UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CARLOS GOMES DE OLIVEIRA

**Do rascunho ao texto final: o que motiva as transformações
em textos de alunos da escola básica?**

São Paulo
2008

CARLOS GOMES DE OLIVEIRA

Do rascunho ao texto final: o que motiva as transformações
em textos de alunos da escola básica?

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi

São Paulo
2008

**Às duas garotas
que mais amo neste
mundo: Vanessa e
Larissa!**

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Claudia Rosa Riolfi, pelo trabalho incansável ao longo da escrita desta dissertação de mestrado. Pela alegria contagiante e disposição para auxiliar aqueles que desejam se aventurar pelas águas turbulentas da produção escrita singular. Pelo amor responsável para com seus orientandos.

Ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, pela insistência para que o trabalho em parceria fosse levado cada vez mais a sério e os componentes do grupo de pesquisa pudessem *pôr-mais-de-si*.

Aos Profs. Drs. Émerson de Pietri e Maralice de Souza Neves, pela leitura minuciosa desta dissertação de mestrado, por ocasião do exame de qualificação. Pelas críticas, observações e sugestões que só enriqueceram o texto, contribuindo para sua conclusão.

Aos meus pais – Antonio e Maria Aparecida – pela educação amorosa e esforço para que seus filhos, como flechas na mão do arqueiro, fossem lançados rumo à felicidade. Pelo trabalho constante para que seus filhos fossem mais além. Aos meus irmãos – Cláudio e Clóvis – pelo apoio irrestrito, pelo incentivo para que eu estudasse sempre mais.

À amiga Emari, cuja amizade foi fundamental ao longo de todo percurso. E pelas inúmeras vezes que me ajudou.

Aos colegas de trabalho – Edilene, Ercilene e Saulo – pela leitura crítica do texto. Pelas observações e sugestões para que o texto fosse aperfeiçoado.

Aos colegas do GEPPEP, pela alegria e trabalho em cada encontro do grupo, pelas discussões inteligentes e enriquecedoras.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela concessão da Bolsa Mestrado.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Carlos Gomes de Oliveira

Do rascunho ao texto final: o que motiva as transformações em textos de alunos da escola básica?

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi (orientadora)

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Maralice de Souza Neves

Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais

Assinatura: _____

Prof. Dr. Émerson de Pietri

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Anna Maria G. Carmagnani (suplente)

Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (suplente)

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Resumo:

A pesquisa toma a produção escrita de alunos concluintes do ensino médio como objeto de análise. Ela nasceu de minha experiência em sala de aula como professor de língua portuguesa e inglesa. A pergunta geradora recai sobre a natureza das transformações efetuadas pelo aluno no momento de “passar a limpo” sua redação. Mobilizando conceitos da psicanálise lacaniana, tais como *alienação* e *separação* (LACAN: 1964), conceitos da lingüística, tais como a teoria polifônica da enunciação (DUCROT: 1987) e conceitos da teoria da argumentação (PERELMAN: 2005), procurei verificar a existência de transformações lingüístico-discursivas entre o rascunho e a versão final, cuja característica principal seja a de agregar valor à argumentação que vinha sendo desenvolvida no rascunho; descrever a natureza destas transformações (caso elas existissem), que os concluintes da escola básica puderam fazer em textos produzidos em contexto formal, o de avaliação. Parti da hipótese de que escrever um texto que carregue traços de singularidade demanda um “trabalho da escrita” (expressão cunhada por RIOLFI: 2003). Para investigá-la, tomei como objeto de análise um *corpus* inicial de mil quinhentas e cinquenta e oito redações produzidas por adolescentes no dia 10 de novembro de 2005, no SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Ative-me apenas às redações produzidas por alunos do terceiro ano do ensino médio, um total de duzentas e doze redações. As redações que não possuíam rascunho foram descartadas (quarenta e uma redações). Assim sendo, efetuei uma análise preliminar de cento e setenta e uma redações, tendo podido verificar que aproximadamente metade dos alunos ateu-se a aspectos puramente formais (pontuação, ortografia, acréscimo aleatório de algumas palavras, troca de algumas palavras por seus sinônimos, correção da concordância nominal e verbal etc.). Convencido de que a presença de traços de singularidade tinha alguma relação com as transformações efetuadas pelo aluno no momento de “passar a limpo” sua redação, pus-me a analisar a natureza de tais transformações lingüístico-discursivas. Por este motivo, efetuei um novo recorte, a partir do qual, restaram-me noventa redações, as quais constituem o *corpus* final da presente pesquisa. Após concluído o intrincado processo para constituir o *corpus* final da dissertação, uma análise minuciosa dos textos foi realizada. Ela trouxe à tona uma constatação: de um modo geral, ao alterarem o texto, os alunos atenderam a uma demanda do *outro*. Sendo assim, tendo constatado esta evidência, decidi selecionar apenas cinco redações a título de exemplo, as quais estão nos anexos. Portanto, a conclusão a que cheguei é a de que: ao invés de aproveitarem a oportunidade de passar um texto a limpo para empreender as alterações necessárias para sustentar um discurso próprio, os alunos preferiram reescrever o texto conformando-o aos parâmetros do que pensam ser o discurso do *outro*.

Unitermos: produção escrita, transformações lingüístico-discursivas, singularidade, argumentação, trabalho da escrita, alienação, separação, responsabilização.

Abstract:

The research takes the writing production of pupils concluding the third grade of high school as analysis object. It had born from my experience in classroom as Portuguese and English teacher. The generating question is about the nature of transformations made by the pupil at the moment of writing his composition out neatly. Mobilizing concepts from the Psychoanalysis, such as *alienation* and *separation* (LACAN: 1964), concepts from the Linguistic, such as the Articulation Polyphonic Theory (DUCROT: 1987) and concepts from the Argument Theory (PERELMAN: 2005), I started to investigate the existence of linguistic-speech transformations between the draft and the final version, whose main characteristic is to add value to the argument that was being developed in the draft; and to describe the nature of these transformations (in case that they existed), that pupils concluding high school had been able to make in texts produced in formal context of evaluation. I began with the hypothesis that to write a text with singularity traces demands a "work of writing" (expression created by RIOLFI: 2003). To investigate it, I took as analysis object an initial *corpus* of one thousand five hundred and fifty-eight compositions produced by adolescents on November 10, 2005, at *SARESP* (an evaluation system of school progress in *São Paulo*). But I decided to study only the compositions produced by pupils of the third grade of high school, an amount of two hundred and twelve compositions. I had to discard those compositions without a draft (forty-one compositions). Then, I effected a preliminary analysis of one hundred and seventy-one compositions, by analyzing these last mentioned, I verified that about half of the students paid attention to formal aspects (punctuation, orthography, addition of some words, changes of some words for its synonyms, correction of the nominal and verbal agreement etc.). I was convinced that the presence of singularity traces had some relation with the changes made by the pupil at the moment of writing his composition out neatly, then I started to analyze the nature of such linguistic-speech transformations. For this reason, I made a new clipping, from which, remained ninety compositions that are the final *corpus* of the present research. After concluded the intricate process to constitute the final *corpus* of this dissertation, a careful analysis of the texts was made. It brought to the surface an evidence: in a general way, when modifying the text, the pupils answered a demand of the *other*. After I arrived at this evidence, I decided to select only five compositions as examples, they are attached at the end of this work. Therefore, the conclusion that I arrived at is: instead of using the draft as an advantage opportunity to chance the text in order to support an own speech, the pupils preferred to rewrite the text according to the parameters that's supposed to be the speech of the *other*.

Keywords: writing production, linguistic-speech transformations, singularity, argument, work of writing, alienation, separation, responsibility.

SUMÁRIO

0. INTRODUÇÃO	01
0. 1. O objetivo deste trabalho	03
0. 2. Descrição do <i>corpus</i> inicial coletado para a realização desta pesquisa	04
0. 2. 1. A constituição do <i>corpus</i> final	06
0. 3. O ensino de língua portuguesa: prováveis razões...	08
0. 3. 1. O rascunho em sala de aula	09
0. 3. 2. O rascunho e a relação do aluno com sua língua materna	10
0. 4. Descrição da escola onde se realizou a avaliação: seu funcionamento, seus professores e seus alunos	12
0. 4. 1. O perfil do corpo docente da <i>Escola Professor Ataliba de Oliveira</i>	15
0. 4. 1. 1. O “modelo” de texto argumentativo adotado pelos professores e ensinado aos sujeitos de minha pesquisa	17
0. 4. 2. O perfil do corpo discente da <i>Escola Professor Ataliba de Oliveira</i>	22
0. 4. 2. 1. Descrição da população que cursou o ensino médio pela manhã	22
0. 4. 2. 2. Descrição da população que cursou o ensino médio à noite	25
0. 5. Os passos seguintes	27
 1. O ÂMBITO DA POLÍTICA GOVERNAMENTAL NO QUAL O CORPUS FOI COLETADO	 29
1. 1. <i>SARESP</i> : o que é, como funciona e quais são seus objetivos?	31
1. 2. A língua portuguesa no <i>SARESP</i>	32
1. 2. 1. Prova de <i>Leitura</i>	33
1. 2. 2. Prova de <i>Redação</i>	36
1. 2. 2. 1. Redação no ensino fundamental	36
1. 2. 2. 2. Redação no ensino médio	39
1. 2. 2. 2. 1. Proposta para o ensino médio no período matutino	43
1. 2. 2. 2. 2. Proposta para o ensino médio no período noturno	49
 2. A TEORIA DO “EU” E DO “SUJEITO” EM LINGÜÍSTICA E EM PSICANÁLISE	 56
2. 1. O “eu” e o “sujeito” em lingüística	56

2. 1. 1. A configuração polifônica do “eu”	60
2. 2. Subjetividade e singularidade: primeiros entrelaçamentos.	62
2. 2. 1. A singularidade e as transformações lingüístico-discursivas	65
2. 3. O “eu” e o “sujeito” em psicanálise	68
2. 3. 1. A constituição do “eu”	69
2. 3. 2. O conceito de “sujeito”	71
3. SINTHOMA E SINGULARIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UM ESTILO	76
3. 1. A inevitável identificação imaginária ao <i>falo</i>	76
3. 2. A “intrusão” paterna	78
3. 2. 1. A função alienante da linguagem	80
3. 2. 1. 1. Alienação e separação na escrita de redações	82
3. 3. O nó borromeano com três registros: real, simbólico e imaginário	87
3. 3. 1. Saber (ou não) servir-se da singularidade	93
3. 3. 2. Produção escrita e responsabilização	95
4. O IMAGINÁRIO QUE INFLUENCIA A ESCRITA DE TEXTOS	97
4. 1. O <i>outro</i> na teoria da argumentação: o caráter pragmático no contato entre orador e auditório	99
4. 1. 1. Contexto imediato de produção do texto: lugar, valores a serem exaltados e limitações impostas ao escritor	101
4. 2. O <i>outro</i> em psicanálise e em análise do discurso	106
4. 3. A <i>lógica</i> que subjaz às transformações lingüístico-discursivas	120
4. 3. 1. Em nome do dever	121
4. 3. 2. Em nome do controle de natalidade	122
4. 3. 3. Em nome da “verdade”	125
4. 3. 4. Em nome de Deus	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Redação da manhã “Estudar é bom e preciso”	147
Anexo 2: Redação da noite “Métodos de Contracepção”	147
Anexo 3: Redação da manhã “O jovem e a escola: Qual a importância do estudo na vida das pessoas?”	148
Anexo 4: Redação da noite “Excluídos das sociedades”	148
Anexo 5: Redação da manhã “Qual a importância do Estudo na vida das pessoas?”	149
Anexo 6: Resolução SE Nº. 27, de 29 de março de 1996	149
Anexo 7: Resolução SE Nº. 124, de 13 de novembro de 2001	150
Anexo 8: Resolução SE Nº. 14, de 18 de janeiro de 2002	151
Anexo 9: Resolução SE Nº. 120, de 11 de novembro de 2003	152
Anexo 10: Resolução SE Nº. 101, de 18 de novembro de 2004	154
Anexo 11: Resolução SE Nº. 81, de 19 de outubro de 2005	157

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: composição do <i>corpus</i> inicial da pesquisa por série	05
Quadro 2: exemplos de transformações que não agregam valor à argumentação	07
Quadro 3: O <i>corpus</i> após o terceiro recorte	08
Quadro 4: Divisão dos informantes da manhã por gênero	23
Quadro 5: Divisão dos informantes da manhã por ano de nascimento	23
Quadro 6: Divisão dos informantes da manhã por alunos empregados e alunos desempregados	24
Quadro 7: Divisão do alunado da manhã por etnia	24
Quadro 8: Divisão dos informantes da noite por gêneros	25
Quadro 9: Divisão dos informantes da noite por ano de nascimento	25
Quadro 10: Divisão dos informantes da noite por alunos empregados e alunos desempregados	26
Quadro 11: Divisão dos informantes por etnia	26
Quadro 12: quadro de avaliação	37
Quadro 13: critérios para atribuição de conceito	39
Quadro 14: quadro de avaliação	39
Quadro 15: critérios para atribuição de conceito	41
Quadro 16: alunos ecoando as palavras do senso comum	47
Quadro 17: a escola é apenas mais uma peça da engrenagem	48

Quadro 18: a empatia pelos moradores de rua e a falta de atitude da sociedade e do poder público	54
Quadro 19: excertos que ecoam o discurso do senso comum	59
Quadro 20: excertos que ecoam o discurso do senso comum	59
Quadro 21: as figuras utilizadas na Teoria Polifônica da Enunciação	62
Quadro 22: a relação fusional entre mãe e criança	77
Quadro 23: a relação imaginária com um terceiro elemento – o falo	78
Quadro 24: o deslocamento da mãe sob influência da realidade	79
Quadro 25: o <i>Esquema R</i> (DOR, 1995: 15)	79
Quadro 26: a alienação	83
Quadro 27: o nó borromeano com três registros	88
Quadro 28: o quarto elemento do nó borromeano – o sinthoma	91
Quadro 29: a escola que “conforma”	115
Quadro 30: número de ocorrências do verbo “dever” no rascunho e na redação final	121
Quadro 31: alteração para reforçar o argumento a favor do controle da natalidade	124
Quadro 32: alteração para conformar-se à suposta verdade que o <i>outro</i> detém	125
Quadro 33: alteração em conformidade com o discurso religioso	127
Quadro 34: alteração em conformidade com o discurso religioso	128

INTRODUÇÃO

Entrar para a universidade sempre foi para mim um objetivo difícil de alcançar, pois, criado na *favela do Heliópolis*¹ desde os dois anos de idade, cresci acreditando na idéia enganosa de que quem nasce pobre não pode se dar ao luxo de cursar o ensino superior. Estudei em escolas públicas, nas quais prevalecia a idéia de que alunos da rede estadual ou municipal não concluíam o ensino médio suficientemente preparados para entrar na *Universidade de São Paulo* ou em qualquer outra universidade estadual ou federal, e nem ao menos teriam condições de pagar para estudar em uma universidade particular. Devo confessar que, ao longo de muitos anos, estas idéias do senso comum rondaram minha mente, levando-me a perder anos preciosos, convencido de que, ao concluir o ensino médio, eu deveria me dar por satisfeito. Porém, muitas pessoas e acontecimentos fizeram-me mudar de idéia, convencendo-me de que deveria seguir adiante com meus estudos e conquistar “um lugar melhor ao sol”. Com algum esforço, entrei para a *Universidade do Grande ABC* e conclui a graduação em Letras, o que foi uma conquista decisiva em minha vida.

Um ano após a conclusão do curso, tornei-me professor titular de língua inglesa do ensino fundamental e médio na *Escola Estadual Professor Ataliba de Oliveira*, na periferia da grande *São Paulo*. Aliás, esta foi uma das escolas na qual eu mesmo estudei quando cursara o ensino médio. E, uma vez que estava habilitado também para lecionar português, complementava minha carga horária lecionando minha língua nativa. Contudo, estando há um ano lecionando na escola acima mencionada, percebi que estava reproduzindo os “erros” cometidos pelos meus professores no ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Pois, embora eles tivessem boa vontade para ensinar, não foram capazes, não puderam ou não tiveram coragem suficiente para ousar romper com um método tradicional de ensino/aprendizagem de língua estrangeira ou materna. Não desejo com isto crucificá-los, não pretendo ser covarde criticando-os para me justificar, quero, antes, refletir sobre um problema que se arrasta e se agrava dia a dia. A crítica que faço é, antes de tudo, uma crítica a minha

¹ De acordo com a própria prefeitura de São Paulo, Heliópolis é a maior favela do município: “Heliópolis ocupa uma área de aproximadamente 1 milhão de metros quadrados, e está localizada no bairro do Ipiranga, região Sudeste do Município de São Paulo. Com 125 mil habitantes e 14 glebas, Heliópolis é a maior favela de São Paulo. A Prefeitura faz obras em três glebas simultaneamente, nas A, N e K, que são as que apresentam maior risco e densidade populacional.”. Disponível em: <<http://www6.prefeitura.sp.gov.br/noticias/sec/habitacao/2007/06/0008>>. Acesso em: 22 de outubro de 2007.

própria ação pedagógica, enquanto professor de língua inglesa e portuguesa. Posto que, hoje, enfrentando os mesmos desafios que milhares de professores no Brasil enfrentaram e enfrentam, eu, na condição de professor, sei o quanto é difícil romper com um método tradicional de ensino/aprendizagem, o qual parece ter criado raízes profundas dentro de nós no decorrer de nossa formação, ao ponto de provocar em nós um tipo de comportamento irrefletido.

Foi desta reflexão sobre minha própria ação pedagógica que nasceu esta pesquisa, a qual parte da realidade diária em sala de aula, em uma escola que recebe em sua maioria alunos que residem na *Cidade Nova Heliópolis* (ainda chamada de *segunda maior favela da América Latina*). Grande parte dos alunos que freqüentam a escola mencionada no parágrafo anterior, não sabe o porquê aprender inglês ou qualquer outra disciplina do currículo escolar, e não se sente motivada a permanecer em sala de aula, numa carteira desconfortável, prestando atenção naquilo que é ensinado pelos professores. Foi pensando nisto que me inscrevi no programa de pós-graduação da *Universidade de São Paulo*, ou seja, tinha em vista a necessidade de melhorar minha prática em sala de aula e, assim, despertar o interesse de meus alunos pelas disciplinas que leciono.

Inicialmente, não tinha muita clareza acerca da pergunta que pretendia responder com a escrita da dissertação. Entretanto, ao ser aceito no programa de pós-graduação, na primeira conversa com minha orientadora, Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi, percebi que o problema que eu pretendia pesquisar relacionava-se à questão de como os alunos lidam com a própria língua portuguesa, ou seja, a relação que cultivam com seu próprio idioma.

Na tentativa de delimitar o campo de pesquisa, eu e minha orientadora decidimos que a forma mais concreta de analisar a relação entre os alunos e a língua portuguesa, seria por meio da produção escrita destes indivíduos. Ou, melhor dizendo, em textos escritos por alunos da *Escola Estadual Professor Ataliba de Oliveira*, decidimos averiguar como os alunos lidam com o próprio ato de escrever em português e como tal produção escrita pode revelar a posição que estes alunos ocupam em relação ao idioma materno.

O foco do presente estudo é a produção escrita de alunos concluintes do ensino médio. Minha escolha se deve ao fato de que, nos últimos quatro anos, realizando, dentre outras

coisas, a tarefa de corrigir as redações² produzidas no *SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* – pude analisar de perto o desempenho dos alunos concernente ao ato de escrever, o qual, para dizer pouco, trouxe-me algumas inquietações.

Devo esclarecer que compete aos professores de língua portuguesa corrigir as redações produzidas pelos alunos no *SARESP*, assim sendo, eu também estava incumbido de tal tarefa. Porém, uma vez que a cada professor cabia um número relativamente pequeno de redações a serem corrigidas – cerca de quarenta redações – dentre dezenas de redações sofríveis que corrigi, não encontrei nenhuma que se destacasse. Resolvi, então, analisar cuidadosamente as demais redações na tentativa de encontrar textos que chamassem minha atenção e nos quais fosse possível encontrar traços de singularidade. Crente de que encontraria os tais textos singulares, antes mesmo de encontrá-los, resolvi formular algumas hipóteses que explicassem sua existência. E, dentre as hipóteses que formulei, a mais coerente estava relacionada à preocupação do aluno em considerar como uma oportunidade favorável o espaço da prova destinado ao rascunho³. Portanto, a meu ver, a singularidade estaria relacionada às transformações efetuadas do rascunho ao texto final.

Por este motivo, no presente trabalho, resolvi verificar se os alunos haviam produzido redações singulares e, caso houvessem produzido, verificar se estas redações haviam sido precedidas por rascunho. E, em caso afirmativo, observar se, entre a escrita do rascunho e a versão final das redações, os alunos haviam se preocupado em efetuar alguma transformação no corpo do texto, a fim de torná-lo mais atraente, convincente e persuasivo. Foi a partir desta reflexão que nasceu esta dissertação de mestrado.

0. 1. O objetivo deste trabalho

² Faz-se necessário esclarecer que, uma vez que os corretores das redações repassavam à Secretaria da Educação apenas os conceitos atribuídos aos alunos, as redações permaneciam na escola. Assim sendo, tendo conseguido autorização por parte da diretora da escola *Prof. Ataliba de Oliveira* para acessar todos os textos, pude analisar o material com toda liberdade.

³ Neste trabalho, utilizo o termo “rascunho”, mesmo tendo ciência de que, para alguns pesquisadores dos fenômenos da linguagem, o termo possa parecer pejorativo. Tal escolha, entretanto, é puramente didática e se deve ao fato de que este é o termo que os próprios formuladores da avaliação utilizaram, no *Saresp*, para se referir à primeira versão das redações escritas pelos alunos. Inclusive, na folha destinada à primeira versão do texto, há a inscrição “Rascunho”, com letras grandes.

A presente pesquisa visa, então, elucidar a natureza das transformações lingüístico-discursivas efetuadas por alunos concluintes do ensino médio regular, ao “passar a limpo”⁴ rascunhos de dissertações escritas por eles em contexto de avaliação. Em especial, interessa-me discorrer a respeito da presença (ou não) de acréscimo na força argumentativa presente no texto final, tomando-se como parâmetro inicial o rascunho produzido pelo aluno, e verificar em que medida estas transformações estão relacionadas com uma produção escrita singular.

As seguintes indagações serviram como primeiro ponto de partida:

- a) qual porcentagem de alunos beneficiou-se da oportunidade de fazer rascunho?
- b) qual porcentagem de alunos considerou o ato de “passar a limpo” um mero processo mecânico, atendo-se a pequenas correções pontuais?
- c) tomando-se o caso dos alunos que efetuaram transformações de caráter mais abrangente, qual a sua natureza? e, finalmente
- d) quais impactos estas transformações exerceram sobre o produto final, no sentido de aumentar sua força argumentativa?

A meu ver, este esforço justifica-se, em primeiro lugar, pelo fato de que conhecer os processos através dos quais os alunos escrevem, pode servir de importante ferramenta aos interessados na otimização do ensino da língua portuguesa.

Assim sendo, são objetivos específicos deste trabalho:

- i) verificar se há transformações lingüístico-discursivas entre o rascunho e a versão final, cuja característica principal seja a de agregar valor à argumentação que vinha sendo desenvolvida no rascunho;
- ii) descrever a natureza das transformações mencionadas acima (caso elas existam), que os concluintes da escola básica puderam fazer em textos produzidos em contexto formal, o de avaliação.

0. 2. Descrição do *corpus* inicial coletado para a realização desta pesquisa

O banco de dados da presente pesquisa foi constituído a partir de um “*corpus* inicial” de mil quinhentas e cinquenta e oito redações, produzidas em 10 de novembro de 2005, por

⁴ Esclareça-se que a expressão “passar a limpo” é empregada, nesta pesquisa, apenas para indicar a ação de reescrever o texto, passando-se de uma primeira versão a uma versão final. Ela não deve ser, portanto, considerada pejorativa, uma vez que se trata apenas de uma opção didática do pesquisador.

alunos regularmente matriculados na *Escola Estadual Professor Ataliba de Oliveira*⁵, durante a aplicação de uma das provas do *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* (doravante *SARESP*), em vigência no ano acima mencionado⁶.

No *Quadro 1*, que se segue, o leitor encontrará informações a respeito da composição do “*corpus* inicial” dividido por série:

Séries	Nº. de redações coletadas
5 ^a	221
6 ^a	176
7 ^a	248
8 ^a	207
1 ^a	279
2 ^a	215
3 ^a	212
Universe da pesquisa	1558
<i>Quadro 1: composição do corpus inicial da pesquisa por série.</i>	

Para a realização do trabalho, decidi ater-me apenas à análise de duzentas e doze redações, correspondentes àquelas produzidas pelos alunos que concluíram o ensino médio em 2005. Dentre os motivos que me levaram a fazer tal escolha, eu não poderia deixar de citar

⁵ Esclareça-se que a escola, na qual as redações foram coletadas, possuía na ocasião as seguintes séries: a) no Ensino Fundamental: sete 5^a, cinco 6^a, sete 7^a e seis 8^a; b) no Ensino Médio: oito 1^a, sete 2^a e sete 3^a. O funcionamento da instituição de ensino ocorre, ainda hoje, em três períodos: matutino, vespertino e noturno. Quanto à estrutura física da escola, pode-se dizer que é uma escola de grande porte, pois possui dezessete salas de aula; uma biblioteca; uma sala de livros; uma brinquedoteca; um laboratório; uma sala de materiais de laboratório; uma sala de arquivos de professores; uma sala de material de alunos; uma sala destinada às áreas de Português, História, Geografia e Inglês; uma sala de Artes; uma sala de Educação Física; uma despensa de material de merenda; uma despensa para material de limpeza; uma cozinha; um almoxarifado; um banheiro masculino e um feminino para os alunos; duas quadras cobertas; e uma cantina. Destinada à Ala Administrativa, há uma sala do diretor; uma sala dos vice-diretores; uma sala de professores; uma sala dos coordenadores; uma sala da secretária; uma secretaria; uma sala de vídeo; uma sala destinada a materiais de escritório; uma sala de arquivos de alunos; três banheiros para uso de professores e demais funcionários; e uma sala de informática. Além destas salas, há ainda uma casa na qual residem o zelador, sua esposa e seus filhos; uma área não utilizada coberta de capim com aproximadamente cem metros quadrados; e um estacionamento para funcionários.

⁶ Vale ressaltar que no ano de 2006, a *SEE/SP* não aplicou a avaliação do *SARESP*. De acordo com o jornal *O Estado de São Paulo*, quando questionada acerca de o porquê do fim da aplicação do *Saresp*, “a Secretaria da Educação informou que o exame não será feito porque não houve tempo para estruturar possíveis mudanças para 2006 nem avaliar os resultados de 2005.”. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/materias/educacao/2491001-2491500/2491133/2491133_1.xml>. Acesso em: 16 de julho de 2007. Entretanto, nos dias 28 e 29 de novembro de 2007, a avaliação do *SARESP* voltou a ser aplicada em todas as escolas da rede estadual de ensino.

que, por estarem concluindo o último ano do ensino médio regular, os alunos do terceiro ano, ao menos idealmente, deveriam ter aprendido a escrever razoavelmente um texto dissertativo⁷, valendo-se dos recursos lingüísticos da língua portuguesa para obter a adesão dos leitores a uma “tese”.

0. 2. 1. A constituição do *corpus* final

No que se segue, recorrerei à exposição de como procedi para chegar ao “*corpus* final” da presente pesquisa.

Conforme já afirmado, em outro parágrafo, após o primeiro recorte que efetuei no “*corpus* inicial”, restaram-me duzentas e doze redações. A partir de então, detive-me a uma primeira averiguação destas duzentas e doze redações, tendo por objetivo verificar qual a porcentagem de ocorrência de rascunhos. Observei que oitenta por cento dos alunos beneficiara-se desta oportunidade prevista na prova, enquanto os demais escreveram diretamente na folha destinada à versão final. Assim sendo, surgiu um novo recorte, composto por cento e setenta e uma redações⁸.

Foi feita uma leitura cuidadosa neste segundo conjunto, visando detectar a natureza das transformações efetuadas pelos alunos, quando da passagem do rascunho ao texto final. Neste segundo momento, foi possível verificar que aproximadamente metade dos alunos ateu-se a aspectos puramente formais (pontuação, ortografia, acréscimo aleatório de algumas palavras, troca de algumas palavras por seus sinônimos, correção da concordância nominal e verbal etc.), sem que tais mudanças implicassem na otimização do valor argumentativo do texto.

Por este motivo, realizei um terceiro recorte, após o qual, restaram-me noventa redações. Tendo estes noventa textos em mãos, passei a uma análise cuidadosa das transformações efetuadas, tendo por objetivo responder a seguinte pergunta: estes noventa textos, entregues aos avaliadores, têm como característica principal a presença de transformações lingüístico-discursivas entre o rascunho e a versão final que denotam uma tentativa, por parte dos alunos que os escreveram, de agregar valor à argumentação por eles desenvolvida?

⁷ No *Saresp*, todos os alunos do ensino médio são solicitados a escrever uma dissertação. Ao passo que os alunos do ensino fundamental têm de escrever uma narrativa. Este ponto, porém, será abordado com maior aprofundamento no Capítulo 1.

⁸ Como a pergunta de pesquisa incide sobre as transformações textuais, julguei necessário descartar as provas que não tinham rascunho.

A fim de esclarecer o motivo que me levou a deixar de lado oitenta e uma redações – quando realizei o terceiro recorte – elaborei um quadro, no qual apresento, por meio de exemplos, a natureza das transformações realizadas por seus autores. Neste quadro, analiso os tipos de transformações efetuadas pelos alunos no momento de “passar a limpo” o rascunho, mostrando a irrelevância de tais transformações no que diz respeito ao valor argumentativo. Tais transformações, longe de indicarem uma preocupação com o processo de escrita de um texto, parecem indicar uma preocupação com relação à correção gramatical. Por este motivo, as redações que continham transformações semelhantes foram descartadas.

