo e discordo com a clonagem para fins benéficos para a humanidade, por um lado é bom porque tem a possibilidade de salvar muitas vidas e curar muitas doenças até hoje sem cura e ate mesmo as que tem cura e também diminuiria a fila de espera nos hospitais para receber sangue, medula óssea etc.

Mas por outro lado seria ruim porque vai que a pessoa precise de um orgão vital, ai as pessoas responsáveis pelo clone teriam que matar o clone para retirar o órgão e emplantar na pessoa.

Por isso eu penso que a clonagem tem partes boas e partes ruins.

Anexo 2

*Textos produzidos por Mariana em 2009 e
2011*

Primeira versão do texto – Dona Dalva

Eu não gostava de Dona Dalva porque era velha e feia e ruim. Uma vez Juca deu um assobio em aula e ela achou que era eu disse!

- Foi você? – Eu respondi – Não fui eu.

Ela prosseguiu.

- Você está mentindo – Eu não mentindo – respondi

- Cale a boca

- Não calo.

Então ela berrou.

- Fique de castigo lá na frente. Todo mundo riu.

No fim da aula Juca confessou

- Ela falou:

- Agora é tarde

Contei para minha mãe e Le foi pedir satisfação ao diretor e contestou:

- Exijos que Dona Dalva peça desculpas para o meu filho na frente da turma

O diretor respondeu

- Isso é possível

Mamãe insistiu.

- Eu não saio daqui enquanto Dona Dalva não fizer o que eu exijo. O diretor chamou ela para dentro e perguntou:

- A senhora vai pagar os três meses que ainda não pagou?

Mamãe saiu e ordenou:

-Vamos embora. No caminho pediu-me que esquecesse o que aconteceu

Primeira versão do texto – O fantasma

La não tem ninguém para encher o saco, é quando fui dormir vir um fantasma de olho azul peguei a minha coberta e puis em cima de mim é fui para cozinha beber copo da água por que estava muito nervosa. Belo outro dia bate na porta, e, era uma senhora ela estava toda suja é com lixos eu mantei ela entra, ai eu falei que aconteceu, ela disse que a família dela pois ela para fora porque ela não trabalhava e agora eu casto lixo para a minha sobrevivência é não tenho casa eu posso ficar aqui, a menina disse sim esta casa é muito boa não tem ninguém pra encher o saco, a menina falou posso ti dar um abraço gostei muito de você, aí eu não sentir o corpo dela ai a velha era o espírito que eu vi, a menina saiu correndo gritando é viu um deposito é la estava muitos espíritos, e a menina pegou sua trouxa e foi para a cidade morra com seu tio.

Primeira versão da notícia – Derrota do Brasil por 1 a 0

A Derrota do Brasil Por 1 a 0

No dia 09/02/11 as dezoito horas, aconteceu um dos maiores clássicos entre Brasil e França. Com um novo técnico chamado Mano Menezes é uma nova equipe diferente da do treinador Dunga que infelizmente perdemos da Holanda de 1 a 0 em 2010. Depois de muita bola rolando no estádio Stade France o craque Benzema faz um belíssimo gol no Brasil, que ocorreu no segundo tempo e pra piorar tivemos o jogador do Brasil expulso o Hernanes que joga no exterior no Lazio. Mas a final teremos muitos amistosos pela frente, e poderemos ganhar em 2014 aqui no Brasil.

Fonte da Rotina

Segunda versão da notícia – derrota do Brasil por 1 a 0

A derrota do Brasil Por 1 a 0

No dia 09/02/11, às dezoito horas, aconteceu um dos maiores clássico entre Brasil e França. Com um novo técnico, chamado Mano Menezes, e uma nova equipe diferente de outro treinador Dunga que, infelizmente, perdemos da Holanda de 1 a 0 em 2010 na copa do Mundo. Depois de muita bola rolando no estádio Stade France, o craque Benzema faz belíssimo gol contra o Brasil, no segundo tempo da partida. Após, o jogador do Brasil, Hernanes, que joga no exterior no Lazio ester sido expulso. Mas, a afinal teremos muitos amistosos pela frente e podemos conquistar muitas vitórias em 2014 no Brasil.

Fonte Rotina

Primeira versão do texto: Quadrinho

Discurso direto

- Não Mônica! Pala, Pala!
- Isso é prá você aprender cebolinha! Volte aqui!
 - Eu pulo aquele mulo e ela não me pega.
 - Ops! Aaaaaai! Tchi Bum!
 - Calaca que lugar é esse! Eu descobri.
Agola é meu.
 - Monica é proibido a entrar!

Discurso Indireto

Mônica estava irritada com cebolinha e corria atrás dele. Cebolinha quando viu a coisa apertada, resolveu pular um muro.