Categoria da Transformação	Rascunho	Versão final	Tipo de transformação
Transformações Formais	“ <u>s/</u> ter trabalho por isso”	“ <u>sem</u> ter trabalho por isso”	Escrita correta do termo abreviado
	“no lixo, nos <u>ospitais</u> ”	“no lixo, e <u>hospitais</u> ”	Correção ortográfica
	“tanta <u>corupção</u> ”	“tanta <u>corrupção</u> ”	Correção ortográfica
	“não <u>so</u> com esse menino”	“não <u>só</u> com esse menino”	Correção da acentuação
	“Dali <u>endiante</u> ”	“Dali <u>em diante</u> ”	Correção ortográfica
	“sem nenhuma <u>espectativa</u> para o futuro”	“sem nenhuma <u>expectativa</u> para o futuro”	Correção ortográfica
	“escravo de suas <u>depêndencias</u> ”	“escravo de suas <u>dependências</u> ”	Mudança da colocação do acento
Transformações Sintáticas	“só pensam <u>neles para</u> construirmos”	“só pensam <u>neles, para</u> construirmos”	Colocação da vírgula (pontuação)
	“finge não ver <u>os seu</u> problemas”	“finge não ver <u>os seus</u> problemas”	Correção da concordância nominal
	“lutar <u>pelo</u> nossos direitos”	“lutar <u>pelos</u> nossos direitos”	Correção da concordância nominal
	“problemas de <u>cidadania e moradia</u> ”	“problemas de <u>moradia e cidadania</u> ”	Mudança da posição dos substantivos
	“uma casa para morar”	“uma casa para <u>ele</u> morar”	Acréscimo do pronome “ele”
	“ <u>Todos, sabemos</u> ”	“ <u>Todos sabemos</u> ”	Supressão da vírgula
	“o destino tem <u>nos</u> apresentado tempos cruéis”	“o destino tem <u>apresentado</u> tempos cruéis”	Supressão do pronome pessoal do caso oblíquo “nos”
Transformações Lexicais	“ <u>pensar</u> em um triunfante e feliz futuro”	“ <u>almejar</u> em um triunfante e feliz futuro”	Troca de um verbo por outro
	“eu não leio <u>constante</u> ”	“Eu não leio <u>constantemente</u> ”	Troca do adjetivo pelo advérbio
	“existem <u>muitas</u> pessoas que vivem em plena miséria”	“existem <u>várias</u> pessoas que vivem em plena miséria”	Troca do pronome indefinido “muitas” pelo pronome “várias”

Quadro 2: exemplos de transformações que não agregam valor à argumentação.

Como se pôde ver na tabela que acabei de apresentar, nas oitenta e uma redações com rascunho que foram descartadas, encontrei a presença de transformações que puderam ser

agrupadas em três categorias: formal, sintática e lexical, em número correspondente à ordem. Trata-se de transformações pontuais que versam apenas sobre aspectos estruturais da língua portuguesa.

Para maior comodidade do leitor, uma versão gráfica, a qual permite visualizar com maior clareza os três recortes realizados até aqui, está apresentada no *Quadro 3*, logo a seguir.

Quadro 3: O corpus após o terceiro recorte

As noventa redações que haviam restado após o terceiro recorte, continham todas elas transformações que alteravam, de alguma forma, o produto final. Ou, melhor dizendo, depois de ler cuidadosamente rascunhos e versões finais, detive-me apenas ao estudo da natureza das transformações efetuadas e, para exemplificar de que natureza se tratava, dentre os noventa textos, escolhi cinco⁹. Portanto, o “*corpus* final” da presente pesquisa é composto por noventa redações.

A pergunta, portanto, que pretendo responder com o trabalho é: qual é a natureza das transformações lingüístico-discursivas efetuadas pelos alunos da escola básica e de que modo elas incidem sobre a força argumentativa dos textos finais?

0. 3. O ensino de língua portuguesa: prováveis razões...

Feitas estas explicações acerca do *corpus*, pareceu-me importante tentar traçar uma hipótese inicial a respeito dos motivos que teriam levado vinte por cento dos alunos a descartarem a folha de rascunho, escrevendo diretamente na folha destinada à versão final da redação e; quase quarenta por cento deles a ater-se a transformações de natureza formal.

⁹ As cinco redações mencionadas estão devidamente anexadas no final desta dissertação de mestrado. E os motivos que me levaram a selecionar estes textos, bem como os critérios utilizados para atribuir-lhes algum tipo de valor, serão abordados e melhor desenvolvidos no Capítulo 4.

Na tentativa de compreender o modo de lidar com a folha de rascunho que os dados trouxeram à tona, ou, melhor dizendo, o ato de escrever ou não um rascunho antes de escrever a versão final da redação, formulei duas hipóteses explicativas: 1º) a explicação para o fato de vinte por cento dos alunos a descartar a folha de rascunho e quase quarenta por cento se ater a transformações de natureza formal, estaria na própria cultura escolar, ou seja: em sala de aula o rascunho tem sido relegado à condição de mera opção que pode ser descartada sem prejuízo algum, e; 2º) a explicação para ocorrência ou não de rascunhos e a relação que se estabelece entre os alunos e a folha rascunhada, estaria ligada à própria relação que o aluno estabelece com sua língua materna.

0. 3. 1. O rascunho em sala de aula

Parece-me perfeitamente possível formular uma hipótese explicativa para o fato dos alunos não utilizarem a folha de rascunho ou a utilizarem de forma “mecânica”, partindo da análise da própria cultura escolar que, em alguns lugares, não possibilita ao aluno a compreensão de que o rascunho é oportunidade favorável para o escritor. Pois, a maneira de lidar com o texto rascunhado passa, ao que me parece, pela sala de aula. Em outras palavras, a forma que é ensinada ao aluno de lidar com a folha de rascunho, levando-o a servir-se bem ou não de tal oportunidade, se não determina a maneira como ele vai utilizar o rascunho, ao menos o influencia no momento de produzir seu texto.

Por diversos motivos não foi possível averiguar se os professores de língua portuguesa que trabalharam junto aos informantes de minha pesquisa ensinaram seus alunos a utilizar o rascunho. Dentre os motivos de tal impossibilidade, sinto-me na obrigação de numerar alguns: 1º) boa parte dos professores de língua portuguesa que trabalharam na *Escola Estadual Professor Ataliba de Oliveira*, em 2005, foi para outras escolas ou se aposentou; 2º) os alunos que estudaram em 2005, já se formaram e não podem, por exemplo, responder a um questionário acerca do modo como lhes foi ensinado a utilizar o rascunho, e; 3º) mesmo que, em 2005, eu tivesse feito uma entrevista com professores e alunos, a fim de saber como o rascunho fora tratado em sala de aula, tal entrevista me possibilitaria, na melhor das hipóteses, apenas tomar conhecimento do que professores e alunos “dizem” acontecer na escola. Ou seja, o que eu teria em mãos seria apenas o discurso de professores e alunos acerca do rascunho, discurso que poderia ou não ser coerente com o que de fato ocorrera ao longo do percurso de formação daqueles alunos.

Muito curiosamente, com ou sem esta preocupação por parte dos professores, o índice de alunos que recorreram à escrita de rascunho antes de escrever a redação final, pode ser considerado alto. Visto que, das duzentas e doze redações produzidas pelas sete salas de terceiro ano do ensino médio, cento e setenta e uma apresentaram ocorrência de rascunho, o que corresponde a oitenta por cento do total de redações produzidas por alunos concluintes do ensino médio.

Sendo assim, os únicos indícios de que disponho para inferir se os alunos sabiam ou não a utilidade da folha de rascunho, só podem ser resgatados das próprias folhas de avaliação escrita. E, após ler dezenas e dezenas de redações produzidas por tais alunos, sou levado a constatar que eles não foram tão bem instruídos quanto deveriam ter sido acerca do modo de utilizar a folha do rascunho.

0. 3. 2. O rascunho e a relação do aluno com sua língua materna

Por outro lado, a explicação pode advir de um outro lugar, a saber: da análise de como os alunos se relacionam com o idioma materno. Neste sentido, é interessante fazer aqui uma correlação com o exposto por Batista (1997), a respeito do objeto da aula de língua portuguesa. Em seu livro *Aula de português: discursos e saberes escolares*, ao escrever o capítulo intitulado “*O que se ensina na aula de Língua Portuguesa?*”, o autor afirma que a disciplina gramatical é “o *objeto privilegiado* de ensino” na aula de português (p.103). De acordo com ele, mesmo quando se propõe o ensino de redação ou quando se ensina interpretação textual em sala de aula, o que se pretende é abordar um conjunto de conteúdos ligados à gramática normativa. Desta forma, enquanto o conhecimento gramatical assume papel central no ensino de língua portuguesa, os demais conhecimentos ocupam um papel secundário, “os demais são o resíduo de todo o trabalho discursivo” (p. 103)¹⁰.

Além disto, esta valorização excessiva da norma gramatical torna-se um entrave para que o aluno escreva com criatividade e originalidade, uma vez que leva o aluno a optar por aquilo que é chamado “correto” em detrimento daquilo que o aluno intuitivamente poderia escrever. Pois, segundo Batista (op. cit.), “As atividades de correção, pelo simples fato de

¹⁰ Isto pode explicar a ocorrência de redações que embora escritas com correção gramatical e apresentando “a estrutura do texto dissertativo” convencionalmente bem aceita – introdução, desenvolvimento e conclusão – não chegam a ser textos convincentes e persuasivos capazes de entusiasmar seus leitores. Uma vez que o aluno é levado a preocupar-se apenas com a forma, o texto pode até não apresentar erros gramaticais, mas isto não garante uma boa receptividade.

realizarem-se enquanto tais, podem levar o aluno a dissociar a língua que de fato domina da língua que se ensina.” (p.106).

Assim sendo, ao priorizar o ensino da norma gramatical nas aulas de português, o ensino do idioma materno acaba por contribuir para a não superação do assujeitamento¹¹ do aluno ao discurso do *Outro*, enquanto norma padrão. Uma vez que o leva a assumir o discurso de uma norma chamada padrão, a qual não encontra eco em grande parte das situações de uso da língua vivenciadas por ele, e priva-o de expressar-se de maneira intuitiva fazendo uso da língua que de fato ele “domina”. Com tal postura, o ensino da língua portuguesa pode levar o aluno a concluir que escrever bem em português é ato que se restringe a copiar modelos previamente estabelecidos, em detrimento da tentativa de expressar a própria singularidade¹².

Refletindo sobre este fenômeno, penso poder afirmar que o advento do assujeitamento do aluno ao discurso de uma língua puramente corretiva – norma gramatical – decorre do assujeitamento do próprio professor que adota esta postura, o qual, em algum momento de sua formação, aceitou a mentira de que ensinar português é ensinar a norma gramatical. Desta maneira, ao invés de sair deste assujeitamento ao campo do *Outro* e ajudar o aluno a também sair disto, o professor não apenas se assujeita como, também, torna-se responsável pelo assujeitamento do aluno.

Provavelmente, ao longo da dissertação, tornar-se-á possível estabelecer uma correlação entre a natureza das transformações efetuadas pelos alunos cujas redações eu descartei com aquilo que a cultura escolar privilegia como sendo o conteúdo típico da aula de português. Não se trata aqui, entretanto, de nos alongarmos a respeito deste ponto.

Para concluir esta reflexão, gostaria de expressar, ainda, uma opção metodológica no que tange ao ensino de língua portuguesa semelhante àquela que, nos últimos trinta anos, vem sendo defendida por autores como Geraldí¹³ (2003; 2004; 2005).

¹¹ Cf. (Lacan 1964: 211) para uma abordagem mais detalhada a respeito deste conceito.

¹² Na presente dissertação de mestrado, o termo “singularidade” não é sinônimo de “excentricidade”. Ele refere-se a “uma forma um tanto peculiar de o autor estar presente no texto” (POSSENTI, 2002: 113).

¹³ GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. 9ª impressão. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção na sala de aula)

_____. *Portos de passagem*. 4ª ed. 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Linguagem e ensino: Exercícios de militância e de divulgação*. 5ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2005. (Coleção Leituras no Brasil)

Nesta acepção, ao invés de levar o aluno a interiorizar um conjunto de regras que, na maioria dos casos, são transmitidas de maneira descontextualizada, o ensino de língua portuguesa deveria oferecer ao aluno ferramentas para acessar um universo de conhecimentos contidos em textos produzidos em português ou traduzidos para esta língua e, partindo desta descoberta, possibilitar-lhe a oportunidade de expressar-se como sujeito em seu próprio discurso.

Para terminar este subtítulo, cumpre ressaltar que meu interesse incide sobre a produção dos alunos que, de algum modo transcendendo esta cultura escolar reducionista, puderam efetuar transformações qualitativamente diferenciadas ao “passar a limpo” este rascunho, caso tais produções existam.

0. 4. Descrição da escola onde se realizou a avaliação: seu funcionamento, seus professores e seus alunos

A fim de que o leitor possa ter uma noção acerca do perfil dos alunos que produziram o *corpus* desta pesquisa, passo, agora, a descrever de forma mais detalhada a escola onde se realizou a avaliação do *Saresp*.

A *Escola Estadual Professor Ataliba de Oliveira* localiza-se em *São João Clímaco*, para ser mais preciso, no número quatrocentos da Rua São Silvestre, ao lado da *Cidade Nova Heliópolis*, conforme mencionada anteriormente, ainda chamada de *segunda maior favela da América Latina*, na qual residem aproximadamente cento e vinte e cinco mil pessoas. A maioria dos alunos que a freqüenta mora nesta *favela*, pois, para eles, a escola é de fácil acesso.

Embora a maioria dos alunos seja proveniente da *Comunidade do Heliópolis*, grande parte filhos de imigrantes das regiões norte e nordeste do Brasil, há aqueles provenientes de outros bairros. Uma vez que pude acessar as fichas cadastrais dos alunos, participar de reuniões de pais e outros eventos envolvendo a clientela escolar e a comunidade, sinto-me propenso a afirmar que apenas uma pequena parte do corpo discente é constituída por pessoas de outros bairros, como *Ipiranga*, *Vila Carioca* e *São João Clímaco*. Os alunos que residem em *São João Clímaco*, são filhos de pessoas radicadas há alguns anos na região, pessoas que formam uma comunidade bastante estável e que se orgulham de ter estudado nesta escola, onde agora estudam seus filhos.

Tanto em *São João Clímaco* quanto em *Heliópolis*, há esgoto, luz, água encanada, asfalto e casas feitas de alvenaria. Mas, sem dúvida alguma, *Heliópolis* ainda não oferece aos seus moradores as mesmas condições de habitação que oferece *São João Clímaco*. Por este motivo, a prefeitura de São Paulo tem realizado obras de urbanização, a fim de transformar *Heliópolis* em um bairro¹⁴.

Quanto aos alunos e ao funcionamento da escola, devo ainda destacar que há aproximadamente mil e seiscentos alunos que freqüentam regularmente a escola e que, atualmente, além da oferta de vagas para o ensino fundamental e ensino médio regular, existem seis salas, à noite, destinadas ao *EJA* (Educação de Jovens e Adultos). Como já foi mencionado anteriormente, estes alunos estão divididos em três períodos: matutino, vespertino e noturno. A mim, porém, interessa particularmente o perfil dos alunos da manhã e noite, posto que, foram estes alunos que produziram as duzentas e doze redações que passei a analisar a partir do primeiro recorte. Vale ressaltar, porém, que manhã e noite constituem dois universos¹⁵.

O uso de uniforme é obrigatório pela manhã, neste período, há um controle rígido. Aqueles que não têm dinheiro para comprar o uniforme escolar, devem vir trajando calça jeans e camiseta branca; já à noite, o traje é livre. De forma geral, nos diálogos que travam dentro e fora da sala de aula, os alunos utilizam a língua portuguesa no registro informal. E, de forma muito discreta, há presença de comportamento verbal insultuoso com relação aos adultos, com uso de vocabulário de baixo calão. Tal comportamento, porém, é coibido pelos adultos e tende a ser contornado pela equipe escolar. As turmas do noturno são alvo de críticas mais severas por parte dos professores; o que não acontece pela manhã, mesmo que pela manhã também haja problemas como, por exemplo, indisciplina.

Com relação aos alunos que residem em *Heliópolis*, é necessário dizer que, assim como os moradores de outras favelas, enfrentam muitos problemas¹⁶, dentre eles, o preconceito. Carregam o estigma de *favelados*, moradores de um lugar considerado perigoso, no qual a

¹⁴ Cf. Disponível em: <<http://www6.prefeitura.sp.gov.br/noticias/sec/habitacao/2007/06/0008>>. Acesso em: 22 de outubro de 2007.

¹⁵ Na ocasião em que a avaliação do *Saresp* foi aplicada, enquanto nas duas salas de terceira série do ensino médio da manhã havia uma média de vinte e cinco alunos freqüentes; nas cinco salas de terceira série do ensino médio da noite havia uma média de trinta e cinco alunos freqüentes. E, se pela manhã apenas uma minoria – cerca de cinco alunos por sala – mostrava visível desinteresse pelas disciplinas; à noite, trata-se de uma maioria – cerca de vinte alunos por sala. Por este e outros motivos que terei de levantar nos próximos capítulos, parece-me uma melhor opção lidar com os dois grupos separadamente, já que há grandes discrepâncias entre eles.

¹⁶ Em especial a convivência com o intenso tráfico de drogas e os problemas decorrentes da baixa renda familiar.

própria polícia tem receio de adentrar à noite. E não é preciso explicar o porquê de tantas pessoas terem medo de entrar na *favela do Heliópolis*, nem explicar o porquê de algumas pessoas olharem os moradores desta comunidade com certa reserva. Porquanto, é de domínio público que nela há moradores que são traficantes, outros que são ladrões, viciados, seqüestradores etc., o que leva algumas pessoas a fazerem uma generalização indevida, que exclui a grande maioria de seus habitantes, a qual vive do trabalho honesto.

Na *favela*, não se tem muitos exemplos de pessoas que venceram na vida estudando, pelo contrário, aqueles que desfilam em carros novos e exibem *roupas de marca* são os que abandonaram a escola e partiram para a criminalidade. Isto não significa que não haja traficantes ou até pessoas que roubam e continuam freqüentando a escola, mas posso afirmar, com uma probabilidade muito grande de acerto, que a grande maioria dos alunos não compartilha com estas práticas. Também não é verdade que não haja em *Heliópolis* pessoas estudando e pessoas que valorizam a educação, pois há.

Por estas e outras razões, o professor que trabalha na *Escola Estadual Professor Ataliba de Oliveira*, precisa enfrentar o desafio de mostrar aos alunos que o fato de morar na *favela* não faz deles pessoas melhores ou piores, e precisa conscientizá-los de que estudar e trabalhar é um dos melhores caminhos para viver com dignidade, pois, mesmo que por este caminho não se obtenha grandes riquezas, ao menos é uma maneira de se viver honestamente. Embora eu saiba que a frase precedente tenha um apelo moralista, não a considero desnecessária. Posto que, ao considerar o fato de que os adolescentes em *Heliópolis* não têm muitas escolhas – ou seja: de um lado, eles têm a escola com os professores incentivando-os a estudar e trabalhar; do outro, pessoas mal intencionadas convidando-os a ganhar dinheiro “fácil”, quer no roubo quer no tráfico de drogas – penso que compete à escola apresentar um caminho, porém, com sobriedade, sem impor absolutamente nada e mostrando que este caminho também tem suas pedras.

Se me permito fazer algumas afirmações que podem soar pouco científicas, posto que não estão baseadas em pesquisas sérias realizadas no bairro, envolvendo gente da comunidade, é porque tenho um trunfo a meu favor: sou um dos moradores de *Heliópolis*, conforme já mencionei anteriormente, fui criado desde os dois anos de idade nesta *favela*. Não pretendo com isto, intitular-me o *possuidor da verdade*, aquele que conhece realmente a realidade dos alunos residentes em *Heliópolis* e, por causa disto, sabe como lidar com estes alunos melhor do que ninguém. Nem tão pouco pretendo incorrer no erro que apontou

Benjamin (1984: 23-25), em seu artigo *Experiência*. Neste artigo, o autor critica aqueles para os quais a experiência transformou-se em evangelho, isto é, pessoas que fizeram de suas experiências particulares um parâmetro ou manual para guiar as demais. Ao negar esta utilização negativa da experiência, Benjamin aponta a importância de que cada um tenha suas próprias experiências e saiba fazer bom uso delas, inclusive, aprendendo com os erros. De modo que, aquilo que hei de falar a partir de minha própria experiência não deve ser tomado na qualidade de “verdade”, muito menos na qualidade de “regras de conduta”. Antes, seja tomado como descrição de uma tentativa de aprender com os próprios erros. Assim sendo, o fato de residir em *Heliópolis*, trabalhar na escola *Ataliba de Oliveira* – na qual eu também estudei – como professor titular de cargo em língua inglesa e conhecer alguns alunos há mais tempo que outros professores, permite-me, na melhor das hipóteses, apenas ter uma visão um pouco mais ampla de tal realidade e um relacionamento mais amistoso com estes alunos. Nada mais que isto. Conheço alguns alunos melhor que alguns professores, coordenadores e diretores que nela também trabalham, porque estes alunos são meus vizinhos, alguns, amigos de longa data e, outros, até parentes. O fato de ter estudado na escola onde hoje leciono, permite-me conhecer os dois lados da moeda: sei o que é ser aluno advindo da *favela* e o que é ser professor lecionando para quem mora na *favela*. Morar no mesmo lugar e “encarar” a mesma realidade, contribui na minha relação com estes alunos, pois, nossas histórias, muitas vezes, entrelaçam-se.

0. 4. 1. O perfil do corpo docente da *Escola Professor Ataliba de Oliveira*

Acerca do corpo docente, posso ainda afirmar que anualmente há uma média de setenta professores atuando em sala de aula, mas este número pode variar, por diversos motivos. Por exemplo, se um professor, no decorrer do ano, afasta-se por licença prêmio, ele pode ser substituído por um, dois ou mais professores, dependendo do horário em que ele atua e da disponibilidade de horário do(s) professor(es) que se interessar(em) por suas aulas. Desta forma, o número de professores atuando na escola pode aumentar, ou, em outros casos, até diminuir.

O “professor típico” desta escola é economicamente estável, possui sua casa própria e seu automóvel, tem filhos estudando em escola particular e atua, geralmente, em duas ou mais escolas para manter um nível de vida de classe média. Quanto à sua formação, possui em geral apenas uma graduação no ensino superior, o que lhe garante a oportunidade de trabalhar

tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares, cursinhos preparatórios para o vestibular etc.

Os professores, de um modo geral, queixam-se da falta de tempo para se dedicar mais aos estudos ou preparar aula. Para eles, esta falta de tempo está diretamente relacionada ao baixo salário, o qual os obriga a aumentar a jornada de trabalho, atuando em duas escolas, ou em uma escola e em uma empresa etc. Alguns destes professores queixam-se de estar pouco ou nada atualizados em relação às suas próprias áreas de atuação e, para justificarem tal fato, apontam a falta de tempo e dinheiro necessários a uma boa formação profissional. Por conseguinte, segundo eles, suas aulas se tornam repetitivas e quando solicitados a demonstrar seus conhecimentos atuais em uma avaliação, por exemplo, em concurso público para titular de cargo na rede municipal ou estadual em sua área de atuação, nem sempre conseguem um bom desempenho.

Retomando a questão do ensino de língua portuguesa, acerca dos professores de português, em termos gerais, posso afirmar que são responsáveis, ao menos em parte, pelo desempenho de seus alunos no *SARESP*. Uma vez que tinham ciência de que os alunos seriam submetidos ao exame no final do ano, poderiam ter utilizado ao menos algumas aulas para trabalhar os pontos de língua portuguesa que eram mais cobrados: interpretação textual e produção escrita.

A partir da conversa que tive oportunidade de travar com alguns destes professores que atuaram nas terceiras séries do ensino médio em 2005, arrisco-me a afirmar que trataram, sim, de ensinar aos alunos alguns elementos básicos de um texto dissertativo. Uma vez tendo conversado informalmente com estes professores, a impressão que me ficou foi a de que realmente abordaram a produção de textos dissertativos, a fim de prepará-los tanto para o *SARESP* quanto para o vestibular. No entanto, não foi possível averiguar em que medida o “discurso” destes professores correspondia ao que ocorrera de fato em sala de aula.

É relevante ressaltar que o conteúdo destas aulas de redação foi em grande parte extraído de livros didáticos destinados ao ensino médio regular. Trata-se de livros distribuídos por algumas editoras de *São Paulo* aos professores da rede pública, com o intuito de divulgar as últimas publicações e, quem sabe, convencer alguns professores a adotarem-nos em sua disciplina, levando os alunos a comprar os exemplares. Abordar a questão do livro que foi adotado por estes professores para embasar sua prática, é importante pelo fato de que estes

livros podem fornecer indícios acerca do “modelo” de texto dissertativo que se ensina na escola pública.

Os que se propõem a adotar algum livro, entretanto, enfrentam, todos os anos, sérios problemas. Pois os alunos, em geral, alegam que não têm condições financeiras para adquirir um exemplar, o que em muitos casos é realmente verdade. Esta dificuldade leva alguns professores a passar os conteúdos valendo-se apenas da lousa e do giz, o que não deixa de ser visto por alguns professores como uma limitação. Pois, segundo eles, com o passar do tempo, isto pode desestimular o aluno.

0. 4. 1. 1. O “modelo” de texto argumentativo adotado pelos professores e ensinado aos indivíduos de minha pesquisa

Uma vez que os textos de que eu dispunha para minha análise foram escritos em um contexto específico de avaliação, doravante *SARESP*, e, além disto, pelo fato de tais textos terem sido produzidos por alunos de uma mesma escola, em uma mesma série, julguei indispensável para meu trabalho procurar saber qual era o “modelo”, isto é, o texto “ideal” neste contexto escolar. Para tanto, passei a analisar os livros didáticos utilizados pelos professores dos alunos que produziram as redações de meu *corpus*.

Após uma análise destes livros didáticos utilizados em sala de aula, pude depreender a existência de um “modelo” de texto dissertativo-argumentativo, adotado e ensinado pelos professores de português. É necessário ressaltar que esta escolha se justifica, uma vez que os professores praticamente não recorrem ao uso de revistas em sala de aula, ou de textos dissertativos retirados de jornais ou algo semelhante.

Dentre os diversos livros utilizados pelos professores de língua portuguesa, escolhi um livro didático¹⁷ que traz um “modelo” a ser estudado em sala de aula. A escolha deste livro se deve ao fato de que, no final do ano de 2005, quando os professores tiveram a oportunidade de escolher um livro para que o *Governo do Estado de São Paulo* pudesse adquiri-lo e disponibilizá-lo no ano seguinte para alunos e professores, por unanimidade, os professores o escolheram. Pois, a maioria dos professores já o conhecia e utilizava-o em sala de aula. E, hoje, este livro é distribuído a todos os alunos e adotado por todos os professores da *Escola Estadual Professor Ataliba de Oliveira*. Trata-se de um livro com mais de quinhentas e

¹⁷ TERRA, Ernani e NICOLA, José de. *Português: de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione, 2004 (p. 89). (Coleção de olho no mundo do trabalho)

cinquenta páginas, dividido em três partes: 1ª) Produção de textos; 2ª) Gramática; e 3ª) Literatura. As três partes, na verdade, são independentes, como se fossem três volumes distintos.

Pelo fato de ater-me à questão da produção escrita, interessa-me a parte na qual os autores abordam a produção de textos, pois, é nesta parte que se encontra o “modelo” de texto dissertativo-argumentativo tomado como referência para professores e alunos. Composta por vinte e quatro capítulos e uma parte destinada à *leitura e produção de textos nos exames*, esta primeira parte do livro é constituída de um total de cento e oitenta e seis páginas. Destes capítulos, apenas dois tratam diretamente a questão da argumentação: o capítulo quatorze, sob o título *O texto argumentativo*; e o capítulo quinze, *Persuasão e argumentação*. Devo confessar que fiquei impressionado ao constatar que os dois capítulos são constituídos apenas de nove páginas e que, neles, a questão da argumentação é abordada de maneira bastante superficial. É justamente do capítulo quatorze que retirei, na íntegra, o texto que se segue, e que é protótipo para a depreensão do “modelo” de argumentação ensinado na escola:

Trabalhador não é máquina

1
2 A vida de um desempregado é horrível, porque na nossa
3 sociedade tudo depende do trabalho: salário, contatos pro-
4 fissionais, prestígio e (quando se é católico) até o resga-
5 te do pecado original e o bilhete de ingresso para o
6 paraíso. Portanto, se falta o trabalho, falta tudo.
7 Mas corre-se o risco de que o problema do de-
8 semprego coloque em segundo plano o problema de
9 quem tem emprego. Com uma frequência sem-
10 pre maior, a vida do trabalhador é transformada
11 num inferno, porque as organizações das empresas
12 se preocupam em multiplicar a quantidade de produ-
13 tos, mas não dão a mínima para a felicidade de quem
14 os produz.

DE MASI, Domenico. In: *O ócio criativo*.

Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

Antes de passar à abordagem acerca do modo como o texto acima é utilizado pelos professores no ensino da escrita do texto dissertativo, faz-se necessária uma apreciação quanto a sua escolha pelo autor do livro didático. E, de antemão, afirmo tratar-se de uma escolha, no mínimo, infeliz, uma vez que se trata de um excerto apenas retirado de um livro¹⁸. Além disto, o excerto escolhido é um exemplo de dissertação bastante precário, conforme passo a demonstrar.

¹⁸ Acerca da escolha deste excerto, cabe questionar aquilo que motivou os autores. Pois, a impressão que fica é a de que ele foi escolhido levando-se em consideração apenas o fato de que seu autor é uma pessoa de fama internacional e, não sua qualidade textual.

Em primeiro lugar, o autor da dissertação inicia seu texto empregando um juízo de valor, no qual ele avalia de modo bastante negativo a “vida de um desempregado”, afirmando que ela é “horrível” (linha 1). Ao iniciar o texto desta forma, o autor faz uma generalização indevida: a de que só se pode ganhar dinheiro por meio do trabalho assalariado. Isto, porém, pode ser facilmente refutado, uma vez que não são poucas as pessoas que, mesmo desempregadas, têm uma vida abonada, mesmo que seja à custa dos pais ou cônjuges. Além disto, ele assume uma postura preconceituosa ao avaliar a condição de milhões de pessoas baseado apenas em sua própria opinião pessoal. Em uma dissertação, espera-se que uma afirmação como esta esteja fundamentada em pesquisas, entrevistas etc. Trata-se de julgamento parcial, por meio do qual o autor assume uma posição sem levar em consideração todas as partes envolvidas, isto é, o autor defende uma tese sem fundamentá-la.

Em segundo lugar, ressalto o desrespeito do autor à igreja católica e a todos os seus fiéis, pois, ao afirmar que “(quando se é católico) até o resgate do pecado original e o bilhete de ingresso para o paraíso” (linhas 4 a 6) podem ser pagos com dinheiro, o autor age de modo grosseiro para com tal instituição e, pior ainda, demonstra desconhecimento histórico brutal. Deixando de prestar contas com a história, o autor ignora que já faz cinco séculos que a igreja deixou de cobrar indulgências e que já reconheceu os erros cometidos no passado. Portanto, é lamentável a postura de um autor que tem a pretensão de convencer e persuadir, mas não fundamenta sua argumentação e nem se dá ao trabalho de considerar as transformações históricas ocorridas nos últimos quinhentos anos.

Do mesmo modo, o autor ainda conclui seu raciocínio fazendo outra afirmação inadequada:

Com uma frequência sempre maior, a vida do trabalhador é transformada num inferno, porque as organizações das empresas se preocupam em multiplicar a quantidade de produtos, mas não dão a mínima para a felicidade de quem os produz. (linhas 9 a 14).

O autor parece ter uma visão maniqueísta do mundo, na qual os empregados e desempregados são vistos como coitados sofredores, vivendo num verdadeiro “inferno”; e os patrões, por outro lado, são vistos como demônios, carrascos etc. É uma maneira simplista de apresentar a realidade, pois, ao fazer esta divisão de empregados e patrões entre bons e maus

– o autor novamente generaliza indevidamente, avaliando com parcialidade a situação dos trabalhadores e seus patrões.

Permitindo-me aqui uma pequena divagação, de acordo com meu ponto de vista, o que resta ao leitor concluir após a leitura deste texto é que não há outra alternativa, se não cometer suicídio: uma vez que a vida de um desempregado é horrível, e a vida do trabalhador pode ser pior ainda – um inferno – não há decisão mais acertada do que dar um basta à própria vida.

Entretanto, não são poucos os professores que utilizam tal texto como “modelo” de dissertação. E, para eles, a escolha deste exemplo, dentre tantos outros que poderiam ter sido escolhidos pelos autores do livro didático, justifica-se pelo fato de que, no texto em discussão, é possível encontrar, com certa facilidade, os elementos estruturais indispensáveis a uma “boa dissertação”: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Ainda que eu não negue a importância de elementos como introdução, desenvolvimento e conclusão, sinto-me na obrigação de afirmar que apenas estes elementos não garantem a produção de uma “boa redação”. E, ao afirmar isto, tomo por base o diagnóstico apresentado por Costa Val (1994). A autora, após analisar cem redações produzidas no vestibular da UFMG realizado em janeiro de 1983, levando em consideração elementos de textualidade, chegou à conclusão de que:

(...) as redações, em sua maioria, apresentam um arcabouço formal e conceitual aceitável. Configuram-se como todos completos, dotados de continuidade e progressão. Mantêm certa lógica interna e se organizam conforme o modelo previsto para dissertações, além de exibirem nível satisfatório de *correção* gramatical. Entretanto, a impressão que se tem após sua leitura é que se trata de maus textos, pobres, simplistas, insípidos, quase todos iguais, muitos deles eivados de impropriedades. São textos que não agradam, não convencem, não entusiasmam. (p. 118)

Costa Val (op. cit.), mesmo tendo constatado que os candidatos conheciam a norma padrão da língua e sabiam organizar logicamente as idéias, chegou à conclusão de que “a paragrafação de acordo com o modelo usual” – um parágrafo para a introdução, um para o desenvolvimento e outro para a conclusão – “não é condição necessária nem suficiente para a boa qualidade de um discurso dissertativo” (p. 101). Pois, os textos que ela analisara, ainda que possuísem todos estes elementos, não convenciam nem entusiasmavam.

Ao servirem-se do livro didático para ensinar como escrever um texto dissertativo, há professores que afirmam que, em todo texto dissertativo, o autor deve esclarecer, logo no

início da redação, qual é o tema central que ele pretende abordar e qual é sua posição em relação ao tema. De um modo geral, esta primeira parte é apresentada aos alunos como introdução. No texto em questão, tais professores mostram como o autor cumpre com este requisito ao iniciar sua redação defendendo a idéia de que “A vida de um desempregado é horrível” (linha 2). Nesta afirmação, portanto, fica clara qual é a posição do autor em relação ao desemprego e como ele pretende demonstrar seu caráter negativo.

Uma vez tendo introduzido o assunto e afirmado qual é seu ponto de vista, resta ao autor mostrar por que ele pensa o que pensa, ou seja, quais são as razões que o levam a acreditar que a “vida de um desempregado é horrível”. Para tanto, é preciso argumentar, e, segundo os professores, é exatamente isto que o autor faz, afirmando que “na nossa sociedade tudo depende do trabalho: salário, contatos profissionais, prestígio e (quando se é católico) até o resgate do pecado original e o bilhete de ingresso para o paraíso.” (linhas 2 a 6). Ao desenvolver sua redação com tais argumentos, o autor tenta mostrar aos leitores quão grave é o problema do desemprego, na tentativa de convencer os leitores. Ainda no primeiro parágrafo, ele sintetiza os argumentos ao dizer que “se falta trabalho, falta tudo” (linha 6).

Os professores ressaltam ainda a importância do encadeamento lógico das idéias. No texto em questão, eles destacam a relação de causa e consequência, na qual a falta de trabalho pode acarretar a falta de tudo, por exemplo, “salário” e “prestígio”.

Além da idéia central, os professores ainda apresentam as idéias secundárias que aparecem no texto. Por exemplo, a idéia de que a “vida de um desempregado é horrível” liga-se à idéia de que a vida do trabalhador também não é fácil, pois com a necessidade de aumentar a produção, as empresas pressionam os funcionários a produzir em ritmo cada vez mais acelerado.

Desta forma, conclui o autor, se o desempregado tem uma vida que é um horror, o empregado pode ter uma vida que é um inferno, portanto, ambos ficam impedidos de alcançar a felicidade.

Com relação ao modo como os professores ensinam o texto argumentativo, gostaria de ressaltar os aspectos relativos à prática pedagógica propriamente dita.

Para facilitar a assimilação das características do texto dissertativo, além de recorrer à análise de pequenos textos ou excertos nesta modalidade retirados dos livros didáticos, os

professores também propõem exercícios de escrita. Após apresentarem um “modelo” de texto, os professores propõem temas acerca dos quais os alunos devem escrever dissertações.

Importa destacar, ainda, que a escola possui um projeto de leitura, que conta com a contratação de alguns professores apenas para esta finalidade e o envio de livros a serem trabalhados em sala de aula. No entanto, não há um projeto de escrita. O ensino da escrita limita-se às aulas de português ou aos outros momentos em outras disciplinas, quando o aluno é solicitado a responder uma pergunta por extenso.

Por fim, gostaria de mencionar que não há nenhuma preocupação por parte dos autores do livro didático em relação aos rascunhos que devem preceder a escrita do texto final. Ou seja: aos autores interessa apenas o produto final, não o processo de produção deste texto como um todo.

0. 4. 2. O perfil do corpo discente da *Escola Professor Ataliba de Oliveira*

Algumas informações acerca dos alunos autores das duzentas e doze redações podem contribuir para que eu possa traçar, ao menos grosso modo, o perfil destes estudantes. Para tal fim, recorri a duas fontes: 1ª) os dados colhidos nos prontuários dos próprios alunos; 2ª) o questionário que os alunos responderam no segundo dia de aplicação do *SARESP*. Na tentativa de encontrar alguma diferença de perfil entre os alunos da terceira série do período matutino e os alunos da terceira série do período noturno, preferi fazer o levantamento agrupando os dados separadamente. Isto para que, caso haja diferenças relevantes, eu possa confrontá-las com o resultado do desempenho dos alunos na dissertação.

As informações que julguei importante listar estão dispostas do seguinte modo: 1º) Divisão dos alunos por gênero (masculino/feminino); 2º) Divisão dos alunos por ano de nascimento; 3º) Divisão por alunos que trabalham e alunos que não trabalham e; 4º) Divisão por etnia.

0. 4. 2. 1. Descrição da população que cursou o ensino médio pela manhã

Neste *Quadro 4*, temos a divisão dos alunos por gênero. Por meio dele, podemos notar que o número de pessoas do sexo feminino é consideravelmente maior que o número de pessoas do sexo masculino.

Quadro 4: Divisão dos informantes da manhã por gênero

Embora eu não esteja pautado em nenhum tipo de pesquisa envolvendo os adolescentes e jovens de *Heliópolis*, minha hipótese para explicar o porquê da evasão escolar de tantos garotos é que eles ainda são forçados a escolher entre o trabalho e a escola. Parece-me que não é novidade afirmar que muitos adolescentes em nosso país abandonam a escola para aumentar a renda familiar.

No *Quadro 5*, temos a divisão dos alunos por ano de nascimento, feito com base nas respostas dos alunos ao questionário do *SARESP*.

Quadro 5: Divisão dos informantes da manhã por ano de nascimento

Quanto à faixa etária, convém observar que, segundo o quadro, a maioria dos alunos concluiu a terceira série dentro do tempo previsto, ou seja, não perdeu anos de estudo, quer por repetência, quer por desistência ou abandono provocado por qualquer motivo. Isto significa que não houve interrupção no processo de ensino/aprendizagem, o qual pudesse justificar um rendimento insatisfatório. Portanto, ao analisar a produção escrita desta

população, estarei analisando os resultados obtidos ao final de um percurso completo, a saber, uma longa jornada que envolve o ensino fundamental e médio.

No *Quadro 6*, temos a divisão por alunos que trabalham e alunos que não trabalham. Este quadro foi feito com base nas informações tiradas do questionário do *SARESP* e nas informações tiradas dos prontuários dos alunos.

Quadro 6: Divisão dos informantes da manhã por alunos empregados e alunos desempregados

O fato de ter setenta e dois por cento dos alunos apenas estudando, pode criar a expectativa de que eles deveriam ter se saído melhor na avaliação, pois, dedicando-se exclusivamente a estudar, tanto os professores, quanto os pais e a própria sociedade, esperam deles um melhor desempenho. Entretanto, os dados irão demonstrar que não há praticamente nenhuma diferença significativa entre a produção escrita dos alunos da manhã e os alunos da noite.

No *Quadro 7*, feito com base nas respostas dos alunos ao questionário do *SARESP* e nas informações retiradas dos prontuários, temos a divisão dos alunos por etnia.

Quadro 7: Divisão do alunado da manhã por etnia

Neste quadro, podemos observar um predomínio de pessoas que se consideram brancas, seguido de perto por pessoas que se consideram pardas e, na outra extremidade, uma minoria que se considera amarela, negra e de origem indígena.

0. 4. 2. 2. Descrição da população que cursou o ensino médio à noite

No *Quadro 8*, temos a divisão dos alunos por gênero.

Quadro 8: Divisão dos informantes da noite por gêneros

Por meio dele, podemos notar que a diferença entre o número de pessoas do sexo feminino é bastante pequena em relação ao número de pessoas do sexo masculino, embora o número de pessoas do sexo feminino seja maior que o número de pessoas do sexo masculino. Em relação à situação anterior, ou melhor, em relação aos alunos do período matutino, observamos que não houve uma inversão, pois, à noite também havia mais garotas que garotos cursando o ensino médio. Embora, nos últimos anos, tenhamos presenciado um número cada vez maior de garotas entrando cedo para o mercado de trabalho, é interessante constatar que isto não levou a clientela feminina a abandonar os estudos.

No *Quadro 9*, feito nos mesmos moldes já apresentados na descrição da população do período matutino, temos a divisão dos alunos por ano de nascimento.

Quadro 9: Divisão dos informantes da noite por ano de nascimento

Embora grande parte dos alunos do noturno está concluindo a terceira série na idade prevista, não podemos deixar de observar o aumento no número de alunos que, segundo o quadro, estão concluindo o ensino médio fora da idade esperada. Isto poderia criar a expectativa de que os resultados da avaliação, em relação às turmas da manhã, não seriam tão satisfatórios. Por conta da defasagem provocada em função da perda de anos letivos, quer ela tenha sido causada por repetência, desistência ou outro motivo de abandono.

No *Quadro 10*, confeccionado com base nas informações tiradas do questionário do *SARESP* e informações tiradas dos prontuários dos alunos, temos a divisão por alunos que trabalham e alunos que não trabalham.

Quadro 10: Divisão dos informantes da noite por alunos empregados e alunos desempregados

O quadro acima mostra um importante contraste entre os alunos do período matutino e os alunos do período noturno: a maioria dos alunos que estudam à noite, além de estudar, também trabalha. Isto nos leva a considerar a hipótese de que tal rotina poderia afetar diretamente o desempenho deles em sala de aula, posto que, já chegam à escola cansados e, alguns, com sono. Portanto, este quadro leva-nos a criar a expectativa de que o resultado da avaliação não será o mesmo em relação aos alunos da manhã.

No *Quadro 11*, temos a divisão dos alunos por etnia.

Quadro 11: Divisão dos informantes por etnia

Este quadro foi feito com base nas respostas dos alunos ao questionário do *SARESP* e nas informações retiradas dos prontuários. Nele, podemos observar um predomínio de pessoas que se consideram brancas, seguido de perto por pessoas que se consideram pardas e, na outra extremidade, uma minoria que se considera amarela, negra e de origem indígena.

A descrição da população que cursou o ensino médio pela manhã e pela noite acima apresentada, foi feita com a intenção de levar o leitor a conhecer, ainda que de forma parcial, o perfil dos alunos concluintes da terceira série do ensino médio, na *Escola Estadual Professor Ataliba de Oliveira*. E, sobretudo, com a finalidade de destacar que embora as diferenças de grande relevância entre as duas clientelas – período matutino e período noturno – poderiam sugerir resultados diferentes na avaliação escrita, o que ocorreu foi justamente o contrário. Ou seja: os textos dos alunos da manhã e noite não precisam ser analisados separadamente, uma vez que não apresentam muitas discrepâncias entre si, a produção destes alunos em contexto de avaliação deu-se num mesmo nível, independente do gênero, idade ou colocação profissional.

0. 5. Os passos seguintes

Para alcançar os objetivos propostos e averiguar se há alguma consistência na hipótese de que a singularidade presente em um texto está relacionada à natureza das transformações efetuadas pelo aluno no momento de “passar a limpo” sua redação, portanto, diretamente ligada à insistência no trabalho da escrita, a presente dissertação está organizada como se segue:

No capítulo um, descrevo a avaliação na qual os alunos produziram as redações que constituem o objeto de minha análise, ou seja, o *SARESP (Sistema de Avaliação de rendimento Escolar do Estado de São Paulo)*, fazendo uma abordagem que parte das seguintes questões: o que é, como funciona e quais são seus objetivos? Nesta descrição, detenho-me de forma mais detalhada à questão da língua portuguesa no *SARESP*, isto é, na importância que é dada ao português na avaliação e como sua aprendizagem é avaliada, sobretudo, a produção escrita. Para tanto, abordo a questão a partir da própria divisão apresentada por aqueles que a confeccionaram: prova de leitura e prova de redação.

No capítulo dois, trabalho com os conceitos de “eu” e “sujeito” em lingüística e em psicanálise. Trata-se de um capítulo dedicado à teoria do “sujeito”, no qual faço alguns

entrelaçamentos entre lingüística e psicanálise, sem perder de vista a questão das transformações lingüístico-discursivas que me interessam diretamente. O interesse em confrontar as duas áreas se deve à necessidade de demonstrar que a noção de “eu” e “sujeito” em lingüística não coincide com a noção de “eu” e “sujeito” em psicanálise. Também, é importante ressaltar que me interessa encontrar, em textos de alunos da escola *Professor Ataliba de Oliveira*, traços de singularidade, os quais, embora não estejam diretamente relacionados à noção de subjetividade tal qual a formulação do conceito na psicanálise de orientação lacaniana, podem ser articulados com esta mesma teoria.

No capítulo três, discorro sobre a produção escrita singular, tendo como pano de fundo a psicanálise de orientação lacaniana. Neste capítulo, procuro demonstrar que a produção do *novo* passa, necessariamente, pela ruptura em relação ao discurso do *Outro*. E, que esta produção implica um *trabalho da escrita*, o qual culmina na construção de um estilo. Para chegar a esta formulação, entretanto, lanço mão do conceito psicanalítico de *nó borromeano* com quatro registros, sendo que o quarto nó – o *sinthoma* – é apontado como matéria-prima para um *modo de escrever* singular.

No capítulo quatro, retomando a questão do *discurso do indivíduo* e o *discurso do outro do imaginário*, procuro demonstrar como, ao invés de se distanciarem do *outro* no momento de efetuar transformações no rascunho, os alunos procuraram conformar seu texto a partir de uma demanda do *outro*. Para isto, após percorrer um longo percurso repleto de exemplos extraídos do *corpus*, analiso cinco redações, acerca das quais é possível afirmar que os alunos abandonam o que parece indiciar algum traço de singularidade e se assujeitam ao *discurso do outro*. Portanto, ao invés de executarem um *trabalho da escrita*, adotam “soluções prontas”, encontradas, por exemplo, na “prateleira” do senso comum.

1. O ÂMBITO DA POLÍTICA GOVERNAMENTAL NO QUAL O *CORPUS* FOI COLETADO

No presente capítulo, pretendo descrever quais são as diversas partes que compõem a avaliação, na qual os alunos produziram as redações que compõem meu *corpus* de pesquisa.

Como tive a oportunidade de mencionar anteriormente, as redações que compõem o *corpus* da presente pesquisa foram coletadas no âmbito da realização do *SARESP*. Para ser mais específico, tomo como material de análise os textos escritos na 9ª edição do *SARESP*, realizada nos dias 9 e 10 de novembro de 2005.

Por este motivo, o presente capítulo consiste na recuperação de algumas informações a respeito do referido exame que me parecem importantes para a contextualização dos dados que serão analisados ao longo do meu trabalho. Início, conseqüentemente, traçando um panorama geral do *SARESP* para, em seguida, discorrer sobre a prova de língua portuguesa, mais especificamente relacionada com o objeto de meu estudo.

Esclareça-se que a primeira providência que tomei para me aproximar do *SARESP* foi a de verificar a disponibilidade de documentos oficiais no *site* da *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*, doravante SEE/SP (www.educacao.sp.gov.br). Ressalte-se que, neste *site* há o link “SARESP”, sendo obrigatória a escolha entre as opções: 2005, 2004 e 2003. Quando clicamos na opção 2005, encontramos os outros links: *Conheça o SARESP*; *Condições de adesão das redes municipal e particular*; *Ficha de Adesão*; *Habilidades avaliadas e gabaritos das provas*; *Provas*; e *Diagnóstico de Desempenho e Perfil dos Alunos*.

Além disso, ainda é possível escolher as opções “mapa do site”; “central de atendimento”; e “legislação”. Neste último ambiente, estão disponíveis seis resoluções¹⁹ para regular o funcionamento do *SARESP*, quais sejam:

- I. *Resolução SE nº. 27*, de 29 de março de 1996: Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em:

¹⁹ Todos estes documentos estão devidamente anexados na parte final desta dissertação de mestrado.

- <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2006.
- II. *Resolução SE nº. 124*, de 13 de novembro de 2001: Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual e ensino, em 2001. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/124_2001.htm>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2006.
- III. *Resolução SE nº. 14*, de 18 de janeiro de 2002: Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Saresp/2003 – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/14_2002.htm>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2006.
- IV. *Resolução SE nº. 120*, de 11 de novembro de 2003: Dispõe sobre a realização das provas de avaliação de Ciclo – Saresp – 2002. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/120_03.htm>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2006.
- V. *Resolução SE nº. 101*, de 18 de novembro de 2004: Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp – 2004. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/101_04.htm>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2006.
- VI. *Resolução SE nº. 81*, de 19 de outubro de 2005: Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp – 2005. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_05.HTM>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2006.

É necessário esclarecer que, de um modo geral, as resoluções listadas acima versam sobre a importância da aplicação do *SARESP*, considerando o resultado de tal avaliação fundamental na definição de estratégias e intervenções no sistema de ensino. Também tratam, de maneira detalhada, sobre o papel que as diretorias de ensino devem desempenhar, bem como o papel dos diretores de escola, coordenadores, professores e alunos.

Dadas estas informações preliminares, esclareço, ainda, que todos os dados que se seguem foram retirados dos textos que acabo de listar. Ou seja, foi após examinar o conjunto composto por todos eles que elaborei um primeiro apanhado geral sobre a 9ª edição do exame, que se realizou nos dias 9 e 10 de novembro de 2005.

1. 1. SARESP: o que é, como funciona e quais são seus objetivos?

Segundo se pode depreender nos documentos relacionados acima, a equipe da *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*, doravante *SEE/SP*, afirma que a avaliação é um elemento indispensável no processo ensino/aprendizagem.

De acordo com eles, desde a criação do *SARESP*, milhões de alunos, principalmente da rede estadual de ensino, vêm sendo avaliados sistemática e anualmente. A este respeito, é importante ressaltar que a participação no *SARESP* é obrigatória para todas as escolas administradas pela *SEE/SP*, abrangendo todas as séries do ensino fundamental e ensino médio. Porém, as redes de ensino municipal e particular podem participar por adesão.

A *SEE/SP* julga importante esclarecer que esta avaliação não tem caráter punitivo, mas, antes, serve ao propósito de fornecer indicadores educacionais. Na visão de seus idealizadores, portanto, trata-se de um medidor da qualidade do ensino estadual. Dentro desta perspectiva, caso o rendimento dos alunos avaliados em determinado ano seja considerado insatisfatório, através dos dados colhidos pelo *SARESP* é possível diagnosticar quais são as prováveis causas de seu insucesso. Deste modo, ao menos idealmente, os dados levantados a partir da realização do *SARESP* podem servir de subsídio para a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica no sistema de ensino.

No que tange à elaboração e logística do *SARESP*, a *SEE/SP* esclarece que, todos os anos, contrata uma empresa e delega-lhe a responsabilidade pela assessoria técnica ao *Sistema* e pela logística da avaliação. Em 2005, ano no qual foram escritas as redações utilizadas como *corpus* deste trabalho, a *Fundação Cesgranrio* foi a empresa contratada para desempenhar esta função. Assim que a *SEE/SP* toma posse dos resultados, ela os disponibiliza ao público, por meio de seu *site*.

A *SEE/SP* afirma ter criado o *SARESP* em 1996, a partir da seguinte premissa: a de que por meio deste sistema de avaliação ela pode colher informações para corrigir possíveis distorções no sistema de ensino. A intenção manifesta da *SEE/SP* ao divulgar estes

documentos é informar publicamente em forma de informes e relatórios acerca do desempenho dos alunos das escolas urbanas e rurais da rede estadual avaliados na modalidade ensino regular.

Para que a aplicação do *SARESP* possa ser efetivada, a *SEE/SP* precisa contar com a participação comprometida e séria de diretores de escola, coordenadores pedagógicos, professores e pais de alunos, já que são eles os responsáveis diretos nas escolas pela aplicação do exame. Nos dias determinados para a avaliação, toda escola se mobiliza para o evento, e cada sala, sob a tutela de um professor, faz a prova no mesmo horário de início habitual das aulas. Enquanto os professores aplicam a prova, os coordenadores e os pais de alunos acompanham e fiscalizam, sob a supervisão do diretor.

A avaliação é realizada em dois dias consecutivos, sendo o primeiro destinado à prova de *Leitura e Matemática*, e o segundo à *Produção de Texto (Redação)* e *Resposta de Questionário*.

A prova aplicada no primeiro dia é constituída de questões objetivas. Cada uma de suas duas partes contém vinte e seis questões e cada questão oferece quatro diferentes alternativas de resposta, sendo apenas uma correta. Este formato é padrão para todas as séries do ciclo dois do ensino fundamental e todas as séries do ensino médio.

A prova aplicada no segundo dia é, também, dividida em duas partes: *Redação* e *Questionário*, conforme já afirmado. Acerca da *Redação* trataremos mais detalhadamente no tópico *Língua Portuguesa no SARESP*, basta no momento destacar que a produção da redação ocupa papel central no *SARESP*, posto que, por meio desta atividade, pretende-se analisar a competência textual do aluno. Já o *Questionário* é constituído de cento e onze questões pessoais para o ciclo dois do ensino fundamental e cento e doze questões para o ensino médio. O *Questionário* é utilizado para traçar o perfil dos alunos e está dividido em uma série de tópicos, abrangendo aspectos sócio-econômicos e culturais, características pessoais do aluno, sua família e sua escola.

Terminadas estas considerações de ordem mais abrangente, passo, agora, a tecer considerações mais detalhadas sobre o seu componente mais relevante para o presente estudo, a prova de língua portuguesa.

1. 2. A Língua Portuguesa no SARESP

Conforme já mencionado, a prova de avaliação de língua portuguesa é constituída de duas partes: a) prova de *Leitura*, aplicada no primeiro dia; e b) prova de *Redação*, aplicada no segundo.

Convém acrescentar que, caso o leitor não saiba, a avaliação do *SARESP* era aplicada em um único dia e, geralmente, os alunos se queixavam pela falta de tempo hábil para concluí-la. Em 2005, entretanto, a avaliação passou a ser aplicada em dois dias e, em minha experiência profissional, pude notar que a medida de dividir a prova em duas partes foi positiva, uma vez que os alunos passaram a ter mais tempo.

No que segue, passo a discorrer sobre cada uma das partes.

1. 2. 1. Prova de *Leitura*

A prova de leitura segue um mesmo padrão: tanto nas séries de ensino fundamental quanto nas séries de ensino médio. Ou seja, ela consiste em um conjunto de cinco textos acrescidos de vinte e seis questões objetivas com quatro alternativas versando sobre eles. Em 2005, os cinco textos fornecidos em cada prova seguiram, basicamente, uma mesma ordem: um texto narrativo, um texto poético, um artigo de revista, um artigo de jornal e uma charge (ou peça publicitária). Passo, agora, a descrever de maneira mais detalhada o conteúdo de cada prova.

Nas quintas séries, o primeiro texto é o trecho de uma narrativa escrita por Carlos Drummond de Andrade, sob o título *A incapacidade de ser verdadeiro*. O texto tem como protagonista um garotinho chamado Paulo, que possui a fama de mentiroso e por causa disto está constantemente sendo castigado por sua mãe. O segundo texto é um poema de Paulo Leminski, sob o título *A Lua no Cinema*. O terceiro é um texto de Lorena C. N. Fonseca e Maria Alice Alves, escrito para crianças na revista *Ciência Hoje para Crianças*, sob o título *Procura-se*, o texto fala dos beija-flores. O quarto é uma reportagem do jornal *O Estado de São Paulo*, Caderno 2, no qual a *Feira do Livro de Ribeirão Preto* recebe destaque e é apontada como a maior feira do Estado. Por fim, o quinto texto é uma charge de Miguel Paiva, intitulada *Chiquinha*, e escrita para o jornal *O Globo*.

Nas sextas séries, o primeiro texto é uma crônica de Cecília Meirelles, sob o título *Liberdade*. O segundo é um poema de Patativa do Assaré, sob o título *Minhas Filhas*. O

terceiro é um texto de Adriana Bocchigliere e Marcelo Lima Reis, sob o título *O maior tatu do mundo*, na revista *Ciência Hoje para Crianças*, texto científico que fala dos tatus. O quarto é uma reportagem do jornal *Folha de São Paulo*, na qual se compara o custo de criar uma criança ao custo de criar animais domésticos. Por fim, o quinto é uma charge de Ziraldo, extraída de *O menino maluquinho*.

Nas sétimas séries do período matutino, o primeiro texto é uma crônica de Fernando Sabino, sob o título *Se não me falha a memória*, na qual o protagonista é um velho com problemas de memória. O segundo é um poema de Gilberto de Mendonça Teles, sob o título *Cantiga*. O terceiro é um texto de Sheila Kaplan, que fala de adrenalina, publicado na revista *Ciência Hoje para Crianças*, sob o título *Adrenalina pura!*. O quarto é um destaque do *Jornal do Brasil*, Caderno B, sob o título *Temporada Popular*, para a apresentação da *Orquestra Sinfônica Brasileira* em São Luís do Maranhão, na qual mais de vinte mil pessoas estiveram presentes. Por fim, o quinto é uma charge de Ziraldo, *O menino maluquinho*. Já nas sétimas séries do período vespertino, o primeiro texto é uma crônica de Ferreira Gullar, sob o título *Visita*. O segundo é um poema de Cora Coralina, sob o título *O cântico da Terra*. O terceiro é um texto de A. P. Abreu Filho e M. C. Nascimento Silva, que fala de insetos hematófagos, publicado na revista *Ciência Hoje para Crianças*, sob o título *De sobremesa, mais problemas*. O quarto é uma reportagem sobre a produção de peças para a NASA por estudantes paulistas, publicado no jornal *Globo on-line*, sob o título *Estudantes paulistas produzem peças para a NASA*. Por fim, o quinto é uma charge de Ziraldo, *O menino maluquinho*.

Nas oitavas séries, o primeiro texto é uma crônica de Rubem Alves, sob o título *As viúvas*. O segundo é um poema de Olavo Bilac, sob o título *Língua Portuguesa*. O terceiro é um texto de Clara Meirelles, texto sobre astronomia que fala do telescópio Hubble, publicado na revista *Ciência Hoje para Crianças*, sob o título *Um detetive espacial*. O quarto é uma reportagem sobre o desmatamento no Parque do Xingu (MT), escrito no jornal *O Globo*, sob o título *No Xingu, um grito de socorro para salvar a mata*. Por fim, o quinto é uma charge de Maurício de Sousa, *Dudu*.

Nas primeiras séries do ensino médio, período matutino, o primeiro texto é uma crônica de Fernando Sabino, sob o título *Galochas*. O segundo é um poema de Carlos Drummond de Andrade, sob o título *Canção Amiga*. O terceiro é um texto adaptado de Mara Figueira, publicado na revista *Ciência Hoje para Crianças*, sob o título *Da Terra direto para Marte*, trata-se da discussão da possível criação de plantas que possam viver e crescer no planeta

Marte. O quarto é uma reportagem adaptada de Daniel Pisa, no jornal *O Estado de São Paulo*, na qual o autor fala da importância da leitura. Por fim, o quinto é o anúncio de uma campanha do Governo do Estado de São Paulo contra o sedentarismo. Já nas primeiras séries do período noturno, o primeiro texto é uma crônica de Rubem Braga, sob o título *Recado ao Senhor 903*. O segundo é um poema de Manuel Bandeira, sob o título *Canção do vento e da minha vida*. O terceiro é um texto de Catarina Chagas sobre o desmatamento acelerado do cerrado brasileiro, sob o título *Gol contra a natureza*, publicado na revista *Ciência Hoje para Crianças*. O quarto é uma reportagem de Renato Janine Ribeiro, publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, sob o título *Uma aposta em todas as mídias*, no qual o jornalista discute o equívoco de pensar que as novas mídias põem fim às velhas. Por fim, o quinto é um informativo do Ministério da Saúde na campanha contra a dengue.

Nas segundas séries do ensino médio, período matutino, o primeiro texto é uma crônica de Moacyr Scliar, retirada do jornal *Folha de São Paulo*, sob o título *Namoro & Futebol*. O segundo é um poema de Chacal, sob o título *Um poeta não se faz com versos*. O terceiro é uma reportagem que fala da população paulista, retirada do Caderno *Fovest*, jornal *Folha de São Paulo*. O quarto é um artigo de Milú Villela, retirado do jornal *O Estado de São Paulo*, trata-se de um artigo sobre a solidariedade, sob o título *Solidariedade também se aprende na escola*. Por fim, o quinto é um anúncio do Ministério da Educação publicado na *Revista Professor*, que fala da diversidade na universidade. Já nas segundas séries do período noturno, o primeiro texto é uma crônica de Cecília Meireles, sob o título *O sino e o sono*. O segundo é um poema de Manoel de Barros, *Poema n. 9*. O terceiro é um artigo adaptado que fala de abelhas, publicado na revista *O Globo*, sob o título *Abelhas contra armas de guerra*. Por fim, o quinto é um anúncio na revista *Época*, que destaca a premiação das ONGs que participaram de maneira exemplar de projetos educacionais no ano de 2005, trata-se do *Prêmio Itaú-Unicef, Educação & participação, Tecendo Redes*.