Ao cair do outro lado do muro, rolou por cima de umas latas e caiu dentro de um rio. Ele descobriu um lugar que ninguém conhecia e proibiu a entrada das pessoas, inclusive da Mônica.

Primeira versão do texto regras de jogo - Sinuca

Jogo de sinuca

Objetivo: Fazer todas as Bolinhas coloridas caírem no Buraco.

Número de participantes: de dois a quatro pessoas.

Número de Peças: Tem 1 a 5 bolinhas colorida (Impar e \par), é uma mesa retangular.

Como jogar: utilize o taco para acertar a bola branca nas bolas coloridas e cair no Buraco.

Início do jogo: Escolha quem vai começar a jogar. Depois agrupa todas as bolas em forma de triângulo em um canto na mesa.

Vencedor: É aquele que conseguir aceitar as bolas no buraco primeiro.

Apêndice

Entrevistas

Entrevista 1

**Universidade Federal de Uberlândia
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos –
Doutorado**

Título do projeto de tese: O impacto dos discursos das políticas de inclusão no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Questionário

- 1- Como você analisa/percebe as políticas de inclusão no Brasil?
- 2- Como você percebe o processo de inclusão na ESEBA?

1) Penso que as políticas de inclusão no Brasil são compatíveis com as propostas elaboradas e implementadas também no cenário internacional, havendo princípios coerentes com a ideia de igualdade de direitos e oportunidades para todos, respeitando-se a diversidade das pessoas nos mais diversos âmbitos. No entanto, embora as propostas apresentadas sejam de fato favoráveis à inclusão, a concretização das mesmas não tem sido realizada como deveria, apresentando-se como um processo lento, com muitas dificuldades e lacunas.



2) O processo de inclusão na ESEBA tem sido realizado gradualmente. Percebem-se esforços de profissionais, de alguns docentes, de alguns membros da gestão e da comunidade escolar, mas ainda verifica-se um trabalho muitas vezes fragmentado, apontando para a urgência de definição de uma política interna de inclusão na escola como um todo. Verifica-se que de um lado, há áreas de conhecimento e docentes envolvidos no processo e com investimentos na formação para uma proposta inclusiva, como o SEAPPS, o AEE (recentemente criado na ESEBA). De outro lado, há questionamento acerca da adequação de propostas, de posturas e princípios já garantidos por lei; apontando para um desconhecimento das políticas de inclusão no país.

Entrevista 2

Segue abaixo as respostas de acordo com a minha visão.

1- Para responder tais questões é importante ressaltar qual o conceito de “inclusão” ao qual nos referimos, pois hoje nas escolas, lidamos com diferentes conceitos, dentre os quais considera-se como alunos de inclusão aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, ou seja, não conseguem acompanhar o desenvolvimento geral da turma, seja por questões cognitivas, afetivas ou emocionais que interferem em sua aprendizagem. Porém, consideramos neste contexto, que a inclusão se refere aos alunos com deficiências (física, mental, cognitiva etc) diagnosticadas, segundo normas contidas no senso/MEC.

Acreditamos que o Brasil está caminhando no sentido de propor ações de inclusão, para isso, algumas leis têm contribuído, como a lei de acessibilidade que estabelece a adaptação dos prédios públicos, ruas e avenidas para os cadeirantes.

A escola pública tem avançado tendo em vista a política de inclusão dos alunos com deficiência, o que impõe que ela se estruture para receber estes alunos, tanto no que diz respeito à estrutura física quanto à profissional para este atendimento. Porém, sabemos que nem sempre são oferecidas estas condições, pois faltam estrutura física e profissionais preparados para oferecer um ensino de qualidade na maioria das escolas públicas.

Portanto, apesar do Brasil ter caminhado com relação as políticas públicas, ainda temos muito que investir na qualificação profissional para o atendimento desta demanda e equipar as escolas com materiais específicos para ao atendimento das diferentes deficiências.

- 2- Na Eseba, temos avançado na proposta de inclusão. Algumas ações apontam para este avanço, tais como: os projetos de monitoria, no qual conseguimos monitores para acompanhar os alunos de inclusão nas salas de aula, assessorando-os nas atividades cotidianas e a criação do setor de Educação Especial e do AEE (Atendimento Educacional Especializado) na escola, com o ingresso por concurso público da professora Lavine.
- 3- Na Eseba, temos estudado e realizado alguns trabalhos sobre inclusão o que culminou com a criação do setor de Educação Especial, que veio contribuir com ações pontuais, não apenas no atendimento aos alunos como também no trabalho com o professor regente, que atende aos alunos com necessidades especiais em decorrência de um quadro de deficiência.
- 4- Porém, ainda temos muito que avançar, principalmente quanto a adequação do espaço físico e a formação docente para o atendimento a estas questões.