Nas terceiras séries do ensino médio, período matutino, o primeiro texto é uma crônica de Fernando Sabino, sob o título *Piscina*. O segundo é um poema de Manuel Bandeira, sob o título *Teresa*. O terceiro é um texto de Maria Teresa Citeli, que fala da mortalidade materna, sob o título *Mortalidade materna: outra lacuna*. O quarto é um texto de Iara Bernardi, que fala da violência contra a mulher, sob o título *Violência contra a mulher: toda a sociedade perde*. Por fim, o quinto é um anúncio do Governo Federal numa campanha pelo fim da violência contra as mulheres. Já nas terceiras séries do período noturno, o primeiro texto é

uma crônica de Carlos Drummond de Andrade, sob o título *Debaixo da ponte*. O segundo é um poema de Manuel Bandeira, *O bicho*. O terceiro é um comentário adaptado de Edison Carneiro acerca da obra *O navio negreiro*, de Castro Alves, sob o título *Hansen a bordo do navio de Castro Alves*. O quarto é um texto de Denise Bomtempo Birche de Carvalho, publicado no *Jornal da Universidade de Brasília*, sob o título *Intolerância aos moradores de rua*. Por fim, o quinto é uma propaganda da UNICEF, comemorando 60 anos de luta pelos direitos da criança.

1. 2. 2. Prova de Redação

Quanto à prova de *Redação*, a *SEE/SP* afirma que a produção de textos tem um significado muito importante no *SARESP*, posto que na produção de textos, o estudante manifesta seu ponto de vista, assumindo dois papéis fundamentais: o de leitor da proposta e o de autor de um texto inédito a partir desta proposta. Desta forma, avalia-se ao mesmo tempo a capacidade de leitura e a capacidade de produção. E contrastando com a prova de *Leitura*, na qual o aluno respondia a questões fechadas com alternativas, na prova de *Redação*, o aluno assume a autoria de um texto. Assim, partindo destas considerações, a *SEE/SP* julga possível diagnosticar o domínio lingüístico do aluno.

1. 2. 2. 1. Redação no ensino fundamental

A diferença principal a ser destacada entre a proposta de redação no ensino fundamental e a proposta de redação no ensino médio é a seguinte: na primeira, ciclo dois (quinta a oitava), o aluno é solicitado a escrever um texto narrativo; já na segunda, o aluno é solicitado a escrever um texto dissertativo.

Passo, agora, a descrever as propostas de redação para as séries do ensino fundamental e, em seguida, descreverei as propostas para as séries do ensino médio.

A prova de redação para as quintas e sextas séries é a mesma. Trata-se de uma proposta de redação a partir de uma ilustração, ou seja, há uma ilustração com diversos personagens do imaginário coletivo, por exemplo, bruxa, dragão, lobisomem, sereia, Papai Noel, saci etc. Todos reunidos para uma fotografia. E, a partir destas figuras, introduzidas pelo enunciado “Era uma vez...”, o aluno escolhe um ou mais personagens para escrever uma aventura. Se preferir, o aluno pode criar seus próprios personagens e escrever uma aventura com eles. O aluno deve dar um título a sua história. Já para as sétimas séries do período vespertino, há um

texto narrativo de J. H. Ribeiro, sob o título *Pantanal*, no qual o autor conta a aventura de dois garotos no *Pantanal*. A partir desta história, o aluno é solicitado a escrever uma aventura emocionante na qual ele e seus amigos são os personagens principais. Ao término, ele precisa dar um título a sua história.

Para as sétimas e oitavas séries do período matutino, os alunos receberam um texto escrito por Amyr Klink, no qual o autor conta uma história emocionante vivida por ele no mar, durante uma noite de tempestade, com ventos fortes e ondas gigantes. Em meio a esta situação, ele acaba adormecendo. Ao acordar, deitado no teto, ele está quase se afogando em sacolas e roupas sobre sua cabeça. Porém, ao término da narrativa, o autor escreve “Estaria sonhando ainda?”. Com base neste texto, o aluno deve escrever uma história narrando aventuras vividas em um sonho, no qual ele e seus amigos são os personagens principais.

Ao avaliar estas redações, o professor avaliador deve levar em consideração quatro competências que o aluno precisa demonstrar no momento de produção textual: 1ª) Atende ao tema/contexto; 2ª) Atende à estrutura; 3ª) Conhece os mecanismos lingüísticos da narrativa e; 4ª) Domina a norma padrão. A avaliação é feita na folha destinada à versão final da narrativa, no lado superior direito, no qual há um quadro de avaliação semelhante ao que se segue:

PARA USO DO CORRETOR – ENSINO FUNDAMENTAL				
Competência	Conceito			
I – Atende ao tema/contexto	1	2	3	4
II – Atende à estrutura	1	2	3	4
III – Conhece os mecanismos lingüísticos da narrativa	1	2	3	4
IV – Domina a norma padrão	1	2	3	4
B – em branco				
A – anulado				
Quadro 12: quadro de avaliação				

Para que o avaliador possa atribuir coerentemente um conceito de um a quatro, por competência, ele recebe um “*Manual de Redação*”, no qual se encontram as orientações detalhadas. Neste manual, há um quadro intitulado “*Critérios para a atribuição de conceitos na correção das redações do ensino fundamental – 3ª a 8ª séries*”, no qual cada item do *Quadro 12* é explicado ao corretor, a fim de que ele possa avaliar o aluno levando em consideração os parâmetros do *SARESP*. Ainda neste manual, a *SEE/SP* esclarece que o professor avaliador é mais do que mero corretor: ele é leitor de um texto com autoria, no qual

o estudante expressa não apenas o que pensa, mas também o que sente. Por este motivo, além de avaliar a superfície do texto, o avaliador precisa compreender o que está por trás das letras.

Segue, abaixo, o quadro que se encontra no “*Manual de Redação*” com os critérios para a atribuição de conceitos:

O aluno deve ser capaz de		1 – INSUFICIENTE	2 – RAZOÁVEL	3 – BOM	4 – MUITO BOM
I	Compreender e desenvolver o tema proposto de acordo com o contexto de produção solicitado	TEMA: - não compreende o tema solicitado ou desenvolve uma produção que apenas o tangencia. CONTEXTO DE PRODUÇÃO: - não consegue compreender os aspectos relativos ao contexto de produção solicitado.	TEMA: - compreende e desenvolve razoavelmente o tema, ainda que a partir de clichês ou paráfrases. CONTEXTO DE PRODUÇÃO: - compreende razoavelmente o tipo de leitor e o objetivo do texto, apresentando inadequações.	TEMA: - compreende e desenvolve bem o tema, apresentando indícios de um projeto para o recorte temático. CONTEXTO DE PRODUÇÃO: - compreende bem o tipo de leitor e o objetivo do texto, mesmo que apresente desvios no desenvolvimento das idéias.	TEMA: - compreende e desenvolve muito bem o tema com base em um projeto pessoal para o tema proposto. CONTEXTO DE PRODUÇÃO: - compreende muito bem o tipo de leitor e o objetivo do texto solicitado, desenvolvendo satisfatoriamente sua produção.
II	Elaborar um texto narrativo	- elabora um texto com estrutura narrativa embrionária e/ou mistura tipos de texto sem uma justificativa pautada no contexto de produção.	- elabora razoavelmente uma narrativa, mesmo apresentando pouca condução na organização dos seus elementos (foco narrativo, ponto de vista, personagens, caracterização, tempo, espaço, enredo).	- elabora bem uma narrativa, mesmo apresentando desvios na organização dos seus elementos (foco narrativo, ponto de vista, personagens, caracterização, tempo, espaço, enredo); apresenta um elemento complicador para a sua história, um clímax e um desfecho satisfatório, mesmo que previsível.	- elabora muito bem uma narrativa, com organização dos seus elementos (foco narrativo, ponto de vista, personagens, caracterização, tempo, espaço, enredo); apresenta um elemento complicador, um clímax e um desfecho original para sua história.
III	Organiza o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimentos dos mecanismos lingüísticos e textuais necessários para a construção da narrativa.	- organiza precariamente as partes do texto, apresentando grande dificuldade em registrar os fatos e dar continuidade ao sentido do texto; produz um grande número de justaposição de palavras e/ou frases pouco relacionadas.	- organiza razoavelmente as partes do texto, demonstrando alguma dificuldade para dar continuidade de sentido e/ou para manter a progressão temática; apresenta problemas frequentes de inadequação na utilização dos recursos coesivos.	- organiza bem as partes do texto, podendo apresentar problemas pontuais na utilização dos recursos coesivos; entretanto estabelece uma continuidade de sentido e/ou uma progressão temática.	- organiza muito bem as partes do texto, utilizando os recursos coesivos de forma adequada e variada, mesmo apresentando, eventualmente, problemas no uso dos elementos coesivos.
IV	Utilizar os conhecimentos lingüísticos da norma padrão para o texto escrito	- demonstra conhecimento insuficiente da norma padrão para o texto escrito, não conseguindo utilizar a variante lingüística do tipo de texto e do contexto de produção solicitados; - apresenta muitas	- demonstra conhecimento razoável da norma padrão para o texto escrito, utilizando razoavelmente a variante lingüística do tipo de texto e do contexto de produção solicitados; - apresenta algumas	- demonstra bom conhecimento da norma padrão para o texto escrito, utilizando bem a variante lingüística do tipo de texto solicitado e do contexto de produção, mesmo apresentando algumas inadequações gramaticais ou transgressões na escrita.	- demonstra muito bom conhecimento da norma padrão, sabendo utilizar muito bem a variante lingüística do tipo de texto solicitado e do contexto de produção, com pouca ou nenhuma inadequação gramatical e ortográfica.

		inadequações gramaticais e/ou transgressões na escrita (ortografia, pontuação, organização gráfica) cuja utilização não está justificada pelo contexto; utiliza formas pertencentes à oralidade injustificáveis pelo contexto.	inadequações gramaticais ou transgressões na escrita (ortografia, pontuação, organização gráfica) cuja utilização não está justificada pelo contexto.		
Redações que não atendem a nenhum critério: atribuir os conceitos B ou A		<ul style="list-style-type: none"> • B – Redação em branco • A – Redação anulada – aquela que revela pouco domínio do sistema de escrita; composta por letras isoladas ou frases inacabadas; com uma ou duas linhas e/ou transcrita de textos do Saresp e simplesmente com desenho/grafismo. 			
<p><i>Quadro 13:</i> critérios para atribuição de conceito</p>					

Os critérios que compõem o *Quadro 13*, portanto, servem de parâmetro para correção das redações. De modo que, caso tenha dúvidas no momento de atribuir algum conceito ao texto, o corretor pode consultá-lo.

1. 2. 2. 2. Redação no ensino médio

Semelhante ao que ocorre na avaliação do ensino fundamental, na folha em que o aluno do ensino médio escreve a versão final de sua redação, no lado superior direito, há um quadro com cinco critérios para a avaliação do texto, no qual os professores, em uma escala de um a quatro, marcam com um “x” o desempenho do aluno em cada quesito. Os critérios são os seguintes: 1ª) Atende ao tema/contexto; 2ª) Atende à estrutura; 3ª) Conhece os mecanismos lingüísticos da dissertação; 4ª) Domina a norma padrão e; 5ª) Elabora proposta de intervenção. Para que o leitor possa visualizar melhor, reproduzo, logo abaixo, o quadro para uso do corretor, tal como aparece na folha destinada à versão final da redação:

PARA USO DO CORRETOR – ENSINO MÉDIO				
Competência	Conceito			
I – Atende ao tema/contexto	1	2	3	4
II – Atende à estrutura	1	2	3	4
III – Conhece os mecanismos lingüísticos da dissertação	1	2	3	4
IV – Domina a norma padrão	1	2	3	4
V – Elabora proposta de intervenção	1	2	3	4
B – em branco				
A – anulado				
Quadro 14: quadro de avaliação				

No mesmo “*Manual de Redação*” acima citado, entregue aos corretores antes da avaliação, há um outro quadro, por sua vez, destinado aos corretores das redações produzidas

pelos alunos do ensino médio, intitulado “*Critérios para a atribuição de conceitos na correção das redações do ensino médio – 1ª a 3ª séries*”. Neste quadro, cada item do *Quadro 14* é explicado ao corretor, a fim de que ele possa avaliar o aluno levando em consideração os parâmetros do *SARESP*.

Outra vez, a fim de que o leitor tenha acesso ao material distribuído aos professores para correção das provas, faço questão de reproduzir abaixo o quadro com os critérios para a atribuição de conceitos:

O aluno deve ser capaz de		1 – INSUFICIENTE	2 – RAZOÁVEL	3 – BOM	4 – MUITO BOM
I	Compreender e desenvolver o tema proposto de acordo com o contexto de produção solicitado	TEMA: - não compreende o tema solicitado ou desenvolve uma proposta que apenas tangencia o tema solicitado. CONTEXTO DE PRODUÇÃO: - não consegue compreender os aspectos relativos ao contexto de produção solicitado.	TEMA: - compreende e desenvolve razoavelmente o tema, ainda que a partir de clichês ou paráfrases. CONTEXTO DE PRODUÇÃO: - compreende razoavelmente o tipo de leitor e o objetivo do texto, apresentando inadequações.	TEMA: - compreende e desenvolve bem o tema, apresentando indícios de um projeto para o recorte temático. CONTEXTO DE PRODUÇÃO: - compreende bem o tipo de leitor e o objetivo do texto, mesmo que apresente desvios no desenvolvimento das idéias.	TEMA: - compreende e desenvolve muito bem o tema com base em um projeto pessoal para o tema proposto. CONTEXTO DE PRODUÇÃO: - compreende muito bem o tipo de leitor e o objetivo do texto, desenvolvendo satisfatoriamente sua produção.
II	Elaborar um texto dissertativo	- não apresenta o tipo de texto solicitado; ou apresenta estrutura embrionária de texto dissertativo; ou apresenta precariamente informações, fatos e opiniões relacionadas ao tema e, por isso, a estrutura se apresenta de forma fragmentada ou circular.	- elabora razoavelmente um texto dissertativo, mesmo não conseguindo explicitar a tese; ou reproduzindo os elementos da proposta, parafraseando-os.	- elabora bem um texto dissertativo, mesmo apresentando desvios na organização, conseguindo explicitar um projeto de texto com uma tese articulada aos argumentos, mesmo previsíveis, para defesa de seu ponto de vista.	- elabora muito bem um texto dissertativo, conseguindo explicitar um projeto de texto com uma tese articulada aos argumentos, para a defesa de seu ponto de vista.
III	Organiza o texto de forma lógica produtiva, demonstrando conhecimentos dos mecanismos lingüísticos e textuais necessários para a construção da dissertação.	- organiza precariamente as partes do texto, apresentando grande dificuldade em registrar os fatos e dar continuidade ao sentido do texto; produz um grande número de justaposição de palavras e/ou frases pouco relacionadas.	- organiza razoavelmente as partes do texto, demonstrando alguma dificuldade para dar continuidade de sentido e/ou para manter a progressão temática; apresenta problemas frequentes de inadequação na utilização dos recursos coesivos.	- organiza bem as partes do texto, podendo apresentar problemas pontuais na utilização dos recursos coesivos; entretanto estabelece uma continuidade de sentido e/ou uma progressão temática.	- organiza muito bem as partes do texto, utilizando os recursos coesivos de forma adequada e variada, mesmo apresentando, eventualmente, problemas no uso dos elementos coesivos.
IV	Utilizar os conhecimentos lingüísticos da norma padrão para o texto escrito	- demonstra conhecimento insuficiente da norma padrão para o texto escrito, não conseguindo utilizar a variante lingüística	- demonstra conhecimento razoável da norma padrão para o texto escrito, utilizando razoavelmente a variante lingüística	- demonstra bom conhecimento da norma padrão para o texto escrito, utilizando bem a variante lingüística do tipo de texto solicitado e do contexto de	- demonstra muito bom conhecimento da norma padrão, sabendo utilizar muito bem a variante lingüística do tipo de texto solicitado e do contexto de produção,

		do tipo de texto e do contexto de produção solicitados; - apresenta muitas inadequações gramaticais e/ou transgressões na escrita (ortografia, pontuação, organização gráfica) cuja utilização não está justificada pelo contexto; utiliza formas pertencentes à oralidade injustificáveis pelo contexto.	do tipo de texto e do contexto de produção solicitada; - apresenta algumas inadequações gramaticais ou transgressões na escrita (ortografia, pontuação, organização gráfica) cuja utilização não está justificada pelo contexto.	produção, mesmo apresentando algumas inadequações gramaticais ou transgressões na escrita.	com pouca ou nenhuma inadequação gramatical e ortográfica.
V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando um posicionament o crítico e cidadão a respeito do tema.	- não elabora proposta de intervenção; - elabora proposta de intervenção precariamente relacionada ao tema.	- elabora proposta de intervenção razoavelmente relacionada ao tema, mas não articulada com a discussão desenvolvida no texto.	- elabora proposta de intervenção bem relacionada ao tema, mas pouco articulada com a discussão desenvolvida no texto, podendo demonstrar um posicionamento crítico e cidadão a respeito do tema.	- elabora proposta de intervenção muito bem relacionada ao tema e muito bem articulada à discussão desenvolvida no texto, demonstrando um posicionamento crítico e cidadão a respeito do tema.
Redações que não atendem a nenhum critério: atribuir os conceitos B ou A		<ul style="list-style-type: none"> • B – Redação em branco • A – Redação anulada – aquela que revela pouco domínio do sistema de escrita; composta por letras isoladas ou frases inacabadas; com uma ou duas linhas e/ou transcrita de textos do Saresp e simplesmente com desenho/grafismo. 			

Quadro 15: critérios para atribuição de conceito

De acordo com os *Quadros 14 e 15*, portanto, compete ao corretor verificar em que medida o aluno conseguiu desenvolver as competências linguísticas necessárias para a escrita de um texto dissertativo-argumentativo.

Pelo fato de a presente pesquisa estar focada na produção escrita dos alunos do ensino médio, a proposta de redação para as primeiras, segundas e terceiras séries, interessa-me diretamente. Isto porque, uma vez que tais alunos deveriam escrever a partir de uma proposta formulada de acordo com as concepções de educação da *SEE/SP*, o modo como esta proposta está formulada pode, se não determinar, ao menos influenciar a escrita destes alunos. Sendo assim, a pergunta que me surge é a seguinte: até que ponto a proposta para a escrita de uma redação pode influenciar o aluno no momento de escrever seu texto? É preciso, neste ponto, atentar para aquilo que de alguma forma pode induzir o aluno a dizer o que os formuladores da proposta “gostariam” que ele dissesse, isto é, levando-se em consideração o fato de que nem todo discurso é bem aceito na escola, quais seriam os mecanismos empregados linguisticamente para que eles não apareçam, ou, ao menos um determinado discurso tenda a não aparecer?

Ao abordar esta questão, pretendo trazer à tona alguns princípios acerca de como se dá o controle da produção do discurso na sociedade, para ser mais preciso, trata-se de princípios formulados pelo historiador e filósofo Michel Foucault (1970), em sua obra *A ordem do discurso*. Segundo este autor,

(...) em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (p. 8-9)

Na obra acima mencionada, Foucault se dedica a sistematizar os procedimentos que, segundo ele, controlam a produção do discurso em uma sociedade. Estes procedimentos estão divididos em três grandes grupos:

- a) procedimentos de exclusão (p. 9);
- b) procedimentos de classificação, ordenação e distribuição (p. 21);
- c) procedimentos de rarefação dos sujeitos que falam (p. 36-37).

Para minha pesquisa, interessa, sobretudo, o primeiro grupo, ou, melhor dizendo, os procedimentos de exclusão. Para Foucault, há três princípios que regem os procedimentos de exclusão, a saber: 1º) o princípio da interdição ou proibição; 2º) o princípio da oposição razão e loucura e; 3º) o princípio da oposição verdadeiro e falso.

O princípio da interdição diz respeito à proibição da palavra. De acordo com o próprio Foucault (op. cit.), “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.” (p. 9). Por meio de mecanismos externos, a sociedade, portanto, “molda” o indivíduo para que este “aprenda” que não se pode falar de tudo em qualquer lugar.

Já o princípio da razão e loucura diz respeito à circulação do discurso na sociedade. O discurso do louco é aquele que não encontra acolhida na sociedade, trata-se de uma palavra neutra e sem importância. Para que um discurso encontre circulação em uma sociedade é preciso que ele advenha de uma pessoa lúcida, cuja capacidade racional não possa ser posta em dúvida.

Por fim, o princípio da oposição verdadeiro e falso está ligado à vontade que o homem cultiva há séculos de alcançar um saber verdadeiro. E, para Foucault (op. cit.), “o tipo de

separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, modificável e institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se.” (p. 14).

No que se segue, tomando como ponto de partida os procedimentos de exclusão apontados por Foucault, pretendo analisar as propostas de redação a partir das quais os alunos do ensino médio dos períodos matutino e noturno deveriam escrever seus textos.

1. 2. 2. 2. 1. Proposta para o ensino médio no período matutino

No período matutino, a proposta de redação para os alunos do ensino médio trazia o seguinte tema: “O jovem e a escola: qual a importância do estudo na vida das pessoas?”. Com base neste tema, o aluno devia desenvolver sua dissertação, porém, além do tema, havia ainda três “textos”: *Texto A*, *Texto B* e *Texto C*. O *Texto A* era uma charge de Bill Watterson, extraída de *O melhor de Calvin*, publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, no dia 15 de novembro de 2000. Neste quadrinho, Calvin se queixa dizendo que não quer ir mais à escola e não quer mais aprender, ele diz que já sabe mais do que precisa e gostava das coisas quando não as entendia. Diz ainda que ser forçado a ir à escola contra sua vontade é uma violação de seus direitos. Porém, seu amigo Hobbes – o tigre – lhe pergunta: “Permanecer ignorante é um direito?”. Ao que Calvin responde: “Não sei e nem quero saber.”. Já o *Texto B* é um trecho adaptado de Walcyr Carrasco, publicado na revista *Veja São Paulo*, no dia 17 de agosto de 2005. Neste texto, o autor fala um pouco de sua infância pobre e do estímulo de seu pai para que ele estudasse. Na época, Walcyr Carrasco se ressentia dos modos autoritários de seu pai e, também, de suas parcas condições financeiras. Agora, porém, ele reconhece a grande contribuição de seu pai para sua vida. Por fim, o *Texto C* é de Daniel Piza. Neste texto, o autor fala que as pessoas acham chato ler, porque estão perdendo a capacidade de concentração, porém, para o autor, ler é algo mais simples do que parece, basta reservar meia *horinha* por dia ou duas horas no fim de semana para a leitura de bons livros.

A fim de que o leitor não tenha de perder tempo preenchendo as lacunas deixadas por minha pobre descrição, apresento a seguir, em tamanho reduzido, uma fotocópia da proposta de redação que acabo de mencionar:

PROVA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos, redija uma dissertação argumentativa sobre o tema:

O jovem e a escola: qual a importância do estudo na vida das pessoas?

Texto A

WATTERSON, Bill. O melhor de Calvin. São Paulo, O Estado de S. Paulo, 15 de outubro de 2000.

Texto B

Filho Pai

Walcyr Carrasco

Quando eu tinha pouco mais de 20 anos, morava com minha família em um pequeno sobrado de vila. Meu pai era ferroviário. Minha mãe se dedicava a bicos, como vender roupas feitas ou blusas de lã que ela mesma tricotava. Eu estudava e contribuía para as despesas trabalhando aqui e ali. Não havia luxos, mas o dia-a-dia era relativamente confortável. Na época eu não seria capaz de avaliar a contribuição que meu pai dera à minha vida. Minha carreira de jornalista e escritor ainda engatinhava. O estímulo para que eu estudasse, os livros que ganhara ao longo dos anos, o curso de inglês, a máquina de escrever, tudo isso me parecia obrigação. Pelo contrário. Eu me ressentia dos modos autoritários de meu pai. De sua braveza. E também de suas parcas condições financeiras. Observava meus amigos bem de vida, alguns ricos. Achava que ele, pai, poderia ter ganho mais dinheiro. Eu também sentia dificuldade de conversar abertamente. Havia uma espécie de muro entre nós.

Veja São Paulo, 17 de agosto de 2005, trecho adaptado

Texto C

(...) As pessoas acham chato ler porque estão perdendo a capacidade de concentração, de sustentar em silêncio uma atenção contínua, num mundo carregado de trânsito, vídeo clip, e cançãozinha. Mas reservar meia horinha por dia ou duas horas no fim de semana para leitura de bons livros é bem mais simples do que parece (...)

PISA, Daniel. Leituras, livros, leitores. São Paulo, O Estado de S. Paulo, 11 de junho de 2000.

Para redigir seu texto, leia as instruções a seguir:

1. Utilize todos os seus conhecimentos sobre o tema para fundamentar sua proposta.
2. Escreva um texto dissertativo-argumentativo.
3. Não faça desenhos nem redija narrativas e nem poemas.
4. Escreva numa linguagem adequada ao tipo de texto proposto.
5. Escreva no mínimo 20 linhas, considerando-se a letra de tamanho regular.
6. Faça o rascunho na folha a ele destinado.
7. Desenvolva sua redação a tinta, na folha a ela destinada.
8. Dê um título a seu texto.

Com base nestes três textos, como mencionei anteriormente, o aluno foi solicitado a escrever uma dissertação sobre o tema “O jovem e a escola: qual a importância do estudo na vida das pessoas?”. As instruções dadas para que o aluno redigisse o texto foram as seguintes:

1. Utilize todos os seus conhecimentos sobre o tema para fundamentar sua proposta.
2. Escreva um texto dissertativo-argumentativo.
3. Não faça desenhos nem redija narrativas e nem poemas.
4. Escreva numa linguagem adequada ao tipo de texto proposto.
5. Escreva no mínimo 20 linhas, considerando-se a letra de tamanho regular.
6. Faça o rascunho a ele destinado.
7. Desenvolva sua redação a tinta, na folha a ela destinada.
8. Dê um título a seu texto.

Os *Textos A, B e C* servem, portanto, como “pistas” para orientar a construção do texto dos alunos. Ao refletir acerca da proposta apresentada aos alunos e os textos que estes mesmos alunos escreveram, não me surpreende o fato de quase todos eles terem reafirmado, um, inclusive, com letra maiúscula, que *o Estudo é de grande importância na vida das pessoas*. Levando em consideração os mecanismos de controle da produção do discurso, tais como pensados por Foucault (op. cit.), eu diria que nenhum aluno se “atreveria” a negar o quanto o estudo é importante para as pessoas. Considerando a questão da proibição, sou levado a afirmar que em uma escola e em uma circunstância de avaliação, não se pode negar a importância do estudo. Escrito com letra maiúscula, o *Estudo* ascende à posição de nome próprio e passa a ocupar um lugar de destaque num ambiente em que, sob a força da interdição da palavra que nele impera, não poderia jamais ser relegado à posição de menos prestígio.

A questão que estou abordando pode ser colocada da seguinte forma: se nos textos apresentados aos alunos e aos quais eles têm de se remeter para construir seu próprio texto, o estudo é exaltado, como poderiam os alunos se contrapor ao que é colocado como “verdadeiro”? Se os formuladores da avaliação não proibem a ocorrência de uma posição contrária, ao proporem tal tema e apresentarem tais textos, acaso eles não diminuem – ou mesmo excluem – a possibilidade de surgimento de uma posição contrária? Pois, se na proposta há uma apologia à educação, em que medida o aluno tem autonomia para posicionar-se de outra forma? Acaso poderia ele ir contra a importância da educação quando os textos apresentados para ele, e sobre os quais deve produzir sua redação, fazem uma apologia à educação? Não se trata aí de uma maneira de regular o discurso, a fim de que este não fuja àquilo que se espera ouvir do aluno no ambiente escolar? Como esperar, ou até cobrar do aluno que ele se posicione em outro lugar quando o espaço que se dá para que ele se “locomova” ou é mínimo ou inexistente? Arrisco-me em afirmar que os formuladores desta proposta – consciente ou inconscientemente – esperavam apenas uma coisa dos alunos: que eles ecoassem a voz dos autores dos textos que lhes serviram de inspiração, isto é, que, em um coro uníssono, exaltassem o valor da educação. Se era este o objetivo que pretendiam atingir, posso afirmar que foram bem-sucedidos, prova disto é a quantidade de frases que eu poderia reunir, nas quais os alunos afirmam basicamente a mesma coisa: a escola e, conseqüentemente, o estudo, é muito importante. No que se segue, apresento alguns exemplos:

“É <u>importante</u> estudarmos para termos um futuro melhor.” [grifo meu]
“O estudo é <u>muito importante</u> , não só na vida de um jovem mas na vida de qualquer pessoa.” [grifo meu]
“É <u>muito importante</u> os estudos na vida das pessoas, mas muitos jovens não querem estudar porque acham que já sabem de tudo e que não precisam aprender mais nada.” [grifo meu]
“Sempre desde, a 1ª série eu tive em minha cabeça, estudar é <u>importante</u> , pois cada vez mais mundo está exigindo, muito de cada um de nós.” [grifo meu]
“A <u>importância</u> dos estudos na vida das pessoas é <u>muito importante</u> porque com isso podemos conseguir varias coisas entre elas crescer na vida.” [grifo meu]
“A escola sempre foi, é, e sempre será <u>importante</u> na vida das pessoas.” [grifo meu]
“Ela é um lugar <u>muito importante</u> para nós, porque ela nós ensina a como conseguir vencer na vida.” [grifo meu]
“A <u>importância</u> de um estudo nas nossas vidas é <u>muito grande</u> , pois ele nos abre a mente estimulando cada vez mais, é onde chegamos a um objetivo do que queremos estar envolvido seja no trabalho, ensinando, estudando, etc...” [grifo meu]
“O estudo é de <u>extrema importância</u> nos dias atuais porque sem estudo o jovem não consegue alcançar seus objetivos profissionais ou impôr seu lugar na sociedade para que seu trabalho seja reconhecido.” [grifo meu]
“A <u>importância</u> da escola para a vida das pessoas é <u>tudo</u> . Para obter um bom emprego você precisa ter certos conhecimentos do mundo em que vivemos no geral.” [grifo meu]
<i>Quadro 16: alunos ecoando as palavras do senso comum</i>

Como se pôde ver, não é sem razão que me permito divagar acerca do que suponho que pretendiam os formuladores da proposta de redação para o ensino médio no período matutino. Tomando por base a idéia de que o texto do aluno é construído em resposta a uma demanda dos formuladores da proposta de redação, não julgo inteiramente absurdo cogitar a hipótese de que a proposta, tal como foi formulada, influenciou a escrita dos alunos. Por exemplo, se o aluno é solicitado a escrever sobre *aborto*, partindo da leitura de três textos nos quais os autores posicionam-se a favor do *aborto*, isto nos permite questionar em que medida a leitura de tais textos pode (ou não) influenciar o aluno no momento de posicionar-se em relação ao assunto.

Alguém, todavia, poderia alegar que a fala de Calvin, no *Texto A*, opõe-se à importância dada aos estudos, uma vez que Calvin se recusa a aprender e alega que preferia as coisas quando não as entendia. Se isto viesse a ocorrer, meu contra-argumento seria o de que o simples fato deste discurso aparecer apenas na boca de um menino, leva-nos a desconsiderar sua importância. Ou seja: o que é que um menino sabe, ou, melhor dizendo, baseado em que experiência um menino pode alegar que permanecer ignorante é melhor que aprender?

Assim sendo, aquilo que aparentemente aponta para uma crítica em relação à importância dos estudos, quando analisado com maior cuidado, acaba por revelar-se um reforço à idéia de o estudo é importante.

Partindo da afirmação de Koch (1984: 19), para quem o homem “por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões”, julgo pertinente afirmar que a escolha dos textos *A*, *B* e *C*, nos quais os autores se posicionam a favor da educação, não pode ser considerada uma escolha neutra. Ou seja: a própria escolha de tais textos constitui um ato de argumentação, posto que não deixa espaço para a ruptura. Já na seleção dos textos o que se pretende é a adesão de seus leitores. Dito de outro modo, por trás da afirmação de que a educação é importante, subjaz a idéia moralizante de que os alunos precisam estudar. Posso afirmar, ainda segundo Koch (op. cit.), que se a “neutralidade é apenas um mito” e que “o discurso que se pretende ‘neutro’, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade”, a escolha de textos que sirvam de base para a escrita de uma redação, também ela, não pode intitular-se “neutra”. Outra vez, as palavras de Koch (op. cit.) são aqui utilizadas para fundamentar a posição que estou a defender “a simples seleção das opiniões a serem reproduzidas já implica, por si mesma, uma opção...” (p. 20). No caso da proposta que estou analisando, a seleção de tais opiniões implica a opção de incutir nos alunos a idéia de que o estudo, ainda hoje, é de suma importância.

Se, na sociedade de um modo geral, a produção discursiva é controlada, resta-me a pergunta: acaso este controle é exercido também dentro das escolas? Parece não haver dúvidas de que a resposta é afirmativa. Então, partindo da premissa de que dentro das escolas se reproduz aquilo que ocorre fora delas, ou seja, o controle da produção do discurso ocorre dentro e fora do ambiente escolar, é possível dizer que não é admissível que o aluno diga ou escreva tudo que gostaria, pelo simples fato de que tal possibilidade lhe está vetada desde o princípio.

Por este motivo, a escola tem sido alvo de inúmeras críticas. Dentre elas, faço questão de mencionar a crítica de Harper et al. (1994: 92-93), os quais, em uma charge, afirmam que “... a escola não passa de uma peça a mais da engrenagem”.

Quadro 17: a escola é apenas mais uma peça da engrenagem (HARPER, B. et al., 1994: 92-93)

A ordem para que se escreva “Com base na leitura dos textos” A, B e C, parece indiciar a presença de um controle sobre as produções que hão de surgir a partir da “inspiração” que tais textos poderão trazer. É bem verdade que alguém poderia contra-argumentar afirmando que escrever tendo por base um determinado texto não significa, necessariamente, concordar com o que o autor de tal texto defende. Porém, neste caso, questiono-me acerca de quais foram os critérios adotados para a seleção de tais textos, já que todos eles afirmam a mesma coisa. Ou, melhor dizendo, se dois textos com pontos de vista opostos fossem apresentados ao aluno e os formuladores da avaliação pedissem que eles se posicionassem concordando com um ou com outro ou discordando dos dois, neste caso, talvez fosse possível afirmar que estes formuladores almejavam a neutralidade. Todavia, a escolha de textos que se posicionam de um único lado já rompe com a suposta neutralidade. Não questiono aqui se a educação tem ou não tem importância, eu ponho em xeque é a forma como o controle do discurso se efetiva. Isto porque, ao pensar na produção de um texto enquanto possibilidade de se afastar do discurso de um grande *Outro*, recuso-me a acreditar que uma proposta tal qual esta em análise ofereça a possibilidade desta ocorrência. Não se trata, portanto, do conteúdo da proposta, mas do modo como ele é apresentado. Se pergunto ao aluno qual é a importância da educação e digo de antemão que ela é importante, acaso não anulo com isto a possibilidade de que ele expresse uma opinião contrária, mesmo que seja esta a sua própria opinião?

Pensando, agora, no conteúdo da proposta propriamente dito, talvez seja de grande valia considerar que se trata de uma posição defensiva por parte dos formuladores, pois, cientes de que não são poucos os jovens que, na atualidade, não consideram de grande importância o ato de estudar, levá-los a escrever acerca da importância da educação seria uma forma de recuperar terreno. Muitos jovens, tendo por pano de fundo a própria experiência, descrentes de que estudando poderão garantir um futuro melhor para si, têm considerado outras formas de conquistar um “espaço” na sociedade, seja por meios honestos ou não, isto pode ser causa de temor para aqueles que defendem a educação.

1. 2. 2. 2. 2. Proposta para o ensino médio no período noturno

A proposta para as primeiras, segundas e terceiras séries do ensino médio, no período noturno, foi diferente da proposta do período matutino, porém, trata-se de uma única proposta para as três séries. A prova também foi constituída por três textos: *Texto A*, *Texto B* e *Texto C*. Sendo que o *Texto A* era a foto de um bebê dormindo numa caixa de papelão surrado, na

Guatemala. A foto fora publicada na *Revista Oficial da National Geographic Society*, em setembro de 2003. O *Texto B* era o poema *Os ombros suportam o mundo*, de Carlos Drummond de Andrade. O *Texto C* era um trecho adaptado de Denise Bomtempo Birche de Carvalho, publicado no jornal da UnB, no dia 14 de setembro de 2004, sob o título *Intolerância aos moradores de rua*.

Com base nestes três textos, o aluno foi solicitado a escrever uma dissertação a respeito do tema “Os moradores de rua e a responsabilidade da sociedade: como colaborar com a construção da cidadania dessa população?”. As instruções dadas para que o aluno redigisse seu texto foram as mesmas dadas aos alunos do período matutino e mencionadas anteriormente. Ou seja:

1. Utilize todos os seus conhecimentos sobre o tema para fundamentar sua proposta.
2. Escreva um texto dissertativo-argumentativo.
3. Não faça desenhos nem redija narrativas e nem poemas.
4. Escreva numa linguagem adequada ao tipo de texto proposto.
5. Escreva no mínimo 20 linhas, considerando-se a letra de tamanho regular.
6. Faça o rascunho a ele destinado.
7. Desenvolva sua redação a tinta, na folha a ela destinada.
8. Dê um título a seu texto.

Novamente, para que o leitor não perca tempo, apresento a seguir, em tamanho reduzido, uma fotocópia da proposta de redação no período noturno:

PROVA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos, redija uma dissertação argumentativa sobre o tema:

Os moradores de rua e a responsabilidade da sociedade: como colaborar com a construção da cidadania dessa população?

Texto A

Este bebê não é escravo. Mas, com um berço feito de caixa de papelão surrado numa espécie de cabana de metal que serve de lar para a sua família, este menino da Guatemala começa a vida.

COBB, Jodi. Foto. Revista Oficial da National Geographic Society. São Paulo, Editora Abril, ano 4, n 41, setembro de 2003, p. 83.

Texto B**Os ombros suportam o mundo**

Chega um tempo em que não se diz mais: meu Deus.
Tempo de absoluta depuração.
Tempo em que não se diz mais: meu amor.
Porque o amor resultou inútil.
E os olhos não choram.
E as mãos tecem apenas o rude trabalho.
E o coração está seco.
(...)
Teus ombros suportam o mundo
E ele não pesa mais que a mão de uma criança. (...)

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Os ombros suportam o mundo*. Nova reunião. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987. p. 78.

Texto C

Para além dos preconceitos e estigmas edificados sobre os pobres, pelas elites nacionais, e que se reproduzem no conjunto da sociedade, faz-se necessário reconstruir suas identidades, seus valores, como meio de favorecer a inserção social. Aqui é importante situar o papel das universidades na formação de profissionais encarregados de propor soluções aos problemas que afetam os moradores de rua. A tarefa da universidade não é só ensinar a construir conhecimentos capazes de compreender e explicar o fenômeno, mas de contribuir para a formação de profissionais capazes de enfrentar os problemas da sociedade, com competência teórica, técnica e, sobretudo política, no sentido de vislumbrar novas estratégias de intervenção que possam dar respostas mais próximas da realidade da população.

CARVALHO, Denise Bomtempo Birche de. *Intolerância aos moradores de rua*. Brasília, Jornal da UnB, 14 de setembro de 2004. (adaptado)

Para redigir seu texto, leia as instruções a seguir:

1. Utilize todos os seus conhecimentos sobre o tema para fundamentar sua proposta.
2. Escreva um texto dissertativo-argumentativo.
3. Não faça desenhos nem redija narrativas e nem poemas.
4. Escreva numa linguagem adequada ao tipo de texto proposto.
5. Escreva no mínimo 20 linhas, considerando-se a letra de tamanho regular.
6. Faça o rascunho na folha a ele destinado.
7. Desenvolva sua redação a tinta, na folha a ela destinada.
8. Dê um título a seu texto.

Diferente do que ocorrera no período matutino, no qual o *Texto A* era uma charge, o *B*, uma narrativa, e o *C*, um artigo de jornal; no período noturno, ao menos um dos textos apresentava características de uma dissertação: o *Texto C*. Neste texto, a autora defende a tese de que é preciso resgatar a identidade e os valores dos moradores de rua, a fim de favorecer a inserção social deles. Para tanto, a autora convoca a universidade a intervir assumindo a responsabilidade de formar profissionais capacitados que possam enfrentar o problema de frente.

Se, por um lado, a presença de um texto dissertativo na proposta de redação possa ter um aspecto negativo, uma vez que tal texto poderia ser tomado como “modelo” – não apenas quanto à forma, mas também quanto ao conteúdo; por outro, parece-me uma decisão acertada, uma vez que o aluno é solicitado a escrever um texto dentro dos moldes de um gênero escolar – a dissertação – não seria incoerência o fato de que dentre os textos com os quais tal aluno deveria dialogar houvesse apenas textos em gêneros não-escolares?

Enquanto, na proposta do período matutino, havia um apelo à importância da educação; na proposta do período noturno, há um apelo à sensibilidade dos alunos em relação aos moradores de rua. A começar pela imagem comovente de uma criança recém-nascida dormindo em uma caixa de papelão; passando-se ao poema de Carlos Drummond de Andrade, no qual o autor apresenta um olhar desmistificado em relação à vida, sem ilusões e com sobriedade; para, enfim, chegar ao texto de Denise Bomtempo, no qual, a fim de resgatar a identidade e os valores dos moradores de rua, apela-se às universidades. Os *Textos A, B e C* formam um conjunto que tem por objetivo comover o aluno, levando-o a sentir empatia pelos moradores de rua.

Ao despertar (ou tentar despertar) nos alunos um sentimento de compaixão pelos moradores de rua, os *Textos A, B e C* do período noturno se aproximam dos *Textos A, B e C* do período matutino, isto, considerando-se a questão do controle da produção do discurso apontada por Foucault (1970). Pois, à semelhança do que ocorrera pela manhã, em que a proposta para a escrita da redação coibia o aluno de opor-se a um discurso homogêneo, no qual se exaltava a importância da educação; na proposta da noite, os textos apresentados indicam, também, uma única “direção a seguir”, a saber: tecer uma lamentação sobre a miséria, na qual estão mergulhados os moradores de rua, criticar os supostos responsáveis pela situação e, quando muito, apresentar uma proposta de solução para o problema.

É lamentável o efeito que se tem quando a proposta é construída sobre textos homogêneos, nos quais se apresenta uma única visão da realidade. Para que o leitor tenha uma idéia do que estou afirmando, apresento a seguir um quadro com excertos retirados do *corpus*, nos quais os alunos se põem a lamentar não apenas pela situação dos moradores de rua, mas também pela falta de atitude da sociedade e do poder público com relação ao problema.

<p>“Crianças espalhadas pelo mundo que tenham como berço uma caixa de papelão. E <u>nada é feito</u> pela melhoria das crianças, homens e mulheres todos moradores de rua.” [grifo meu]</p>
<p>“Este governante prometem tudo do bom e do melhor mas na hora que estão no poder eles <u>não fazem nada</u> para melhorar a vida da população e tirem uma vida mais digna, eles só querem roubar o nosso dinheiro se apoderando de nossas coisas.</p> <p>Infelizmente existem muitas casas assim no mundo inteiro, gente morando em barracos, pessoas morando debaixo de pontes e <u>ninguém faz nada</u> para melhor a vida dessas pessoas, e pior crianças recém nascidas vivendo essa pobre vida que nem um animal merece ter, mas isto um dia poderá mudar se pessoas dignas exercerem estes cargos, todos nos poderemos virar este jogo e todos terão uma vida melhor e mais digna que todos deveriam ter.” [grifo meu]</p>
<p>“O preconceito ainda é grande com pobres, moradores de rua na sociedade, principalmente com os moradores que não tem onde viver e a sociedade vê tudo isso e <u>não faz nada</u> para melhorar o país, cada vez cresce mais o numero de moradores pobres no Brasil.” [grifo meu]</p>
<p>“Muitas vezes quando estamos andando pela rua, ou então dentro de um onibus, vemos os moradores de rua. Ficamos com o coração partido, <u>mas ninguém tem atitude</u> de querer ajudar eles, damos alguns trocados e pensamos que já fizemos a ‘nossa parte’”. [grifo meu]</p>
<p><i>Quadro 18:</i> a empatia pelos moradores de rua e a falta de atitude da sociedade e do poder público</p>

No *Quadro 18*, apresentei apenas alguns exemplos dentre tantos outros que poderiam ser escolhidos, a fim de demonstrar como a resposta a uma determinada demanda pode ser homogênea. E, sob certos aspectos, não é absurdo afirmar que a homogeneidade nas afirmações dos alunos, autores das redações acima mencionadas, está diretamente ligada à homogeneidade dos *Textos A, B e C*. Isto é, quando os textos da proposta parecem indicar uma única possibilidade interpretativa de um determinado fenômeno, aumenta-se a probabilidade de que em resposta, o aluno construa redações que sigam a mesma direção.

O problema que acabo de apontar não é novo, trata-se de um fenômeno que vem sendo estudado por diversos autores, dentre eles, Eni Puccinelli Orlandi. A autora, ao destacar o fato que, atualmente, têm-se uma enorme quantidade informação circulando e se multiplicando por meio da mídia, aponta o problema da homogeneização dos seus efeitos. Pois, hoje, embora se produza, por exemplo, uma enorme quantidade de textos, isto não significa necessariamente uma produção do *novo*. Pelo contrário, a autora irá dizer que há uma *deslimitada* produção que até cria uma idéia de criatividade, mas tal produção não passa de uma “enorme variação do ‘mesmo’” (ORLANDI, 1996: 16).

Para melhor compreender a questão da produção e reprodução na escrita, no capítulo que se segue, passarei a abordar dois conceitos teóricos que serão utilizados quando da análise dos dados. Trata-se dos conceitos de “eu” e “sujeito” em lingüística e em psicanálise. Ao abordá-los, pretendo demonstrar que, embora, em lingüística, tais conceitos se confundem, sendo, às vezes, tomados como sinônimos; em psicanálise, trata-se de conceitos distintos, duas instâncias que não se confundem. A importância de tal formulação teórica deve-se ao

fato de que, no capítulo destinado à análise dos dados, o conceito de “sujeito” será de vital importância para abordar a visibilidade da singularidade de “quem” escreve seu texto.

2. A TEORIA DO “EU” E DO “SUJEITO” EM LINGÜÍSTICA E EM PSICANÁLISE

No presente capítulo, esclareço alguns conceitos que julgo indispensáveis para a compreensão de meu trabalho. Dentre eles, a distinção entre o “eu” e o “sujeito” na abordagem lingüística de Émile Benveniste e Oswald Ducrot, em seguida, estes mesmos conceitos na teoria psicanalítica de orientação lacaniana.

2.1. O “eu” e o “sujeito” em lingüística

De acordo com Benveniste (1976), a subjetividade consiste na capacidade do locutor para se propor como “sujeito” ao enunciar-se como “eu” (p.286)²⁰. O autor deriva esta concepção da compreensão da natureza do funcionamento deste pronome, que, quando empregado, não designa nem um conceito nem um indivíduo em particular. Em suas palavras:

Não há conceito “eu” englobando todos os *eu* que se enunciam a todo instante na boca de todos os locutores, no sentido em que há um conceito “árvore” ao qual se reduzem todos os empregos individuais de *árvore*. O “eu” não denomina pois nenhuma entidade lexical. Poder-se-á dizer, então, que *eu* se refere a um indivíduo particular? Se assim fosse, haveria uma contradição permanente admitida na linguagem, e anarquia na prática: como é que o mesmo termo poderia referir-se indiferentemente a qualquer indivíduo e ao mesmo tempo identificá-lo na sua particularidade? (p. 288).

Portanto, o autor esclarece que não há nem um conceito para “eu” nem uma referência a uma pessoa em particular. Pois, se este “eu” se referisse a um indivíduo somente, (por exemplo, José), todos aqueles que não são José não poderiam se referir a si mesmos utilizando tal pronome. Assim sendo, de acordo com Benveniste (op. cit.), este “eu” é um tipo de marca lingüística que se refere a “algo de muito singular, que é exclusivamente lingüístico: *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor.” (p. 288).

Desta compreensão do “eu” como sendo uma espécie de dispositivo através do qual um falante se faz representar na língua corrente, dispositivo este que, em suas palavras tem

²⁰ Esclareça-se que, a partir do trabalho de Benveniste, o conceito de “eu” não se confunde com o de pessoa no mundo. Se esta instância se refere a um ser de carne e osso, àquela aponta, tão simplesmente ao significante utilizado por um falante para se referir a si próprio.

estatuto de *instância de eu*²¹, decorre a compreensão da “referência” do *eu*. Para Benveniste (op. cit.), esta *instância de eu* só pode ser compreendida se conjugada à *instância de discurso*. Isto é, há uma “instância de *eu*, como referente” e uma “instância de discurso contendo *eu*, como referido” (p. 279).

Esclareça-se que o autor parte do pressuposto de que toda língua tem formas de expressar a subjetividade. Para ele, “Os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para essa revelação da subjetividade na linguagem.” (p. 288). Em sua concepção, portanto, o registro da subjetividade é algo que se expressa na linguagem por meio das formas lingüísticas adequadas.

A este respeito, é necessário ainda dizer que, embora comumente a definição dos pronomes pessoais contenha os três termos *eu*, *tu*, *ele*, Benveniste (op. cit) diz que a noção de “pessoa” é própria somente dos pronomes *eu/tu*.

É possível compreender, portanto, que no modo de pensar de Benveniste, a subjetividade está ligada à consciência de si próprio que um indivíduo qualquer adquire por contraste entre o “eu” e o “tu”²². Segundo o autor, este processo se dá por meio do diálogo, como se vê no seguinte excerto:

Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica uma reciprocidade – que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu. (p. 286).

Mesmo reconhecendo o mérito do trabalho do lingüista e ressaltando as enormes contribuições que sua pesquisa trouxe para o campo dos estudos da linguagem, cumpre destacar que se trata de uma perspectiva insuficiente para aqueles que estão interessados na intersecção entre linguagem e educação.

²¹ No que diz respeito à noção de *instância de eu*, pode-se dizer que ela resgata a noção de *shifter* – termo utilizado por R. Jakobson para designar “expressões cujo referente só pode ser determinado em relação aos interlocutores (R. Jakobson chama-as SHIFTERS, EMBRAYEURS (embreagens)). Assim os pronomes da 1ª. e 2ª. pessoa designam respectivamente a pessoa que fala e aquela a quem se fala.” Cf. DUCROT, O. e TODOROV, T (1977: 286).

²² Cabe aqui esclarecer que, de acordo com Todorov e Ducrot (1977), “Os primeiros elementos constitutivos de um processo de enunciação são: o LOCUTOR, aquele que enuncia; e o ALOCUTÁRIO, aquele a quem é dirigido o enunciado; ambos são, indiferentemente, INTERLOCUTÁRIOS.” (p. 304). Dito de outro modo, em termos de enunciação, o *eu* significa a pessoa da locução, enquanto o *tu* significa a pessoa da alocação.

Pensando especificamente no ato da escrita, surge-me a seguinte pergunta: enunciar-se como “eu” implica necessariamente assumir uma posição subjetiva? Na tentativa de respondê-la, cabe aqui esclarecer preliminarmente que estou me referindo à posição subjetiva que desloque sentidos, da qual algo novo possa surgir. Reformulando a pergunta em outros termos, questiono: enunciar-se enquanto “eu” é condição suficiente para desestabilizar um arranjo de sentidos e produzir um novo arranjo?

Baseando-me em uma leitura preliminar do *corpus* sobre o qual me volto com vistas à realização do presente trabalho, mais especificamente no que tange à possibilidade de afastar-se minimamente de uma produção que se limita ao senso comum, a qual alguns dos informantes demonstraram, já é possível assumir aqui uma posição para fins da continuidade deste trabalho. A resposta é: não necessariamente. Isto porque, é perfeitamente possível iniciar uma seqüência discursiva qualquer com o pronome “eu” e continuá-la de tal modo que tudo o que se consegue fazer é reproduzir os sentidos que de certa forma já estão colocados e testemunhar o assujeitamento aos discursos que nos circundam.

Alguns exemplos tirados do meu *corpus* de pesquisa podem ajudar o leitor a compreender o que estou falando. Trata-se de trechos de redações, nos quais os alunos limitaram-se a reproduzir idéias do senso comum. Fiz questão de misturar nos quadros abaixo, excertos de redações escritas na primeira pessoa do singular ou plural e excertos de redações escritas na terceira pessoa, justamente para mostrar que o simples fato de escrever utilizando o pronome “eu”, isto é, escrever na primeira pessoa do singular, não assegura a produção de um texto singular, no qual haja deslocamento de sentidos e a produção de algo em alguma medida novo. Seguem, abaixo, dois quadros para exemplificar o que acabo de dizer: no *Quadro 19*, os exemplos foram selecionados por abordar o mesmo assunto, a saber, a relação entre a formação escolar e o mercado de trabalho; já no *Quadro 20*, o assunto abordado diz respeito à relação entre a condição miserável na qual estão mergulhados milhares de moradores de rua e a falta de emprego:

“O estudo é muito importante para o jovem conseguir um emprego, os seus objetivos como por exemplo uma casa, um carro e outros até mais importantes que estes que citei.” [grifo meu]
“Nos dias de hoje, os jovens vão à escola, porque sabem que quando começar a trabalhar vai está constando no seu currículo que estudou e, é os estudos que irá ajudar a ter um bom emprego.”
“Hoje em dia muitos jovens estão parando de estudar sem saber as conseqüências do futuro. Acham que já sabe de tudo e na verdade ainda não aprenderam o suficiente para conseguir um emprego em qualquer área com estudo, pessoas formadas estão desempregada, imagina quem não tem estudo.”
“ <u>Eu acho</u> a escola muito importante na formação dos alunos (...). (...) A formação estudantil é muito importante na hora de conseguir um emprego.” [grifo meu]

“O estudo é muito importante para nós hoje em dia, pois, para termos um bom emprego, não basta ter o ensino completo (até o 3º colegial), mas também faculdade, falar pelo menos uma língua estrangeira, saber computação, etc.”

Quadro 19: excertos que ecoam o discurso do senso comum

Ao ler os exemplos acima citados, é difícil não notar que se trata da reprodução de um discurso corrente, cuja idéia central pode ser resumida da seguinte forma: atualmente, a formação escolar é decisiva para quem quer conseguir uma vaga no mercado de trabalho. Faço questão de ressaltar aqui que estes cinco exemplos que citei foram encontrados tomando-se a produção de apenas uma única sala. Posso assegurar que, se eu tivesse de reunir afirmações semelhantes a estas, produzidas por alunos de outras salas, seria bem maior o número de exemplos. Isto porque, após ter lido centenas de redações semelhantes a estas, posso afirmar que não é difícil encontrar textos nos quais as idéias do senso comum ecoam.

Nos exemplos que se seguem no quadro abaixo, a idéia central pode ser resumida da seguinte forma: a causa de existir tantas pessoas morando nas ruas é a falta de emprego, basta, portanto, criar vagas de emprego para estas pessoas e o problema estará resolvido.

“Eu acho que se as pessoas tivessem mais oportunidade de arrumar um emprego desente, um emprego bom, não ia essestir muito moradores de rua.” [grifo meu]

“(…) alguns desses moradores de rua vem do norte procurar emprego em São Paulo pensando que São Paulo e Holyudi chega aqui vê que não e´ bem assim. Não arruma emprego e não dinheiro para voltar para sua cidade ai fica pelas ruas de São Paulo.”

“Paro e fico pensando o que fazer para tirar tantas pessoas da rua, (...).

(...)

(...) não consegue emprego e a vida cada dia que passa é mais difícil e acaba sendo morador de rua, a maioria da pobreza, miséria fome droga roubo, prostituição, é devido de não ter trabalho digno (...).” [grifo meu]

“Muitas famílias acabam indo parar de baixo da ponte porque os pais são mandados embora do serviço e ficam sem dinheiro para se manter.”

“Muitas crianças são abandonadas ao acabarem de nascer, assim virando mais um morador de rua, famílias por falta de emprego (...).”

“Eles moram na rua porque não encontram emprego para ter condições de morar em um lugar melhor.

(...)

Eu acho que nessa parte o governo tem que organizar esse lado e com a ajuda da própria sociedade – humana.” [grifo meu]

Quadro 20: excertos que ecoam o discurso do senso comum

Ao analisar as afirmações acima reproduzidas, é possível assegurar que se trata de afirmações do senso comum. Tais afirmações contêm uma explicação um tanto quanto simplificada acerca da miséria vivenciada pelos moradores de rua e propõem como solução a simples criação de vagas de emprego.

Devo ressaltar, aqui, que não me interessa investigar em que medida as afirmações dos *Quadros 19 e 20* são coerentes ou razoáveis, interessa-me apenas destacar como todas elas

parecem partir de uma única fonte, isto é, como todas elas parecem partir de um único lugar, a saber, do senso comum.

Como penso ter sido possível demonstrar por meio dos excertos que acabo de apresentar, dizer “eu” não produz necessariamente o deslocamento e um sentido novo, pode-se dizer “eu” e continuar repetindo sentidos já dados, já postos, já estabilizados. Sob esta perspectiva, aquele que escreve, mesmo que escreva na primeira pessoa do singular, pode não romper com o que já está colocado, talvez sob o pretexto de não julgar a si mesmo apto ou em condições de dizer algo novo.

Em outro ponto deste capítulo, será possível comentar em maior detalhamento esta perspectiva da qual visio a me aproximar. Para melhor compreendê-la, entretanto, é necessário concluir este percurso resumido que ora apresento sobre a noção do sujeito na lingüística e, para fazê-lo, passo a apresentar um conceito que será posteriormente mobilizado por ocasião da análise dos dados: o de polifonia.

2. 1. 1. A configuração polifônica do “eu”

Para que entendamos o conceito de polifonia, é preciso, antes, tecer um comentário acerca da descentralização do sujeito no estudo da enunciação. Para tanto, procurarei mostrar, ainda que de forma resumida, a diferença entre os conceitos de enunciação propostos por Émile Benveniste e Oswald Ducrot.

De acordo com Benveniste (op. cit.), a enunciação consiste em um ato de fala, no qual o locutor se apropria do aparelho formal da língua para produzir um enunciado, isto é, um ato no qual o locutor enuncia-se utilizando o “eu” como marca lingüística de subjetividade e produz um discurso dirigindo-se a um “tu”, que será seu alocutário. Assim sendo, da relação *eu/tu* nasce o conceito de intersubjetividade discursiva. Como se pode ver, nesta definição subjetivista de enunciação, proposta por Benveniste, o sujeito ocupa o lugar central na produção do discurso, ele é o autor da fala.

Todavia, embora reconheça a importância do trabalho de Benveniste, o lingüista Oswald Ducrot (1977) opõe-se a tal definição, afirmando que “a enunciação” deve ser “introduzida no interior do enunciado” (p. 292). Para Ducrot (op. cit.), o enunciado não constitui um fato, mas, a enunciação, sim, constitui um fato. Posto que a enunciação, para ele, é o acontecimento

no qual o enunciado surge. Por isto, ao invés de partir do ato do enunciado, ele parte do *fato* de enunciação. E justifica tal posição afirmando que

(...) cada ato de enunciação constitui um acontecimento único, que implica um locutor particular tomado numa situação particular, enquanto que o enunciado permanece, por definição, invariável através da infinidade de atos de enunciação de que pode ser objeto. Construir a noção de enunciado é, pois, necessariamente fazer abstração dessa infinidade de empregos, e não é de forma alguma evidente que a fórmula *introduzir a enunciação no enunciado* não seja um puro e simples absurdo. Se, no final das contas, ela se justifica, impõe-se ver que sua justificação implica certas escolhas. (pp. 292-293).

Assim sendo, ainda que considere o enunciado invariável, Ducrot afirma que o seu sentido só pode ser resgatado quando se leva em consideração suas diversas possibilidades de ocorrência, ou seja, para o autor, o sentido de cada enunciado está diretamente ligado à situação particular na qual ele é empregado.

Portanto, ao afirmar que o sentido não está ligado apenas ao sujeito da enunciação, isto é, não é produto da vontade do locutor, Ducrot tira o sujeito do centro da discussão acerca da enunciação. Para ele, não interessa o produtor do enunciado, mas o sentido produzido no acontecimento da enunciação. Por este motivo, volta-se ao estudo da polifonia assim conceituada:

Emprega-se o termo polifonia para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que se deixam entrever muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem. Reserva-se o termo dialogismo para o princípio constitutivo da linguagem e de todo discurso. BARROS, 2003 (pp. 5-6).

Seguindo a linha da semântica da enunciação, Ducrot (1987) vai mostrar como um enunciado isolado pode ser polifônico, ou, melhor dizendo, como é possível encontrar mais de uma voz em um único enunciado. O conceito de polifonia formulado por Ducrot põe em dúvida a unicidade do sujeito, já que, para ele, ao invés de um único sujeito, é possível encontrar vários sujeitos em um enunciado. Logo, a enunciação não é produto de um autor, mas de autores. Se Benveniste entende por subjetividade a capacidade do locutor para se propor como “sujeito” ao enunciar-se como “eu”; Ducrot subverte tal noção, pois, para ele, não se trata de apenas um sujeito e, sim, de mais de uma voz.

Ao questionar a univocidade da figura do locutor, Ducrot cria sua *Teoria Polifônica da Enunciação*. De acordo com esta teoria, portanto, não há uma unicidade na instância

discursiva do locutor: na fala de um locutor, várias vozes aparecem e elas podem ser sistematizadas como se segue:

Notação	Nome da figura	Descrição da figura
λ	Lambida	Figura que representa o ser no mundo que realiza a enunciação.
L	Locutor	Figura que representa a instância responsável pela organização do discurso.
E	Enunciador	Figura que representa as vozes que se manifestam em meio ao discurso do locutor.

Quadro 21: as figuras utilizadas na Teoria Polifônica da Enunciação

Longe de absurda, a afirmação de que, por meio da análise dos textos, é possível encontrar diversas vozes advindas de outros lugares, é a mais acertada. Isto é, sob as palavras, há outras palavras que apontam para o lugar de um outro discurso: discurso da moral, da lei, da cultura, da religião etc. E, tais vozes são representadas pela figura do *enunciador*, como propõe Ducrot (1987).

Dizendo de outro modo, houve uma mudança do conceito de “eu” como sendo considerado homogêneo, para um “eu” heterogêneo, que, ao falar, veicula várias vozes.

Acerca dos textos que compõem o *corpus* de minha pesquisa, posso afirmar que não é difícil encontrar neles vozes que advêm de outros lugares. Entretanto, não me interessa simplesmente encontrar em tais textos estas vozes, e, sim, analisar de que modo o aluno se relaciona com estes discursos que atravessam sua fala. Isto, porém, é uma tarefa que farei em capítulos posteriores.

Tendo concluído esta sucinta exposição sobre a noção de “eu” e de “sujeito” em lingüística, passo a expor os motivos pelos quais, na realização do presente trabalho, pareceu-me necessário ultrapassá-la.

2. 2. Subjetividade e singularidade: primeiros entrelaçamentos.

Ainda que as manifestações discursivas orais e escritas mais comuns em nosso tempo configurem-se como pálidas reproduções umas das outras, cumpre registrar que, embora em menor número, há, porém, aqueles que ousam ir além do que já está dado e se propõem a fazer algo novo.

Neste ponto, uma discussão delicada, porém necessária, refere-se à possibilidade de mensurar a singularidade. Se tal tarefa parece fácil quando se trata de artistas consagrados, que tiveram talento e tempo para construir um estilo próprio inconfundível (Érico Veríssimo, Machado de Assis, Picasso etc.), ela se torna infinitamente mais complicada quando estamos falando de jovens escritores não profissionais, como é o caso dos informantes desta pesquisa.

Assim sendo, uma decisão prudente parece ser a de buscar alguns indícios que prenunciem uma disposição futura na direção de ousar assumir uma posição subjetiva. Parece-me que é isto que o autor Sírio Possenti procura fazer em seu texto *Indícios de autoria*²³. Neste artigo, o autor propõe uma redefinição para o conceito de *autoria*, e ressalta o fato de que

(...) os conceitos levados em conta para conferir alguma substância a essa noção - exatamente para objetivá-la de alguma forma - têm a ver com os conceitos de *locutor* (expressão que designa o “falante” enquanto responsável pelo que diz) e com o de *singularidade* (na medida em que, de algum modo, serve para chamar a atenção para uma forma um tanto peculiar de o autor estar presente no texto; talvez uma noção revitalizada de estilo fosse aqui necessária). (POSSENTI, 2002: 113)

Segundo Possenti (op. cit.), quando se trata de textos produzidos quer por vestibulando quer por um aluno em sala de aula, não é possível empregar as noções de autoria propostas por Foucault (1969). Uma vez que, para Foucault, haveria dois tipos de autor: 1º) autor é aquele que possui uma obra caracterizada por certa unidade; 2º) autor é aquele que funda uma discursividade. Foucault (1969 apud POSSENTI, 2002; p. 114) afirma que autores como Freud e Marx, por exemplo, não apenas produziram uma obra como também produziram “a possibilidade e a regra de produção de outros textos”²⁴.

Partindo destas duas noções de autoria, Possenti propõe uma terceira, na qual alunos ainda em formação, os quais não produziram uma obra nem tão pouco fundaram uma discursividade, podem se enquadrar. A saber, Possenti (op. cit.: 115) defende uma noção de autoria que se refere tanto à singularidade quanto à tomada de posição por parte do autor.

²³ POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis SC, v. 20, n. 1, p. 105-124, 2002. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2002_01/20_texto_possenti.pdf>. Acesso em: 16 de agosto de 2007.

²⁴ FOUCAULT, Michel. (1969). *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes.

Se, no que diz respeito à autoria, a singularidade se refere ao modo peculiar de o autor se fazer presente no texto, então, para averiguar se um texto possui ou não um “autor”, é preciso analisá-lo minuciosamente em busca de traços de singularidade.

Nesta direção, parece-me que um importante indício de singularidade refere-se ao distanciamento que o jovem escritor pode ou não demonstrar em relação à voz do “Outro” (o “Outro” enquanto teoria formulada por um autor, por exemplo). Este distanciamento é um primeiro passo para se ver como diferente do “Outro”, portanto, capaz de pensar teorias e reflexões e, ao mesmo tempo, colocar-se em um outro lugar. Assim sendo, ao mesmo tempo em que se distancia de um “Outro”, o autor precisa construir seu próprio ponto de vista. E esta construção remete-nos novamente à noção de autoria formulada por Possenti (2002), pois diz respeito à tomada de posição por parte do autor.

Um novo exemplo extraído do meu *corpus* talvez ajude a esclarecer o que estou afirmando, para tanto, selecionei o excerto de uma redação na qual o aluno, sob certos aspectos, opta por romper com o discurso do senso comum, tão predominante entre os textos dos demais alunos. Ou, melhor dizendo, quando solicitados a escrever acerca da relação entre o jovem e a escola e a importância do estudo na vida das pessoas, grande parte dos alunos teve-se a repetir frases feitas, lugares comuns como os exemplos que constam no *Quadro 19*. Porém, o exemplo que passo agora a apresentar parece, de alguma forma, seguir em direção oposta da dos demais. Pois nele, ao invés de reafirmar a importância do estudo, o aluno se propõe a culpar o avanço tecnológico e a facilidade gerada por tal avanço, pela falta de interesse dos jovens com relação à leitura.

- 1 Trabalhos de escola por exemplo, não temos precisão para ler um livro para achar
- 2 o procurado, mas sim acessar a internet e digitar algumas palavras, aí então, está lá todo
- 3 o trabalho prontinho sem faltar nem por.
- 4 Por isso, tem pessoas que acham chato ler um livro por que já estão acostumado
- 5 com tudo na palma da mão. Mas pensando bem vamos acabar lendo de qualquer forma,
- 6 entre tanto, não vou dizer que seria mais fácil acabarmos com a tecnologia mas sim faze
- 7 melhor não termos acesso fácil as coisas, por que assim estaria “retardando” o processo
- 8 de facilidade e todos se interessariam por livros historicos ou até mesmo romance em
- 9 quadrinhos. Mas reservar meia horinha por dia ou duas horas no fim de semana para
- 10 leitura de bons livros é bem mais simples do que parece(...)

Acima está transcrito, na íntegra, um fragmento de redação que responde a mesma proposta a qual respondiam aquelas redações que foram utilizadas para o *Quadro 19*.

Como um todo, a redação chamou-me a atenção, em primeiro lugar, devido ao fato de diferenciar-se, com relação ao conteúdo, das demais analisadas.

Nas linhas 1 a 3, por exemplo, o aluno não nega a importância da leitura, mas afirma que os estudantes não vêm o porquê de passarem horas lendo quando podem, por exemplo, recorrer à internet e conseguir tudo o que necessitam para fazer um “trabalho escolar”. É preciso coragem para fazer tal afirmação, já que ela representa um risco, pois pesa como confissão de culpa, passível de punição.

Nas linhas 4 e 5, inclusive, há uma crítica à organização social atual. Ao invés de atribuir a culpa de não gostar de ler aos alunos ou, mesmo, à má qualidade da escola pública (discurso bastante comum), o aluno, ao utilizar a locução conjuntiva conclusiva “por isso”, estabelece uma lógica de causa e consequência bastante particular: a causa dos alunos acharem chato ler um livro, deve-se ao fato de que, na internet, eles têm tudo “na palma da mão”.

Esse raciocínio tem prosseguimentos nas linhas 7 e 8, nas quais, na contramão do discurso hegemônico, o aluno sugere o “retardamento do processo de facilidade” como um recurso pedagógico eficaz.

Na análise do *corpus*, constatei que a maioria dos textos é escrita de forma tão impessoal que se torna praticamente impossível encontrar, no escrito, as marcas que indicariam uma autoria. Pois, uma vez que, nos textos analisados, os alunos põem-se a falar subjugados, ou, melhor dizendo, assujeitados a discursos que vêm de outros lugares – senso comum, cultura, religião etc. – não se pode dizer que haja aí presença de autoria.

2. 2. 1. A singularidade e as transformações lingüístico-discursivas

Isto posto, volto a refletir acerca do assunto que de fato me interessa: ou seja, as transformações efetuadas pelos alunos no instante de “passar a limpo” dissertações em contexto de avaliação. Parece-me que, quando, em uma atividade de avaliação da escrita, é dada ao aluno a oportunidade de escrever uma redação em uma folha de rascunho para, em seguida, relê-la e “passá-la a limpo” em uma folha destinada à redação final, o que se espera é que o aluno reflita acerca daquilo que escreveu e efetue as mudanças que achar necessárias, a fim de escrever um texto pelo qual possa se responsabilizar²⁵.

²⁵ Na presente pesquisa, o termo *responsabilidade* refere-se às consequências que a escrita de um texto singular pode trazer, isto é, ao escrever de forma singular, o autor não sabe qual será a reação de seus leitores. O texto pode ser bem aceito ou pode ser rejeitado; pode provocar paixão ou provocar ira. De qualquer forma, aquele que

Feitas estas considerações preliminares, é possível esclarecer, portanto, que a singularidade à qual me refiro é homóloga à responsabilização, por parte de alguém que trabalha na construção de um texto, pela expressão de sua subjetividade. Melhor dizendo, trata-se da expressão de um “eu” que, de alguma forma, posiciona-se de modo único em relação ao que vem sendo dito por todos. Mas isto só é possível quando o autor sai da posição de submissão em relação ao que já está posto e se responsabiliza por seu dizer, por meio da construção de um estilo. Talvez seja este o caso daqueles alunos que chamamos de criativos, os quais sempre nos surpreendem quando frustram nossas expectativas e dizem algo completamente diferente daquilo que estávamos esperando.

Acerca da questão da singularidade acima citada, Riolfi (2003), quando parafraseando a hipótese do sujeito do desejo inconsciente, na psicanálise de orientação lacaniana, diferenciou “um amontoado de palavras depositadas ao sabor do calor do momento” em um papel em branco de “um escrito trabalhado, por definição, fruto do trabalho de um sujeito no vigor de sua singularidade.” (p. 48).

De acordo com a autora, há um momento no trabalho da escrita quando “desconhecendo-se naquilo que ele mesmo escreveu sem se dar conta, o sujeito se abre para que o escrito trabalhe.” (p. 48). Este momento pode vir a ser bastante produtivo, isto porque, se o aluno puder olhar para si próprio do outro lado da folha de papel e permitir que o texto lhe diga algo que desconhece acerca de si mesmo, então, numa relação dialógica consigo mesmo por meio do texto, poderá sofrer transformações efetuadas por sua própria escrita. E, ao mesmo tempo, efetuar transformações no texto para que este carregue a marca de sua singularidade. Portanto, este momento será produtivo quando marcado pelo trabalho que a escrita exerce sobre o aluno e pelo trabalho que o aluno opera no texto, a fim de imprimir nele sua própria singularidade.

Para mim, o momento de reler o rascunho e passá-lo a limpo, no caso do aluno que se preocupa em executar esta operação, pode vir a proporcionar o momento de estranhamento acima apontado por Riolfi (op. cit.), uma vez que o aluno, ao ler o rascunho, pode se espantar diante daquilo que ele próprio produziu.

ousa escrever de forma singular precisa estar ciente de que ele terá de responsabilizar-se pelas conseqüências que sua escrita trará. Portanto, trata-se de responsabilizar-se pelo desconhecido, tal qual propõe Jonas (2006: 41): “Reconhecer a ignorância torna-se, então, o outro lado da obrigação do saber, e com isso torna-se uma parte da ética que deve instruir o autocontrole, cada vez mais necessário, sobre o nosso excessivo poder.”

Entretanto, ainda que este estranhamento possa de fato ocorrer, parece-me que diante dele resta ao aluno uma pergunta: o que fazer com o que causa estranhamento? Penso que há apenas duas saídas: ou o aluno reprime o que causa estranhamento e reescreve o texto de acordo com aquilo que considera importante que os leitores encontrem em seu texto ou; por outro lado, ele utiliza o que causa estranhamento como matéria-prima de uma escrita singular. Caso ele opte pela segunda opção, ele terá de responsabilizar-se pelas consequências de um posicionamento singular, que, de certa forma, rompe com o assujeitamento ao discurso do *Outro*.

A partir das palavras de Riolfi (2003), posso dizer que enquanto os fragmentos de textos apresentados no *Quadro 19*, não faziam mais que deixar ver o assujeitamento de seus autores a um discurso que os circunda, ocultando a fala de seus autores; o texto “A facilidade nós atrapalha!!” carrega uma marca que é a própria marca da subjetividade da pessoa que o escreveu. Pois, neste texto, há uma separação distinta entre o discurso do autor e os diversos discursos que ele interiorizou ao longo de sua vida, fragmentos de “textos lidos, experiências vividas, rumores e falas escutadas” (RIOLFI, 2003: 50). É possível pensar que, naqueles casos do *Quadro 19*, não há, retomando os termos utilizados pela autora, o distanciamento necessário em relação ao discurso do *Outro*, nem oportunidade para que o texto do rascunho trabalhe “no sujeito, fazendo com que ele mude de posição com relação ao próprio texto e possa, sobre ele, exercer um trabalho.” (p. 47).

Pelo que acaba de ser exposto, pode-se notar que, de algum modo, a expressão da singularidade é uma instância que está ligada à insistência no ato de trabalhar.

Para concluir, faz-se necessário um comentário, ainda que lateral, a respeito da influência que o ambiente escolar pode exercer sobre o embotamento da expressão da subjetividade.

Quando me detenho a pensar no aluno que não consegue romper com o que já está colocado, surge-me a pergunta: o que contribui para que o aluno, ao invés de produzir, passe simplesmente a reproduzir? Esta postura de “parafraseador” – para não dizer “copiador” – de teorias alheias parece ser fruto da longa experiência do aluno nas escolas de ensino fundamental e ensino médio, nas quais, salvo algumas exceções, os alunos entram em contato com teorias consagradas e têm de assimilá-las, memorizá-las para reproduzi-las na íntegra em

exames de avaliação. Isto sem ao menos terem tido a chance de refletir e questionar tais conhecimentos que lhes são apresentados como prontos e definitivos. Portanto, é como se o texto teórico consagrado na sociedade tivesse uma perspectiva única, qual seja, a perspectiva do autor. O ideal, contudo, seria que os alunos fossem conscientizados ou se conscientizassem da necessidade de assumir uma posição própria em relação aos *Outros*, pois, sendo diferentes, precisam se colocar em lugares diferentes.

O que se espera do ensino da escrita tanto nas escolas de ensino fundamental e médio quanto nas próprias faculdades e universidades, porém, é justamente que conduza o aluno a ser autônomo e assumir posições diferentes, não aceitando todos os sentidos como definitivos. Todavia, não se trata de escrever sem ancorar-se em nada, antes, trata-se da produção de algo novo a partir da apropriação dos conhecimentos já produzidos, trata-se da expressão de uma subjetividade que permita ao aluno se colocar não apenas como “eu”, mas, ao fazer isto, ter a possibilidade de tomar aquilo que são as teorias e avançar no sentido de propor algo em alguma medida novo, em alguma medida, criativo.

Não se espera, contudo, uma autonomia total do aluno, uma vez que todo enunciador está e sempre estará em alguma medida assujeitado, quer a um discurso ideológico quer a um discurso do outro inconsciente que foge ao seu controle. E, até porque, como afirmara Barthes (s.d.: 13), “por sua própria estrutura, a língua implica uma relação fatal de alienação. Falar, e com maior razão discorrer, não é comunicar, como se repete com demasiada frequência, é sujeitar: toda língua é uma reicão generalizada.”. Portanto, se o próprio suporte que utilizamos para veicular nossas mensagens é, por si só, alienante, que diremos do conteúdo veiculado? Sendo assim, espera-se que o ensino da escrita não apenas possibilite ao aluno assumir um lugar próprio como, também, priorize a postura inovadora e criativa que, em alguma medida, rompa com o assujeitamento.

2. 3. O “eu” e o “sujeito” em psicanálise

Para introduzir a complexa noção de sujeito, na psicanálise de orientação lacaniana, cumpre ressaltar que, como na lingüística, não se trata de um ser no mundo, mas, ao contrário, de uma posição que o falante ocupa, de maneira inconsciente, sem o saber, por ocasião de cada uma de suas enunciações.

Neste ponto, visando a uma maior compreensão, é necessário estabelecer uma comparação entre o conceito de “enunciador”, utilizado por Ducrot (1987) e o de “sujeito”. Pode-se dizer que, enquanto o primeiro designa a figura que representa as vozes que se manifestam em meio ao discurso do locutor, o segundo, por assim dizer, refere-se às vozes que são faladas pelo locutor. Ou seja: o “eu” *fala* e o “sujeito” *é falado*.

Segundo Lacan (1966), “o sujeito, se parece servo da linguagem, ele o é mais ainda de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito desde seu nascimento, ainda que seja apenas sob a forma de seu nome próprio.” (p. 226). Isto é, o surgimento do “sujeito” é precedido por uma série de enunciados proferidos a um “ser” que, não podendo escapar ao olhar do *outro*, deixa-se capturar por tal olhar e é marcado por ele. Antes mesmo de nascer, os pais já reservam à criança um lugar no mundo e, por meio da linguagem, asseguram-lhe um nome e sobrenome que marcará sua existência.

Antes de discorrer de modo mais detalhado sobre a concepção de sujeito em si, esclareço, portanto, que, em psicanálise, os conceitos de “eu” e de “sujeito” não se confundem, consistindo em instâncias disjuntivas. Na teoria psicanalítica de orientação lacaniana, o “eu” e o “sujeito” são coisas completamente diferentes. Este “eu” é apenas uma imagem ideal, ou melhor, aquilo que o indivíduo conscientemente acredita ser. Enquanto o “eu” se organiza e se responsabiliza conscientemente por um texto, o “sujeito” simplesmente ocorre, é correlato do sujeito da enunciação inconsciente, o qual causa uma ruptura na linearidade do discurso dito consciente e revela uma outra cena.

De modo semelhante ao que é proposto por Émile Benveniste, na abordagem psicanalítica de orientação lacaniana, o “eu” também é construído a partir do “outro”. Isto porque, o próprio ato de denominar a si mesmo de “eu” implica uma relação de distanciamento em relação ao que podemos chamar de “outro”. Assim sendo, somente contrapondo-se ao “outro” é que o “eu” pode constituir-se.

2.3.1. A constituição do “eu”

A afirmação de que o “eu” constitui-se a partir do “outro” encontra seu fundamento em Lacan (1949), segundo o qual, entre o sexto e o décimo oitavo mês de vida, a criança vivencia uma experiência psíquica denominada “estádio do espelho”, momento no qual, diante do espelho, a criança se defronta consigo mesma, e assume a imagem virtual que o espelho lhe

devolve como se fosse o seu “eu”. Deste modo, a criança é levada a conhecer-se e a conhecer o mundo a partir do “outro”, alienando-se a uma imagem. Lacan (op. cit) chama de “identificação” este processo, como se vê no que se segue:

Basta compreender o estágio do espelho *como uma identificação*, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem – cuja predestinação para esse efeito de fase é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, do antigo termo *imago*. (p. 97)

Esta primeira identificação será responsável pela formação do “eu” ideal e, este “eu” ideal, uma vez constituído, tornar-se-á sede de identificações secundárias.

É também a partir do “outro” parental que a subjetividade se constitui. Em outras palavras, quando a criança se depara consigo mesma diante do espelho, é o adulto quem lhe afirma e lhe faz acreditar que aquela imagem no espelho se trata dela, é o adulto quem lhe diz “esta é você”, apontando para o espelho. Assim sendo, o olhar do “outro” desempenha importante papel na constituição do “eu” de um ser humano.

Vale ressaltar, aqui, que também é a partir do “outro” que a criança é levada a conhecer o mundo, pois, antes do “estádio do espelho”, a criança era um “corpo fragmentado” original: não via a si mesma enquanto uma unidade. Para ela, os pés e as mãos de nada diferiam da mamadeira e da chupeta, ou melhor, eram todos instrumentos a seu dispor cumprindo uma função. É justamente no “estádio do espelho” que a criança reconhece a diferença entre seu corpo e o mundo exterior. Desta forma, é o reconhecimento da diferença entre si mesma e o “outro” e o reconhecimento da diferença entre si mesma e o mundo que possibilita a primeira “etapa” da constituição subjetiva. Segundo Lacan (op. cit.), “é aí que a imagem do corpo dá ao sujeito a primeira forma que lhe permite situar o que é e o que não é do eu” (p. 96).

Comentando o texto lacaniano, Cukiert e Prizskulnik (2002) afirmam que é:

(...) o reconhecimento primeiro da criança de sua totalidade no espelho e a antecipação imaginária de um corpo unificado, por meio de uma identificação primordial do sujeito com a imagem, que possibilita à criança ultrapassar o momento pré-espelhar, marcado por uma imagem de corpo fragmentada, constituindo uma subjetividade (...). (p. 145)

Assim sendo, o desconhecimento de si mesma e a alienação a uma imagem refletida no espelho são elementos constitutivos do “eu”.

Feitas estas considerações a respeito do conceito de “eu”, passo, agora, a apresentar alguns elementos que permitirão uma posterior abordagem do conceito de “sujeito” em Lacan.

2.3.2. O conceito de “sujeito”

Segundo Fink (1998), o “sujeito” tal como é compreendido por Lacan, “*não é algo ou alguém que tenha algum tipo de existência permanente; só aparece quando uma ocasião favorável se apresenta.*” (p. 62).

Fink (op. cit.) ressalta que, para compreender a noção de sujeito em Lacan, é preciso considerar dois tipos de fala coexistindo simultaneamente: 1º) “*a fala do eu: fala corriqueira sobre o que conscientemente pensamos e acreditamos sobre nós mesmos.*” e; 2º) “*algum outro tipo de fala*”, ou, melhor dizendo, um discurso inconsciente e involuntário, portador do *desejo inconsciente*. Assim sendo, o “sujeito” a que estou me referindo é chamado aqui de *sujeito do desejo inconsciente*, aquele que aparece na quebra do fluxo frasal planejado por um “eu”.

Por conseguinte, a hipótese do sujeito lacaniano funda-se na crença da existência de um desejo que as pessoas ignoram, e que, não obstante, algumas vezes dá um jeito de sobressair-se, causando um furo no discurso consciente e dizendo coisas que as pessoas nem planejaram, visando a dar a ver algo que, embora as pessoas ignorem, não deixa de existir e de forçar uma saída. Para deixar mais clara esta noção, vou recorrer aqui ao trabalho que Freud faz acerca dos chistes.

Em “*Os chistes e sua relação com o inconsciente*”, Freud (1905) procura demonstrar que o chiste é uma forma de expressão do inconsciente e que, por meio dele, há a realização de um desejo alheio ao pensamento consciente. Esta obra está dividida em três partes: analítica, sintética e teórica. Interessa-me, em particular, a terceira parte, isto porque, nesta última parte, Freud estuda a questão social do chiste e sua relação com o sonho e com o inconsciente.

Segundo o autor acima citado, ao menos no que diz respeito a aspectos essenciais, há algo em comum entre a elaboração do chiste e a elaboração do sonho. Dentre estes aspectos essenciais, pode-se dizer que a expressão de um desejo inconsciente recalcado constitui o principal ponto de ligação entre chiste e sonho. Freud (op. cit.) afirma que “O desejo originário dos pensamentos oníricos forma o estágio preliminar e, mais tarde, o núcleo do sonho.” (p. 185). De acordo com ele, no decorrer do dia acumulamos “resíduo diurno” e, este

“resíduo” durante a noite continua a reter energia e despertar nosso interesse, e uma vez que o convívio social nos obriga a reprimir certos desejos e recalcar certos interesses, o sono seria a possibilidade encontrada para que este desejo, por meio do sonho, pudesse vir à tona. Já o chiste seria uma forma socialmente autorizada de permitir o retorno do recalcado, isto é, por meio da elaboração chistosa aquilo que se recalca pode ser expresso, ainda que de forma cômica.

Desta forma, chiste e sonho, rompendo certas censuras presentes na sociedade e interiorizadas pelo indivíduo, dão a ver um desejo que, embora o próprio indivíduo desconheça, encontra uma passagem para expressar-se. E, isto, enquanto no sonho ocorre na privacidade do leito; no chiste, ocorre na dinâmica do convívio social. Porém, na terceira parte da obra, ou seja, na parte teórica, no sexto capítulo “*A relação dos chistes com os sonhos e o inconsciente*”, Freud (op. cit.) procura explicar que a diferença fundamental entre o chiste e o sonho encontra-se no fato de que enquanto um sonho é completamente “associal”, (dado que nele não há nada a comunicar a ninguém); um chiste, por outro lado, “é a mais social de todas as funções mentais que objetivam a produção de prazer.” (p. 204). Trata-se da mais social porque evoca a participação de pelo menos três pessoas e não dispensa a condição de inteligibilidade, já que “sua completação requer a participação de alguém mais no processo mental iniciado.” (p. 204).

Para que o leitor compreenda do que se trata naquilo que Lacan veio a chamar de “sujeito”, passo, agora, a apresentar um exemplo estudado pelo próprio Freud no livro acima citado.

Freud (op. cit.) toma emprestado do poeta alemão Heine, a seguinte análise de chiste: um personagem cômico, coletor de loteria e calista em Hamburgo, ao se referir a sua relação com o milionário Barão de Rothschild, exclama com orgulho: “E tão certo como Deus há de me prover todas as coisas boas, Doutor, sentei-me ao lado de Salomon Rothschild e ele me tratou como um seu igual – bastante familionariamente” (p. 29). Partindo da análise realizada por Heine, Freud chegou à conclusão de que o efeito humorístico do chiste “familionariamente” advém do processo de *condensação* e *substituição*, responsável pelo surgimento de uma palavra mista. Para Freud (op.cit.), o chiste acima citado faz parte do grupo da “condensação acompanhada pela formação de um substituto” (p. 33).

Segundo Freud (op.cit.),

A palavra ‘*familiär* [familiarmente]’, na expressão não chistosa do pensamento, transformou-se no texto do chiste em ‘*famillionär* [familiarmente]’; e não pode haver dúvida de que é precisamente dessa estrutura verbal que dependem o caráter do chiste como chiste e o seu poder de causar riso. A palavra ora construída coincide, em sua posição anterior, com o ‘*familiär*’ da primeira sentença, e nas sílabas finais com o ‘*Millionär*’ [milionariamente] da segunda. A palavra representa, portanto, a posição ‘*Millionär*’ da segunda sentença e, mesmo, toda a segunda sentença, o que nos põe em condições de inferir que a segunda sentença tenha sido omitida do texto do chiste. Pode ser descrita como uma ‘estrutura composta’, constituída pelos dois componentes ‘*familiär*’ e ‘*Millionär*’, e é tentador fornecer um quadro diagramático da maneira pela qual se fez a derivação a partir daquelas duas palavras:

f a m i l i ä r
m i l i o n ä r

f a m i l i o n ä r

O processo de conversão do pensamento em um chiste pode ser representado da seguinte maneira, fantástica à primeira vista, mas produzindo precisamente o resultado que realmente se nos depara:

‘R. tratou-me bastante *familiär*,
isto é, tanto quanto é possível para um *Millionär*.’

Imaginemos agora que uma força compressora é levada a atuar sobre essas sentenças, e que, por alguma razão, a segunda é a menos resistente. Opera-se, pois, o seu desaparecimento, enquanto seu constituinte mais importante, a palavra ‘*Millionär*’, que tem êxito ao rebelar-se contra sua supressão, é, por assim dizer, reintegrada à primeira sentença, e fundida com o elemento de tal sentença que lhe é mais semelhante: ‘*familiär*’. E a possibilidade casual, que assim emerge, de salvar a parte essencial da segunda sentença efetivamente favorece a dissolução dos outros constituintes menos importantes. Assim, pois, é gerado o chiste:

‘R. tratou-me bastante *famili on är*.’
(*mili*) (*är*) (pp. 31-33).

A palavra mista “familiarmente”, assegura Freud, não tem sentido senão no contexto em que foi empregada. E, levando-se em consideração tal contexto situacional, ela não apenas torna-se plena em sentido, como também se torna “o veículo do efeito compelidor do riso no chiste” (p. 33). Tal neologismo, como Freud (op. cit.) fez questão de observar, trata-se do triunfo do que ele chamou de “força compressora”.

Para mim, parece que Freud está se referindo ao conteúdo do inconsciente que, não podendo mais ser recalcado, “apodera-se” da boca do indivíduo e encontra um meio de expressar-se. Na teoria psicanalítica de orientação lacaniana, tal fenômeno será chamado de “subversão do sujeito”, pois, para Lacan (1960), há neste caso a “aparição” do *sujeito do desejo inconsciente*, causando um furo na linearidade do discurso dito consciente e expressando um saber inconsciente.

Recolocando esta questão do comparecimento da dimensão subjetiva em contexto educacional, cumpre ressaltar que, na análise de textos efetuada por professores de língua portuguesa, não se trata, de modo algum, da tentativa de “interpretar” o desejo inconsciente de cada um dos alunos. Até porque, eles não estão habilitados para esta tarefa e nem ela traria qualquer benefício para o ato de ensinar a escrever.

Assim sendo, se esta teoria me interessa e pode, porventura, interessar a alguns deles, tal interesse reside em seu potencial para construir um dispositivo analítico que – indo além das conquistas da lingüística – permita dar a ver os rudimentos de expressão da subjetividade quando eles aparecem e, a partir deles, poder desenvolver um trabalho tendo em vista a criatividade, isto é, o comparecimento da singularidade.

Voltando a refletir acerca do trabalho da escrita, sob o ponto de vista da psicanálise, uma possibilidade de visualizar em um texto indícios de subjetividade seria procurar rupturas em relação à condição de submissão à voz de um *Outro*.

Esclareça-se que, para esta mesma teoria, este *Outro* pode ser tanto a linguagem que fala em nós e nos precede; quanto a cultura que está fora de nós e nos circunda.

A afirmação precedente traz uma importante consequência: ela obriga a concluir que, para que qualquer produção do novo se dê, é preciso haver uma tentativa de rompimento em relação aos sentidos, os discursos que já estão postos.

É preciso assumir uma posição própria permitindo a si mesmo produzir algum sentido novo que, em certo sentido, pode ser uma configuração diferente de teorias consagradas. Esta perspectiva é uma tentativa de *dessacralizar* o ato da escrita para assumir o próprio texto, as próprias palavras produzindo algo novo, uma nova configuração de sentidos. Assumindo-se como autores e não apenas como *resenhadores* e *aplicadores* de teorias. Para construir um lugar próprio, um olhar singular. Embora isto possa parecer até um tanto assustador para o “escritor” iniciante, se não tivermos esta meta em mente, jamais haverá qualquer tipo de ruptura, nunca haverá um deslocamento que revele algum traço de singularidade e demonstre uma posição subjetiva de alguém que não teme a criatividade.

Portanto, ao defender o ponto de vista de que para escrever bem é preciso trabalhar muito, debruçar-se sobre o texto horas a fio, afirmo que a singularidade só pode sair do âmbito do privativo e passar à cultura quando o indivíduo insiste. E era esta minha hipótese

inicial: a insistência no ato de trabalhar pode ser vista por meio das transformações entre rascunho e versão final. Logo, eu considerava que estudar comparativamente rascunhos e versões finais era um modo de se aproximar da singularidade.

Como, todavia, estou me referindo a adolescentes, evidentemente não posso esperar uma visibilidade integral; daí a necessidade de discutir a especificidade da produção escrita deste público, caso haja.

3. SINTHOMA E SINGULARIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UM ESTILO

No capítulo anterior, procurei enfatizar a diferença entre o “eu” e o “sujeito” em lingüística e em psicanálise. No ato de escrever, ambas instâncias estão implicadas. Por um lado, existe um “eu” que organiza calculada e deliberadamente os enunciados. Por outro, existe um “sujeito” que é veiculado pelo “eu” sem que este possa se dar conta disto²⁶.

Entretanto, nem uma instância nem outra responde pela possibilidade da singularidade. O “eu” dialoga com o senso comum, com a “verdade” em voga em uma determinada comunidade interpretativa. Por sua vez, o “sujeito”, por efeito de linguagem, é suscetível às determinações simbólicas que o constituem. Assim sendo, é necessário mobilizar um outro elemento para circunscrever a singularidade: o *sinthoma*. No presente capítulo, portanto, pretendo realizar um percurso que culmine na noção de “*sinthoma*”, instância que responde pela possibilidade da singularidade.

Para tanto, faz-se necessário percorrer o seguinte percurso: 1º) analisar a relação *fusional* entre mãe e criança (*Esquema R*); 2º) analisar o fenômeno da *alienação* que funda o “sujeito”; 3º) discutir o nó borromeano e a produção escrita e; 4º) ressaltar a importância da *responsabilização*.

3. 1. A inevitável identificação imaginária ao *falo*

Em seu texto *De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose*, Lacan (1957-58: 559) apresenta o *Esquema R*, o qual, para dizer pouco, interessa-me para discutir a questão acerca daquilo que possibilitaria o surgimento do *novo*. Ao retomar o texto de Lacan,

²⁶ No texto *Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano*, Lacan (1960: 818) utiliza a metáfora do escravo grego que, sem o saber, “traz sob sua cabeleira o codicilo que o condena à morte”. O escravo não sabia que fora tatuado enquanto dormia, não sabia o sentido nem o texto, nem sabia em que língua ele fora escrito, entretanto, carregava-o para sua própria condenação. Ao recorrer a esta metáfora, Lacan pretende esclarecer o fato de que o inconsciente implica um saber que não comporta o menor conhecimento. No que interessa a minha pesquisa, é preciso afirmar que, se, por um lado, há uma instância do “eu” dita consciente, que toma a iniciativa no momento de se produzir um texto; por outro, há uma instância inconsciente que comporta o “sujeito”. E, à semelhança do que ocorria com o escravo grego, sem o saber, o “eu” leva consigo o “sujeito” de um saber que não comporta o menor conhecimento e que, por vezes, força uma ruptura na linearidade do discurso de um indivíduo para dar a ver um desejo que o próprio “eu” desconhece.

o psicanalista Joël Dor explica de modo bastante didático como o psicanalista francês chegou a construir o *Esquema R*. Para tanto, Dor (1995) começa a fazer um desdobramento da figura com a preocupação pedagógica de levar o leitor a compreender os principais conceitos da teoria lacaniana. De modo que, sem a preocupação de acrescentar coisa alguma à teoria lacaniana, o autor propõe uma introdução à obra de Lacan que permita aos neófitos um acesso aos textos do psicanalista. Aqui, para maior comodidade do leitor, retomarei a exposição feita por Dor.

De acordo com Dor (op. cit.), na teoria psicanalítica de orientação lacaniana, no início de sua existência, o ser humano experimenta uma relação com o *Outro materno* que é marcada por uma indistinção funcional. Na dinâmica desta relação, a criança não diferencia seu corpo do corpo de sua mãe, a criança “crê” que a mãe é parte de si, uma extensão de seu corpo. Trata-se de uma relação imaginária, na qual a criança completa a mãe e vice-versa, daí a possibilidade de tal relação poder ser chamada de *fusional*. Segundo o autor, a figura que se segue esquematiza tal relação:

Quadro 22: a relação fusional entre mãe e criança

Quando uma criança nasce como resposta ao desejo dos pais, esta criança é solicitada a ocupar o lugar de *objeto* que pode satisfazer tal desejo. Ou seja: pensando na relação entre a mãe e a criança, uma vez que a mãe é um ser *desejante*, que experimenta uma *falta*, a criança, por meio de uma substituição metafórica, pode ser eleita como *objeto* para suprir tal *falta*. Se a criança entra neste jogo, em psicanálise, diz-se que a criança está alienada ao desejo da mãe, ocupando o lugar de *falo imaginário* (f)²⁷. O *falo imaginário* seria então este *objeto* capaz de preencher a *falta* que a mãe experimenta, tornando-a, assim, “completa”. Por este motivo, Dor (1995: 12) afirma que o esquema acima reproduzido carece de um terceiro elemento, o elemento fálico:

²⁷ Se o *falo imaginário* é representado pelo símbolo f, a *falta* é representada pelo símbolo – f.

Quadro 23: a relação imaginária com um terceiro elemento – o falo

Neste estágio, a criança ainda é considerada um “assujeito”, isto porque, uma vez que o “sujeito” é efeito de linguagem, e a linguagem faz parte do registro simbólico, enquanto estiver restrita a uma relação apenas imaginária com sua mãe, a criança não experimentará a divisão subjetiva que proporcionaria o surgimento do “sujeito”.

3. 2. A “intrusão” paterna

Se tudo “corre bem” na constituição subjetiva de um indivíduo, a relação *fusional* imaginária entre mãe e criança não subsiste por muito tempo. Isto porque, não é preciso que decorra um espaço de tempo muito longo para que a mãe se dê conta de que a criança não pode satisfazer completamente seu desejo, isto é, a criança não lhe assegura *a completude* que *o falo*, enquanto suposto *objeto* capaz de recobrir *a falta*, garantir-lhe-ia. A mãe retoma suas atividades diárias atendendo, inclusive, a outras demandas e, sobretudo, à demanda do pai, o qual “disputa” com a criança o amor da mãe.

A realidade do convívio familiar torna a criança cada vez mais sensível para o fato de que ela não é o único *objeto* de interesse da mãe e, sobretudo, sensível para o fato de que ela jamais será tudo para o *Outro materno*. Dizendo de outra forma, quando a mãe deixa de se dedicar exclusivamente à criança e passa a dar atenção, por exemplo, ao marido e aos outros filhos, a criança se dá conta de que a relação imaginária de completude e satisfação recíproca entre ela e a mãe, está prestes a acabar.

Conforme Dor (1995: 13), o pai é visto pela criança como intruso responsável pelo rompimento da relação *fusional* imaginária e há um deslocamento da mãe do lugar imaginário que ela ocupava:

Quadro 24: o deslocamento da mãe sob influência da realidade

A “intrusão” do pai corresponde à inserção de um terceiro campo, a saber, o simbólico. Imaginário, realidade e simbólico formam, agora, o *Esquema R*:

Quadro 25: o *Esquema R* (DOR, 1995: 15)

De acordo com o *Esquema R*, o campo simbólico é representado pela figura paterna, porém, é preciso ressaltar que o simbólico é, por excelência, o registro da linguagem, da cadeia significativa que permite ao indivíduo substituir objetos por palavras.

Neste ponto, é preciso fazer algumas considerações relacionando o *Esquema R* à produção textual, passando, primeiramente, pela relação professor/aluno/conhecimento. Para tanto, parto da premissa de que a produção do *novo* só se dá mediante o reconhecimento da *falta*, isto é: apenas um ser *faltante* pode levar a cabo um empreendimento que tem por finalidade lidar com a *angústia* causada pela *falta* e culminar na criação de algo *novo*. Por este motivo, quando a relação que se estabelece entre professor/aluno/conhecimento é da ordem do imaginário, o que se tem é uma forma de lidar com a *angústia* que não gera criação. Em outras palavras, quando a relação entre professor e aluno e conhecimento é semelhante à relação imaginária que existia entre a mãe e a criança, na qual a criança identificava-se ao *objeto fálico* capaz de completar a mãe, não há confronto com a *falta* e, por consequência, não há criação do *novo*. Isto porque, é justamente a ilusão de completude, presente na relação imaginária, que impossibilita o advento do *novo*. Quando professor e aluno julgam ter encontrado o *falo* capaz de torná-los completos, não há comparecimento da *falta* e a relação

entre eles passa a basear-se numa ilusão. Na analogia que estou a fazer do *Esquema R*, o *falo* pode ser uma teoria qualquer, que professor e aluno passam a considerar “O CONHECIMENTO TODO, COMPLETO, FECHADO, VERDADEIRO”. Esta teoria, ao ocupar o lugar de *falo imaginário*, seria capaz de oferecer resposta a todas as perguntas e garantir a completude que o homem tanto procura.

Para que professor e aluno saiam desta relação imaginária, é preciso que se dêem conta das lacunas que existem em toda e qualquer teoria. Para tanto, à semelhança do que ocorre na relação entre mãe e criança, quando a realidade força ambas a se confrontarem com o fato de que não podem jamais alcançar a completude; a realidade, sobretudo, em sala de aula, pode levar professor e aluno a se sensibilizarem para o fato de que nenhuma forma de conhecimento constitui um todo fechado passivo de ser assumido como *objeto fálico* capaz de trazer *a completude*. Assim sendo, uma produção escrita singular que desloque sentidos, só pode vir a ocorrer quando a relação professor/aluno/conhecimento é atravessada pela *falta*. Deste modo, aceitando o fato de que não conhecem nem nunca poderão conhecer tudo, professor e aluno dividirão em sala de aula espaço com a ignorância: “eu não sei, você não sabe, mas podemos juntos aprender”.

3. 2. 1. A função alienante da linguagem

Como tive a oportunidade de ressaltar no capítulo anterior, a constituição do “eu”, segundo a psicanálise de orientação lacaniana, só é possível na relação dialógica com o *outro*. Naquela ocasião, retomando o texto de Lacan (1949), *O estádio do espelho como formador da função do eu*, procurei ressaltar o fato de que o “eu” é fruto do processo de *identificação* e *alienação* do bebê a uma imagem no espelho.

Neste ponto de minha reflexão, pretendo destacar que, de modo semelhante, o advento do “sujeito” se dá na relação com o *Outro*, numa operação que Lacan (1964: 199) também chamou de *alienação*. Para Lacan (op. cit.), se, na constituição do “eu”, havia uma relação de *identificação* e *alienação* a uma imagem “*tu és Eu*”; no surgimento do “sujeito”, há uma relação de *exclusão* entre o “ser” e o “Outro”.

Ao comentar Lacan, Fink (1998) afirma que, uma vez que depende inteiramente do adulto, a criança encontra-se em uma situação desvantajosa, tendo a todo instante de “recorrer” ao *outro materno* para ter suas necessidades supridas. E, uma vez que este *outro*

procura estabelecer com ela um vínculo por meio da palavra, ela pode escolher assujeitar-se ao *Outro como linguagem*. No excerto que se segue, o autor dá a ver que, ao consentir nesta *alienação primeira*, a criança acaba também por “entender” que existe possibilidade de representação por meio da linguagem.

(...) no conceito de alienação postulado por Lacan, é possível entender a criança, de certa forma, como tendo escolhido a sujeição à linguagem, como tendo concordado em expressar suas necessidades através de um meio distorcido ou da camisa-de-força da linguagem e como tendo permitido ser representada por palavras. (p. 72)

Vale dizer: ao permitir esta representação por palavras, de acordo com Fink (op. cit.), a criança passa a ser “um dos sujeitos da linguagem, um sujeito ‘da linguagem’ ou ‘na linguagem’” (p. 71). Assim sendo, ela vem a ocupar um lugar na ordem simbólica, tal como formulou Lacan (1953)²⁸. Pois, por exemplo, ao aceitar que sua mãe lhe dê um nome – “Tu és *João*, meu filho” – a criança aceita que um significante a substitua e, identificando-se a ele, passa a ocupar um lugar na família, na sociedade, enfim, na cadeia simbólica de significantes. Assujeitada ao *Outro* enquanto linguagem, o significante *João* passa, assim, a substituí-la.

A alienação é, portanto, o processo essencial que funda o “sujeito”. É, também, uma operação que não cessa de se repetir ao longo da vida de um ser humano. Posto que, ao longo de sua vida, este indivíduo que primeiramente se alienou para constituir-se “sujeito”, poderá se alienar ao *Outro* enquanto teoria, senso comum etc.

É necessário tirar conseqüências neste ponto. Se, por um lado, a alienação a um significante permite a um indivíduo a troca dos bens simbólicos por meio da linguagem; por outro, condena-o a ter sempre que esperar a quebra de um fluxo frasal qualquer para poder veicular a sua singularidade. Algo que, por definição, aponta na direção de um além da linguagem, e demanda o registro do *nome próprio*²⁹, daquilo que, podendo parcialmente representar um indivíduo, não cai na vala comum à qual os demais significantes estão sujeitos. De acordo com Riolfi (2002), a função primordial “do nome próprio, que, em si, não significa nada, é distinguir um elemento de outros similares” (p. 39). Em outras palavras, em

²⁸ Cf. (Lacan 1953) para uma abordagem mais detalhada a respeito do registro do Simbólico.

²⁹ Utilizo, no presente estudo, o conceito de *nome próprio* tal qual empregado por Riolfi (2002). Segundo a autora, o *nome próprio* “tal como qualquer outro nome da língua corrente, considera as dimensões de espaço e de tempo, recortando nelas, mesmo na presença de vários sujeitos com nomes coincidentes, um único sujeito” (p. 39). Em outras palavras, é seu uso designativo que permite, por exemplo, em relação a dois meninos com o mesmo nome *João*, distinguir um e outro.

um grupo de meninos com nomes diferentes, o nome *João* permite diferenciar *um* menino de outro, definindo-lhe os contornos.

3. 2. 1. 1. Alienação e separação na escrita de redações

Ao considerar os outros tipos de alienação que se seguem àquela que fundou o “sujeito”, volto a refletir sobre a produção escrita de alunos no ensino médio, os quais constantemente estão entrando em contato com informações, teorias, opiniões, em suma, significantes aos quais podem (ou não) se alienar.

No capítulo anterior, transcrevi alguns excertos de redações, por meio dos quais se podia notar uma nítida alienação dos alunos ao campo do *Outro*, melhor dizendo, um assujeitamento de alguns alunos ao *Outro* enquanto senso comum.

Naquele momento de minha reflexão, eu pretendia demonstrar como é possível averiguar em muitos textos apenas o movimento de alienação dos alunos em relação a um saber: o do senso comum. A este primeiro movimento efetuado por eles em relação ao discurso do *Outro* enquanto senso comum, classificarei, aqui, como um primeiro passo no processo de produção escrita. Eu almejava, naquele momento, demonstrar, também, que este primeiro movimento em relação a uma forma de conhecimento, embora tenha sua importância, não possibilitava ao aluno assumir um lugar próprio, produzindo um texto criativo que desloque sentidos. Isto porque, quem está alienado ao discurso do *Outro*, seja ele qual for, nada faz além de repetir as palavras deste *Outro*. Neste momento, todavia, posso acrescentar que, para escrever um texto que “faça a diferença” e carregue traços de singularidade, é preciso dar um segundo passo: a separação.

De acordo com Lacan (1964: 200), quando se opta pelo assujeitamento ao campo do *Outro*, deixa-se o “*ser*” em nome do “*sentido*”. Pois, uma vez que o “*sentido*” emerge “no campo do *Outro*”, a fim de se fazer entender pelo *Outro*, é preciso recorrer à mesma linguagem que este *Outro* utiliza. Dito de outra forma, já que a criança depende do *Outro materno* para suprir suas necessidades, ao lançar mão das palavras, na tentativa de que estas expressem suas necessidades, ela entra no “jogo da linguagem”, a fim de se fazer entender pelo *Outro materno*. Para explicar isto, Lacan (op. cit.) recorre à seguinte ilustração:

Quadro 26: A alienação³⁰

Visando a lançar luz sobre esta ilustração, Lacan (op. cit.) utiliza um exemplo, no qual a alienação é comparada a uma cena de assalto. Diante de uma pessoa, o assaltante grita: “*A bolsa ou a vida!*” (p. 201). De acordo com o autor, se a pessoa escolhe a bolsa, acaba perdendo a bolsa e a vida; por outro lado, se ela escolhe a vida, preserva a vida, mas perde a bolsa, e passa a ter uma espécie de “vida decepada”. A bolsa, na qual havia dinheiro e outros bens, é perdida e, assim, ao perdê-la, tal pessoa é privada do prazer que o conteúdo da bolsa poderia lhe trazer.

Na alienação, entretanto, a relação não se dá entre a bolsa e a vida, mas entre o *sujeito* e o *Outro*, e é justamente o *sujeito* quem assume o lugar de perdedor, ao assujeitar-se ao campo do *Outro*. Pois, o *sujeito* perde o “*ser*” em nome do “*sentido*”, passando a viver como *sujeito faltante*. Por outro lado, se alguém fizesse a escolha oposta, e optasse pelo “*ser*”, este alguém perderia a possibilidade de existir “*sujeito*”, porque só pode haver *sujeito* quando há assujeitamento ao *Outro* enquanto linguagem. Nas palavras de Lacan (op. cit.), se escolhemos “o ser, o sujeito desaparece, ele nos escapa, cai no não-senso” (p. 200).

Faz-se necessário dizer, neste momento, que é, em primeiro lugar, como não-senso que a possibilidade de singularidade aparece. Ao sermos singulares, tornamo-nos estranhos, esquisitos e incompreensíveis. Ao sermos iguais aos outros somos compreensíveis – na medida em que seus traços encontram-se também em nós. Singularidade e solidão andam de mãos dadas. Quando alguém inaugura um *novo estilo*, a primeira reação de seus pares costuma ser a de estranheza, pois, ao fazê-lo, necessariamente escapa de tudo que já foi feito.

³⁰ Figura copiada da página 200 do Seminário 11: Os quatros conceitos fundamentais da psicanálise.

Surge, então, nesse momento, a pergunta: em que medida é lícito esperar o advento da singularidade nos textos escritos por adolescentes? Para respondê-la, os conceitos de *alienação* e de *separação* se mostrarão úteis.

Ao redirecionar a discussão para a produção escrita, afirmo que, a partir da releitura dos conceitos de *alienação* e *separação* formulados por Lacan, é possível observar o movimento (ou movimentos) que constantemente os alunos fazem quando entram em contato com “novas teorias”, quer nas escolas de ensino médio quer nas universidades ou em outras instituições de ensino. Isto é, diante de uma “nova teoria” que desperta interesse e até fascínio, os alunos podem se sentir fortemente atraídos, ao ponto de, num primeiro momento, alienarem-se completamente a este *Outro* enquanto teoria. Mergulhados em novos conceitos, em um novo ponto de vista, por meio do qual é possível ter uma nova perspectiva da realidade, é natural, e até necessário, que os alunos comecem a assimilar e repetir os conceitos que fundamentam tal teoria. Porém, este primeiro momento será marcado apenas pela reprodução, período no qual não há deslocamento de sentidos nem produção do *novo*.

Somente num segundo momento – caso ele venha a ocorrer – após se tornarem capazes de se distanciar minimamente deste *Outro*, é que estes alunos poderão trazer algum tipo de contribuição para esta “nova teoria”. Assim sendo, este segundo momento, chamado de *separação*, será marcado por um “esboço” ou “embrião” de produção. Posto que, ao se distanciarem, ao menos um pouco, deste *Outro*, os alunos poderão autorizar a si mesmos “dizer” algo diferente em relação a tal teoria e, sob certo aspecto, algo *novo*.

O indivíduo, todavia, só permite a si mesmo acrescentar algo à teoria do *Outro* porque vê também neste *Outro*, um *ser-faltante*. O *Outro*, enquanto formulador de uma teoria qualquer, não pode “saber tudo”. Além disto, uma vez que a morte interromperá seu percurso rumo ao saber, sua obra está fadada à *incompletude*. Neste sentido, o movimento do escritor que se propõe a dar continuidade a uma teoria que lhe cativou, tende a ser a tentativa de suprir a *falta* daquele *Outro* que começou um percurso e não pôde concluí-lo.

No entanto, uma vez que a produção do indivíduo tem início no campo do *Outro*, ainda que tal indivíduo se esforce muito para se distanciar deste *Outro*, sua obra nunca será completamente livre da alienação. Em outras palavras, retomando a obra de Fink (1998: 76), “Enquanto a alienação está baseada em um tipo muito desequilibrado de *ou/ou*, a separação está baseada em um *nem/nem*.”.

Sendo assim, ainda que a produção do indivíduo possa ser considerada “nova”, ela não será *nem* sujeito *nem* Outro. Mas algo *misto*, como se fosse possível haver uma mescla entre ambos, e desta mescla pudesse surgir algo “novo”, trazendo as marcas de ambos. Portanto, o que é produzido pelo indivíduo não é *nem* produto seu *nem* produto do Outro, mas se encontra na *interseção* entre este “sujeito” e o “Outro”. É produto que passa primeiramente por um “não-senso”, período em que o aluno produz textos nos quais ele próprio não consegue distinguir a sua voz da voz de um *Outro*. Porém, ainda que não tenha clareza acerca do que lhe é próprio ou alheio, tal aluno já começou a distanciar-se deste *Outro*, podendo, assim, deslocar alguns sentidos e iniciar a produção de algo *novo*.

Cabe afirmar, aqui, que a questão da alienação a um significante qualquer passa pela discussão acerca da relação que o indivíduo nutre com *as palavras do Outro e suas próprias palavras*. E, no que respeita à produção textual, o modo como este relacionamento aparece no ato de escrever. Neste ponto, o trabalho de Magalhães (2007) pode nos trazer enormes contribuições. Pois, ao analisar seiscentas e quarenta e oito redações, partindo da hipótese de que a construção de metáforas é índice de manifestação da subjetividade, a autora chegou à conclusão de que é possível postular a existência de “diferentes modalizações no que tange ao relacionamento de quem escreve com as suas palavras e com o próprio ato de escrever” (p. 101).

A primeira destas modalizações é classificada pela autora como *Presença mínima de subjetividade, com predomínio de restos metonímicos*. Segundo Magalhães (op. cit.),

Um texto escrito nesta modalidade é uma peça que se constrói a partir da reunião de fragmentos de outros textos que já circulam na cultura. Esta operação obscurece a presença do sujeito escritor, uma vez que se baseia em uma posição enunciativa linear de alguém que deposita metonimicamente significantes isolados apreendidos da cultura. Operando nessa lógica, o sujeito fica impossibilitado de exercer *trabalho de escrita*, uma vez que está adesivado à palavra de um outro qualquer, sobre a qual não há como retroagir para operar sobre ela, uma vez que não lhe pertence. Além disso, neste tipo de escrita, este outro para o qual o texto se dirige também é se constitui de restos metonímicos da cultura. (p. 101)

Não é irrelevante afirmar que um texto escrito nesta modalidade não constitui uma produção propriamente dita. Pois, uma vez que o advento do *novo* só é possível a partir de um distanciamento mínimo de um *outro*, ao repetir de maneira irrefletida *as palavras do outro* que ele apreende no convívio social, o indivíduo anula qualquer possibilidade de criação.

A segunda modalização a que Magalhães faz menção é a seguinte: *Subjetividade limitada ao testemunho do assujeitamento de quem escreve ao Outro cultural*. Para a autora, os textos escritos nesta modalidade ao menos já indiciam a presença de um sujeito, porém, ainda se trata de uma produção assujeitada. De acordo com Magalhães (op. cit.),

Essa segunda modalização de escrita compreende os textos que dão a ver a presença de um sujeito, porém de maneira ainda restrita. Tais textos dão indícios de um sujeito que coloca-se como assujeitado ao Outro da cultura, ou seja, existe para fazer o que supostamente o Outro espera dele. Isso demonstra que o primeiro passo em direção a constituição subjetiva já possa ter sido dado. (p. 102)

Como se pode depreender da leitura do texto de Magalhães, as pequenas “pistas” que indiciam a presença de um sujeito dão a ver um movimento, ainda discreto, de separação em relação ao *Outro da cultura*.

Na terceira modalização apontada por Magalhães, a *Subjetividade agenciada pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria*, os textos produzidos trazem traços que indiciam um *modo singular* de lidar com as demandas da cultura escolar e o próprio desejo. Conforme Magalhães (op. cit.), os textos que se enquadram nesta modalidade consistem

(...) em peças nas quais constam traços que podem indicar a presença de um sujeito constituído, na medida em que seus autores conseguem agenciar de modo equilibrado a demanda da cultura escolar e o seu próprio desejo. Conseguem cumprir uma demanda social de uma maneira singular, ou seja, de um jeito próprio, do qual só eles, cada um ao seu modo, poderiam lançar mão. Trata-se de um modo de escrever que se organiza a partir de uma ética, de uma insistência, para bem dizer. (103)

Esta habilidade em agenciar de modo equilibrado a demanda da cultura escolar e o próprio desejo aponta para aquilo que será o ponto central deste capítulo, a saber, o *sinthoma*.

Por fim, a quarta modalização elencada por Magalhães, *Subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa*, refere-se a uma produção propriamente dita, na qual o indivíduo consegue exercer um *trabalho da escrita*³¹ que evidencia a existência de um *sujeito* afetado pela palavra, que não apenas trabalha para construir um texto, mas, também, permite que seu texto exerça sobre ele um trabalho. Para Magalhães (op. cit.), nesta modalidade,

³¹ Vale pôr em relevo, aqui, o fato de que o conceito de *trabalho da escrita* utilizado por Magalhães (2007), foi cunhado por Riolfi (2003). E, este conceito é de grande relevância para a presente pesquisa.

(...) o aluno que escreve agencia de tal forma sua singularidade que é capaz de fazer uso criativo da linguagem. Aqui, a metáfora criativa propriamente dita aparece. Por conseguinte, o aluno pode operar sobre os significantes de modo a esvaziá-los do sentido consensual entre os falantes da língua para, posteriormente, inscrevê-lo metaforicamente. Em sua construção textual (ou seja, naquele encadeamento metonímico) ele é investido de um sentido inédito. Nesse tipo de texto, a presença do sujeito é nitidamente marcada por um perceptível *trabalho de escrita*. (pp. 103-104)

Embora Magalhães tenha se detido a estudar a existência de metáforas como índice da manifestação da subjetividade em narrativas, nada me impede de relacionar suas conclusões com a produção de textos dissertativos. Isto é, elementos essenciais que vieram à tona na dissertação de mestrado de Magalhães podem ser aproveitados quer por analogias quer outro tipo de mecanismo para se pensar a produção de textos em outros gêneros. Daí a possibilidade de afirmar que o agenciamento da singularidade é indispensável não apenas na construção de metáforas, mas na construção de qualquer texto que desloque sentidos.

E, já que antecipei ao que o agenciamento da demanda do outro e o próprio desejo está relacionado àquilo que constitui o clímax deste capítulo, a saber, a discussão acerca do *sinthoma*, a fim de alcançar esta meta, devo lançar mão de uma figura topológica utilizada diversas vezes e em diversos textos por Lacan: o nó borromeano.

3. 3. O nó borromeano com três registros: real, simbólico e imaginário

Foi em 1972³², que Lacan introduziu em sua obra o conceito de nó borromeano, isto, para designar a figura topológica com os três nós entrelaçados, representação do real, simbólico e imaginário. Já que me foi possível explorar com certo aprofundamento os conceitos de imaginário e simbólico na psicanálise de orientação lacaniana, penso, agora, poder discutir, ao menos de maneira introdutória, a topologia do nó borromeano. Esta discussão será de grande valia para uma posterior abordagem das produções escolares de alunos adolescentes.

Ao longo de sua obra, Lacan sempre esteve às voltas com os três registros que, em sua teoria, estão presentes na estrutura psíquica de qualquer pessoa, a saber, o registro do real, do simbólico e do imaginário. Para melhor explicar estes conceitos, Lacan lançou mão de uma figura topológica conhecida como nó borromeano:

³² Cf. LACAN, Jacques (1972). O seminário, livro 20: mais, ainda. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [versão brasileira de M. D. magno]. 2. ed. Revista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

Quadro 27: o nó borromeano com três registros

É de vital relevância atentar para o fato de que, ao refletir a respeito do nó com três registros, importa que os três estejam entrelaçados de tal modo que, se um dos laços se romper, os outros dois também se soltam, isto é, os três laços estão atados de tal modo que a abertura de um deles provocaria o descolamento de todos. Tomado como metáfora da estrutura psíquica, o nó borromeano aponta para a importância do enlaçamento destes três registros no início da vida de qualquer ser humano.

Neste ponto, é preciso destacar, ainda que de maneira sucinta, qual é a diferença entre real, simbólico e imaginário. Para tanto, recorrerei ao *Dicionário de Psicanálise* (CHEMAMA, 1995).

O verbete “real”, no *Dicionário de Psicanálise* (CHEMAMA, 1995: 182), recebe a seguinte definição:

Aquilo que, para um sujeito, é expulso da realidade pela intervenção do simbólico. Segundo J. Lacan, o real só pode ser definido em relação ao simbólico e ao imaginário. O simbólico o expulsou da realidade. Ele não é essa realidade ordenada pelo simbólico, que a filosofia chama de ‘representação do mundo exterior’. Mas ele volta na realidade para um lugar no qual o sujeito não o encontra, a não ser sob a forma de um encontro que desperta o sujeito de seu estado ordinário. Definido como impossível, o real é aquilo que não pode ser simbolizado totalmente na palavra ou na escrita e, por consequência, não cessa de não se escrever.

A partir da definição acima apresentada, é possível afirmar que o real, na psicanálise de orientação lacaniana, é aquilo que escapa a toda e qualquer tentativa de representação e de conhecimento e que, por este motivo, sempre retorna ao mesmo lugar. E, somente diante de situações que não fazem parte da rotina de um indivíduo, é possível ter um encontro com este real. Por exemplo, frente a uma grande tragédia, como a do 11 de setembro de 2001, nos

Estados Unidos da América, quando, diante das câmeras um avião se chocou com uma das torres gêmeas do *World Trade Center*, aquilo que os telespectadores sentiram foi da ordem do real e escapa a toda e qualquer tentativa de simbolização. Trata-se de uma espécie de afeto irrepresentável que se sente no corpo, mas não pode ser simbolizado. Uma vez que o real, segundo Lacan, é o registro do indizível, daquilo que foge à simbolização e, portanto, não pode ser apreendido com palavras, não entrarei na questão do real de cada aluno – até porque isto seria impossível de ser efetuado, porém, devo destacar que o real, na presente pesquisa, será tomado apenas como pano de fundo. Este afeto, porém, não advem apenas mediante circunstâncias ruins.

Faz-se necessário, no que tange à escrita, afirmar que ao escrever seu texto um escritor mobiliza tanto os registros simbólico e imaginário quanto o registro real. Disto temos certeza quando, quer por experiência pessoal quer pelo testemunho de outros leitores, constatamos que sua escrita, de algum modo, “toca” o corpo de um leitor. Portanto, o que interessa saber aqui é que uma escrita que mobiliza o real é uma escrita que provoca ou causa efeitos sobre um corpo, sejam risos ou sejam lágrimas, o leitor de tal texto não deixará de experimentar algumas sensações durante a leitura.

O simbólico é aquilo que é passível de ser conhecido, traduzido por palavras. De acordo com o *Dicionário de Psicanálise* (CHEMAMA, 1995: 199), o simbólico diz respeito à:

Função complexa e latente que envolve toda a atividade humana, comportando uma parte consciente e outra inconsciente, ligadas à função da linguagem e, mais especialmente, à do significante.

O simbólico faz do homem um animal (“*falasser*”) fundamentalmente regido, subvertido pela linguagem, o que determina as formas de seu vínculo social e principalmente suas escolhas sexuais. Fala-se, de preferência, de uma ordem simbólica, no sentido da psicanálise ter logo reconhecido sua primazia na instalação, por um lado, do jogo dos significantes condicionantes do sintoma e, por outro, como a verdadeira mola do complexo de Édipo, com suas seqüências na vida afetiva; por fim, reconheceu-se seu princípio como o que organiza, de forma subjacente, as formas predominantes do imaginário (efeitos de competição, de prestância, de agressão e de sedução).

Como tive oportunidade de afirmar em parágrafos anteriores, o assujeitamento do indivíduo à linguagem acaba por introduzi-lo na cadeia simbólica. Assim sendo, tal indivíduo passar a ser um *sujeito da linguagem* ou *na linguagem*, passando a ocupar um lugar na rede de significantes. O indivíduo assume um lugar em sua família, na sociedade etc., e este lugar diz respeito ao simbólico: uma rede de significantes, na qual cada indivíduo assume uma posição em relação às outras pessoas. Por exemplo, uma criança recém-nascida pode, em uma família

numerosa, ocupar o lugar de filho caçula. Este lugar ocupado pode ser considerado um significante a partir do qual a criança passa a responder, ou seja: ela responde a partir do lugar de *filho caçula* que lhe dão na família. Se, por um lado, na família – considerada um microcosmo – há uma rede de significantes que assegura um lugar ao indivíduo; por outro, na sociedade – considerada um macrocosmo – ocorre a mesma coisa, isto é, no convívio social, todos respondem a partir do lugar que ocupam.

Devo afirmar que, no que diz respeito à produção textual, um autor demonstra que sabe mobilizar bem o registro simbólico quando, ao escrever um poema, por exemplo, utiliza-se com propriedade dos recursos sintáticos da língua, serve-se de aliterações e assonâncias, trabalha com competência a construção métrica e sabe construir rimas.

Já o imaginário, por sua vez, é aquilo que posso representar por meio de figuras, símbolos ou palavras. Segundo o *Dicionário de Psicanálise* (CHEMAMA, 1995: 104), o imaginário refere-se à:

Categoria do conjunto terminológico elaborado por J. Lacan, real, simbólico e imaginário, constituindo o registro do engodo e da identificação.
(...)
(...) O imaginário deve ser entendido a partir da imagem. Esse é o registro do engodo, da identificação. Na relação intersubjetiva, é sempre introduzida alguma coisa fictícia, que é a projeção imaginária de um sobre a tela simples em que o outro se transforma. É esse o registro do eu, com aquilo que comporta de desconhecimento, de alienação, de amor e de agressividade, na relação dual.

Dito de outra forma, o imaginário diz respeito à imagem que cada indivíduo tem acerca de si mesmo, acerca das pessoas que o cercam e do mundo. Cabe, aqui, ressaltar que aquilo que chamamos de realidade faz parte do imaginário e do simbólico, daí podermos falar de uma multiplicidade de concepções acerca da realidade e não de uma única concepção.

Ao escrever, o autor dialoga com o imaginário de belo presente na cultura em que ele está inserido. E, se souber mobilizar este imaginário de maneira competente, ele construirá a partir dele imagens que encantem seus leitores. Servindo-se apenas de palavras, saberá evocar na mente de seus leitores belas imagens que fazem parte do imaginário cultivado na cultura.

Neste ponto, é preciso mencionar que Lacan acrescenta a seu nó borromeano de três dobras, um quarto nó: o *sinthoma*³³.

Quadro 28: o quarto elemento do nó borromeano – o *sinthoma*

Somente levando em consideração este quarto laço – o *sinthoma* – é possível precisar com mais propriedade o que eu tentei explicar nos parágrafos anteriores. O que possibilita a um artista a construção de um *estilo* é saber servir-se de seu *sinthoma*.

Este *sinthoma* aparece primeiramente relacionado às psicoses, quando Lacan³⁴ se propõe a estudar James Joyce como seu exemplo *princeps*. Para Lacan, Joyce é puro *sinthoma*: “é a isso que chamo Joyce, o Sintoma” (LACAN, 1979: 564). Porém, é no *Seminário 23* que Lacan chega à formulação de que o *sinthoma* é aquilo que amarra os três registros: real, simbólico e imaginário. Segundo Lacan (1975-76), “Estabelecer o laço enigmático do imaginário, do simbólico e do real implica ou supõe a ex-sistência do sintoma.” (p. 21).

Já que não tenho a pretensão de pôr um ponto final à discussão acerca do que vem a ser este *sinthoma*, na psicanálise de orientação lacaniana, escreverei apenas aquilo que da leitura do *Seminário 23* pude entender e deter-me-ei apenas à contribuição que tal conceito pode trazer a este trabalho.

Portanto, permitindo-me aqui utilizar as próprias palavras para explicar um conceito que é bastante complexo, mesmo para os psicanalistas, eu diria que o *sinthoma* é aquilo que

³³ É preciso notar que este *sinthoma* grafado com “h” é distinto do *sintoma* grafado sem “h”. O primeiro diz respeito àquilo que amarra os registros real, simbólico e imaginário; o segundo, àquilo que expressa um conflito inconsciente.

³⁴ Cf. LACAN, Jacques (1979). *Joyce, o Sintoma*. Em: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

possibilita a existência da singularidade. E, se este *sinthoma* é de fato aquilo que amarra os registros real, simbólico e imaginário, a singularidade existe porque, embora todos tenham se assujeitado ao *Outro* enquanto linguagem, o assujeitamento não é exatamente igual para todo e qualquer um: o assujeitamento de um indivíduo é diferente do outro. Ou seja: o modo como cada um aceitou a condição de assujeitar-se à linguagem para se tornar “sujeito”, é diferente. Há assujeitamentos diferentes e o nome disto é *sinthoma*. Assim sendo, este *sinthoma*, tomado como matéria-prima, pode vir a se tornar um estilo.

Para enriquecer esta discussão, faço questão de citar as palavras de Birman (1995):

Vale dizer, o que estamos denominando aqui de produção de um estilo não seria apenas um acréscimo secundário e de superfície na *forma de ser* do sujeito, cuja inflexão básica, transformadora do seu *ser*, seria produzida pela cura. Pelo contrário, estamos propondo como perspectiva teórica que a incidência fundamental da experiência psicanalítica se realizaria no horizonte de produção de um estilo para o sujeito. Portanto, estamos enunciando que, no que concerne ao campo do sujeito, não existe qualquer diferença entre o ser e a forma de ser, entre o gênero e a espécie, ou mesmo entre o gênero e o estilo. Isto porque o que caracteriza fundamentalmente o sujeito é a sua *singularidade*. Enfim, o sujeito é um universal concreto, onde o seu ser se funda nas marcas singulares que o sustentam e que se revelam imediatamente no seu estilo de existência. (pp. 26, 27)

Ainda que o autor acima citado esteja se referindo ao tratamento psicanalítico, nada me impede de tomar suas palavras e transpô-las para este trabalho com a finalidade de utilizá-las para analisar a produção escrita. Deste modo, ao invés de pensar estilo enquanto *forma de ser*, volto-me para o estilo enquanto *forma de escrever*. Sendo assim, do mesmo modo que uma análise bem sucedida deveria levar o analisando à construção de um estilo: enquanto *forma de ser*; o ensino da produção escrita deveria levar o aluno a construir um estilo: enquanto *forma de escrever*. Em ambos os casos, o que está em jogo é a *singularidade*, e esta diz respeito ao *sinthoma*.

Portanto, a singularidade a que tenho feito menção está justamente no *modo* peculiar de mobilizar real, simbólico e imaginário: um escritor muito competente administra os três registros, isto de modo a causar no leitor efeitos mais condizentes com seu projeto de escrita. Um escritor competente lança mão do real, de maneira que seu texto cause efeitos no corpo do leitor; lança mão do simbólico, trabalhando com os elementos formais do texto e; finalmente, lança mão do imaginário, dialogando com o imaginário de belo da cultura na qual ele está inserido. Uma administração competente (sustentável) dos três registros. Desta forma, apenas aqueles que sabem se servir de sua singularidade podem atingir um “modo-singular-de-dizer”.

Sob este aspecto, a singularidade coincide com a insistência no trabalho da escrita, pois, mobilizar os três registros de modo “sustentável”, demanda um trabalho contínuo de escrita e reescrita de textos: um trabalho com as palavras.

Ao retomar a discussão acerca da singularidade, algumas questões persistem, dentre elas, duas em especial: 1º) Qual a novidade de se falar em singularidade, uma vez que todo ser humano é singular?; 2º) Como a escrita pode possibilitar o aparecimento destes traços de singularidade? e; 3º) Como um aluno pode escrever um texto que leve “sua marca” e “faça a diferença”?

3. 3. 1. Saber (ou não) servir-se da singularidade

A primeira pergunta, respondo com uma afirmação seguida de uma observação: é bem verdade que toda pessoa tem sua singularidade e é exatamente por isto que dizemos que as pessoas são diferentes, porém, uma coisa é “ser singular” e outra coisa é “saber servir-se desta singularidade transmitindo-a na cultura”. Em outras palavras, saber servir-se de sua singularidade não é privilégio de todos.

A fim de que o leitor possa compreender melhor este ponto, posso tecer uma analogia entre o escritor e o maratonista, e mostrar que, o *modo* como o “bom maratonista” se serve de seu corpo pode ser comparado ao *modo* como o “bom escritor” se serve de sua singularidade. Enquanto, no primeiro caso, o *modo* como o maratonista desempenha sua atividade pode indiciar a relação que este estabelece com o corpo; no segundo, o *modo* como o escritor executa seu papel pode indicar a relação que este cultiva com a escrita.

Para tanto, passo agora a comparar a atividade de um maratonista à atividade de um escritor.

Com exceção daqueles que possuem algum tipo de deficiência física, todos os seres humanos possuem pernas, no entanto, ninguém faz o mesmo uso destas partes do corpo. Há quem sabe melhor utilizá-las. Por exemplo, um maratonista profissional sabe melhor utilizar as pernas do que alguém que não corre, alguém que tem uma vida sedentária. Neste caso, a fim de observar o *modo* como cada um utiliza-se destas partes do corpo, basta organizar uma maratona. Porém, há outras aptidões mais difíceis de pôr à prova, tais como escrever. Pois, quem determina a diferença entre a “boa escrita” e a “escrita ruim”? A resposta a esta pergunta pode variar se forem levados em consideração a idade e o grau de instrução do

escritor, pode variar, também, de acordo com os critérios de avaliação dos textos em questão. De modo que, no que tange à singularidade, da mesma forma que é possível a alguém não se servir de suas pernas para se tornar um corredor, é possível que, ao escrever, o autor não dê consequência a ela, ofusque-se em alguma “solução genérica”.

Responder a segunda pergunta, isto é, explicar como a escrita pode possibilitar o aparecimento de traços de singularidade leva-me, conseqüentemente, a repensar o momento em que o autor põe-se a escrever. Dito de outra forma, repensar aquele momento apontado por Riolfi (2003)³⁵, no qual o autor deposita no papel um amontoado de palavras “ao sabor do calor do momento” (p. 48). Naquele momento, iludido pela idéia de que é capaz de controlar o fluxo de seu discurso, o aluno pode, num primeiro momento, escrever na folha de rascunho o esboço de sua dissertação e; num segundo momento, quando tiver a oportunidade de ler o texto rascunhado, deparar-se com algo que lhe provoque estranheza. Isto é, embora ao escrever ele possa ter se iludido pensando produzir um discurso do “eu”, dito consciente; o “sujeito do desejo inconsciente” pode ter furado a linearidade de tal discurso e levado o autor a depositar no papel algo “estranho”. Justamente este algo que causa estranheza é que pode revelar ou carregar consigo traços da singularidade do autor.

Já respondendo a terceira pergunta, eu diria que, frente a este acontecimento, porém, o autor terá uma escolha a fazer: levar adiante este discurso que veio à tona “sem querer” ou excluir isto que lhe parece “estranho”, procurando recobrir o desejo inconsciente com um outro discurso pronto e consciente. Se ele optar por levar adiante o que lhe causa estranhamento, terá de responsabilizar-se por sua “fala”, mesmo que isto lhe custe a desaprovação por parte daqueles que terão de corrigir sua redação. Ou seja: se houver “perversos” que não desejam que o aluno se desloque de sua posição de assujeitado, o “novo” e singular pode ser rejeitado.

Não se pode achar, todavia, que optar por um modo singular de escrever seja algo fácil. Para sustentar a singularidade, é preciso enganchar-se ao *sinthoma* e ter uma segurança muito grande acerca do lugar que se ocupa na rede simbólica, por que é na relação com o outro que se sustenta esta singularidade. E isto pode implicar um enfrentamento frente ao medo de ser diferente. Ser diferente pode provocar nas outras pessoas uma reação não muito agradável, pois, se para ser aceito pelo grupo é preciso “enquadrar-se” na moldura que o grupo oferece;

³⁵ Acerca deste momento, já tive oportunidade de discorrer no Capítulo 2.

ao afirmar sua singularidade, o indivíduo terá de confrontar-se com a resistência do grupo. Caso não seja bem aceito, afirmar a singularidade pode significar uma “vida solitária”. Entretanto, não há outro caminho para aquele que não quer abrir mão de sua singularidade e, talvez, um lema possível que tal pessoa abraçaria, seria o seguinte: “eu sou assim, se você não gosta o problema é seu”. Eis aqui o ponto no qual eu pretendia chegar: ao utilizar o *sinthoma* para construir um *estilo*, o indivíduo deve estar ciente de que sua obra pode não ser bem aceita pelas pessoas com as quais convive. Contudo, se ele quiser levar adiante este modo de escrever que carrega sua marca e faz toda diferença, precisará se responsabilizar pelas consequências que a construção de um *estilo* pode trazer.

Parece-me que um adolescente dificilmente conseguiria afirmar sua singularidade em contexto de avaliação. Pois, sendo submetido a um exame no qual pode ser retido caso não “agrade” aos examinadores, qual é a possibilidade dele virar as costas para o *outro* e escrever o que de fato pensa?

E, quando não conseguem afirmar sua singularidade, os adolescentes, de um modo geral, ao menos foi o que constatei em minha pesquisa, optam pela “solução pronta”. Ou seja: reproduzem aquilo que é aceito por todos e chamamos de senso comum. Na medida em que o aluno pega a “solução pronta”, aquilo que é singular desaparece. Se a singularidade está relacionada ao modo de funcionamento de cada indivíduo; reproduzir as idéias do senso comum é abrir mão do singular em nome do discurso que vem do campo do *Outro*. O *sinthoma*, que é diferente de indivíduo para indivíduo, nestes casos, tem sua existência negada.

Após chamar a atenção do leitor para os três movimentos – *alienação*, *separação* e *enganchamento no sinthoma* – rumo a uma escrita que seja singular, resta-me concluir o capítulo destacando a importância da *responsabilização*.

3. 3. 2. Produção escrita e responsabilização

Alienando-se em um primeiro momento, tentando compreender todas as implicações do “novo” saber que lhe fascinou, seus princípios teóricos etc., o aluno passa; num segundo momento, ao início do processo de construção do próprio saber acerca de um dado conhecimento e; por fim, torna-se apto a se responsabilizar por seu escrito. Estes três movimentos *alienação*, *separação* e *responsabilização*, portanto, constituem três passos

imprescindíveis àqueles que desejam se aproximar de uma escrita que não se limite à reprodução.

O que acabo de afirmar, constitui minha hipótese para explicar o fenômeno da produção do “novo”. Entretanto, não pretendo com isto criar uma fórmula de produção escrita que funcione com todos os indivíduos, antes, dar conta de conceituar a ocorrência de tal fenômeno para melhor poder lidar com ela.

Quando afirmei, no capítulo anterior, que ao reler o rascunho e estranhar aquilo que depositara no papel no calor do momento sem se dar conta, o aluno tinha duas opções diante de si – recalcar o que causava estranhamento ou responsabilizar-se pelo “corpo estranho” – tinha por objetivo introduzir o leitor na questão da responsabilização, tal qual acabo de conceituá-la. Ou seja, para escrever de modo singular e “fazer a diferença”, o autor precisa posicionar-se em relação ao tema e apresentar seu ponto de vista, mesmo que este possa ir contra o “senso comum” ou chocar-se com a opinião daqueles que haverão de ler o texto.

Em outras palavras, uma vez que a argumentação implica a defesa de um ponto de vista por parte do orador, é importante que ele saiba que não poderá recuar caso sua “tese” não seja bem aceita pelo auditório ou provoque uma reação inesperada e desagradável. Isto é: o orador precisa mostrar convicção ao apresentar seu ponto de vista e arcar com as consequências que sua palavra pode causar em seu auditório - consequências que ele desconhece. Por este motivo, julgo pertinente retomar o texto de Jonas (2006: 41), “Reconhecer a ignorância torna-se, então, o outro lado da obrigação do saber, e com isso torna-se uma parte da ética que deve instruir o autocontrole, cada vez mais necessário, sobre o nosso excessivo poder.”. Considerando-se os efeitos duradouros que a palavra pode provocar, inclusive por que ela pode levar as pessoas a praticar alguma ação desastrosa para consigo mesmas ou para com seus semelhantes, é possível falar do “poder do convencimento e da persuasão”. E, reconhecendo este “poder”, o orador deve ter ciência de que é sua responsabilidade arcar com as consequências do uso da palavra.

Tendo encerrado estas considerações acerca da produção do *novo*, passo a analisar o modo como o *imaginário* pode influenciar o indivíduo no momento em que ele tem de escrever um texto a respeito de um determinado assunto, sobretudo se ele não construiu ainda um ponto de vista em relação a este assunto.

4. O IMAGINÁRIO QUE INFLUENCIA A ESCRITA DE TEXTOS

Uma abordagem possível, quando se olha um texto de um determinado aluno, seria considerá-lo como uma peça textual pronta. São vários os autores que já fizeram sua opção: Rocco (1981); Costa Val (1994) etc. Tal escolha faz com que o texto tomado como objeto de análise seja comparado com outros congêneres, levando-se em consideração apenas a versão final. Sendo assim, não se leva em consideração o processo de produção do texto, considera-se apenas o produto final.

Não é esta a perspectiva adotada por este presente estudo, no qual o foco principal é o *processo de escrever*. Não me interessa a qualidade do texto em si, mas, sim, a natureza das transformações efetuadas entre a *versão A* e a *versão B*. Ou seja: interessa-me encontrar “pistas” entre o rascunho e a versão final que indiquem se o aluno realizou um *trabalho da escrita*, gerenciando de modo singular a *demanda da cultura* e seu *próprio desejo*. De maneira que, a *singularidade* a que me refiro está diretamente ligada ao *modo de fazer*.

Assim sendo, posso, a guisa de conclusão deste trabalho, afirmar que os informantes de minha pesquisa não se saíram bem nesta tarefa. Pois, de um modo geral, cederam à *demanda de um outro* e não sustentaram o *próprio desejo*.

Não se trata, porém, de desprezar o trabalho realizado por lingüistas ou analistas do discurso, os quais, voltando-se para a questão da produção textual, trabalharam arduamente para a compreensão do fenômeno. Trata-se, antes, de avançar a partir dos trabalhos realizados anteriormente. E, ao considerar esta questão, devo dizer que o presente trabalho só pôde ser desenvolvido porque teve como ponto de partida a tese de doutorado escrita por Riolfi (1999). Pois, em sua tese, a autora, entendendo que os conceitos desenvolvidos pela *Análise do Discurso* não são suficientes para a compreensão do processo da escrita, lançou mão do arcabouço teórico da teoria psicanalítica de orientação lacaniana para repensá-lo. A partir da análise daquilo que chamou de “restos de trabalhos acadêmicos”, Riolfi (op. cit.) procurou pontuar como, ao cometer um lapso de escrita, leitura, digitação ou pontuação, um indivíduo

pode se deparar com o *inusitado*, *surpreendente*, o qual pode propiciar uma mudança de posição subjetiva e dar lugar ao advento do *novo*.

Porquanto, para produzir algo *novo*, é preciso primeiramente recorrer ao que já foi dito. Ciente disto, Riolfi (1999: 29) afirma que é preciso um “retorno a um já-dito” para “sustentar um novo dizer”. E, é exatamente isto o que a autora faz em sua tese de doutorado: 1º) retoma uma discussão iniciada por Eni Orlandi (1987 apud RIOLFI, 1999: 30) acerca do *discurso pedagógico* (DP); 2º) tendo analisado os dados que compõem seu *corpus* de pesquisa, afirma que a noção de DP não permite tratar a gama de fenômenos que serão tratados em sua tese, e; 3º) propõe-se a analisar em que medida os elementos oriundos da psicanálise “permitem avançar em relação àquilo que já foi dito” (RIOLFI, 1999: 29).

E, uma vez que Riolfi (op. cit.) foi bem sucedida em seu intento, ou seja, pôde sustentar algo *novo* e fazer avançar a teoria, outros após ela ousaram percorrer o mesmo caminho e ir além. Dentre eles, devo citar Magalhães (2007) e Rocha (2007).

Ao tocar neste assunto, recordo-me do trabalho de Rocha (op. cit.), a qual, após a análise de quarenta e oito exemplares da revista *Nova Escola*, chegou à conclusão de que a revista põe em circulação um imaginário de “professor ideal”. E, a fim de que os leitores se identifiquem a este modelo ideal, oferece todos os anos um prêmio ao *Professor Nota 10*, o qual, a partir dos relatos de experiência publicados na revista, conseguiu obter ótimos resultados em sua escola.

Em sua pesquisa, Rocha (op. cit.) procurou pontuar como o processo de *identificação* está presente na aceitação de um modelo que a revista *Nova Escola* faz circular. A autora afirma que, se, por um lado, a “identificação é um fenômeno por meio do qual o indivíduo vem a se constituir como ser humano através de sucessivas transformações, e, conseqüentemente, a se submeter, portanto, às leis da cultura na qual está inserido” (p. 11); por outro, trata-se de um fenômeno que não ocorre apenas uma única vez, mas, repetidas vezes ao longo da vida de um ser humano. De modo que, é mais apropriado compreender a *identificação* como um processo que “nos mostra, justamente, que somos feitos de múltiplas facetas, não necessariamente coerentes entre si. Não existe um ‘si próprio’ quando estamos no campo das identificações. Elas são parcializantes.” (p. 11).

Ao lançar mão da pesquisa desenvolvida por Rocha (op. cit.), eu pretendo pôr em relevo o fato de que, se, em seu trabalho, ela chegou à conclusão de que muitos leitores se identificam a um modelo divulgado pela revista *Nova Escola*; na presente pesquisa, algo semelhante se opera. Pois, a guisa de conclusão deste trabalho, já posso afirmar que, após analisar as redações produzidas pelos alunos da escola *Professor Ataliba de Oliveira*, devo dizer que há um processo de *identificação* que pode ser entrevisto a partir das transformações que os alunos efetuaram quando da passagem do rascunho ao texto final. Basta, por enquanto, ressaltar que não se trata de *identificação* a um único modelo, mas a uma diversidade de significantes presentes na cultura. Os alunos, ao fazerem isto, cederam à *demand do outro*, abdicando do *próprio desejo*.

O leitor, portanto, encontrará, no presente capítulo, um comentário sistemático acerca de como os alunos informantes de minha pesquisa escolheram a “solução pronta” ao se depararem com um desafio – escrever um texto dissertativo e, posteriormente, dar-lhe uma formulação final – para o qual não se sentiam à altura para responder.

Dizendo de outro modo, ao invés de tentarem conquistar uma escrita singular (a qual está ligada ao *sinthoma*, conforme pude destacar no capítulo anterior), eles recorreram ao senso comum (o qual está ligado ao imaginário). Para discorrer a respeito desta escolha, pretendo percorrer o seguinte percurso: 1º) discutir o modo como o *outro* aparece na produção escrita; 2º) enfatizar a necessidade de considerar o *outro* no momento de escrever; 3º) analisar como é que o texto pode se tornar apenas uma projeção do imaginário deste *outro* sobre a folha de papel em branco que o *eu* se torna.

Tendo o roteiro acima proposto, faz-se necessário começar fazendo um entrelaçamento com relação ao modo como o *outro* é considerado na teoria da argumentação, na psicanálise de orientação lacaniana e na análise do discurso de linha francesa.

4. 1. O *outro* na teoria da argumentação: o caráter pragmático no contato entre orador e auditório

A relação entre o autor e seus leitores ou entre orador e auditório³⁶, diz respeito, também, à teoria da argumentação. Por este motivo, recorro a uma obra considerada referência para todos os que se propõem a estudar o assunto: *Tratado da Argumentação: A*

³⁶ Os termos “discurso”, “orador” e “auditório”, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005: 7), devem ser entendidos, respectivamente, como “argumentação, aquele que a apresenta e aqueles a quem ela se dirige”.

Nova Retórica, obra escrita por Chaïm Perelman (2005), juntamente com sua colaboradora Lucie Olbrechts-Tyteca.

A escolha desta obra se deve principalmente a dois motivos: primeiro, porque nela os autores se detêm a analisar, acima de tudo, os mecanismos de argumentação impressa (p. 6) e; segundo, porque os autores, ao analisarem cuidadosamente os recursos discursivos empregados nos textos impressos para a obtenção da adesão dos espíritos, apresentam uma nova proposta de argumentação. A saber, uma argumentação que não é nem coerciva nem arbitrária, mas que, ao mesmo tempo, oferece razões para a adesão livre e espontânea dos leitores.

Ressalto, entretanto, que embora o assunto tenha um caráter fundamentalmente teórico, sinto-me na obrigação de abordá-lo sem perder de vista a preocupação de todos os professores de língua portuguesa, os quais se vêem com a responsabilidade de ensinar seus alunos a escrever um texto dissertativo que inclua o leitor em sua composição. Pensando nestes amigos, a leitura que faço da obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca, e os aspectos que dela pretendo destacar, têm, sobretudo, uma finalidade pedagógica. Das quase seiscentas páginas a respeito da argumentação, selecionei apenas as informações que poderiam ser úteis àquele professor em sala de aula, o qual, às vezes, sente-se perdido sem saber o que de fato é importante que os alunos saibam. E, embora eu saiba que a obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca seja muito útil para autores de dissertações, seria insensatez pedir ao aluno para ler o *Tratado da argumentação*. Por isto, colocarei em relevo apenas os pontos que julgo essenciais para professores e alunos.

Para os autores, a argumentação pode ser definida como a arte de *convencer* e *persuadir*, é a técnica utilizada na deliberação e na discussão envolvendo duas partes, sendo que uma delas pretende levar a outra a aderir a uma determinada tese. E, se para a maioria das pessoas as palavras *persuadir* e *convencer* possam ser tomadas como sinônimas, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (op. cit.), é possível distingui-las a partir dos diferentes tipos de auditório. Os autores optaram por “chamar *persuasiva* a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e chamar *convincente* àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional.” (p. 31).

Estes critérios acima expostos e adotados pelos autores seriam de grande validade para os alunos da *Escola Estadual Prof. Ataliba de Oliveira*, ao menos para que eles pudessem ter

uma noção básica da distinção entre as palavras *persuadir* e *convencer* e sua relação com o auditório. Pois, já que procurar persuadir um auditório qualquer implica levar em consideração suas características particulares, isto os ajudaria no momento de estabelecer uma relação dialógica com este público alvo. E, como se pôde perceber, de acordo com tal distinção, enquanto a convicção aponta para a inteligência do ser humano, a persuasão aponta para outros aspectos. Todavia, tanto persuasão quanto convicção visam à adesão dos espíritos.

A argumentação concebida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (op. cit.), tem um caráter essencialmente pragmático, posto que vinculada a preocupações de ordem prática. Segundo esta concepção, toda argumentação visa à adesão dos espíritos à “verdade” defendida por uma das partes no debate. Porém, não se trata de uma adesão puramente intelectual, trata-se, acima de tudo, de uma adesão para a ação, visto que:

(...) uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. (p. 50)

A meu ver, compete ao professor de língua portuguesa chamar a atenção do aluno para a importância de pensar nos leitores que pretende atingir.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (op. cit.), o fato do escritor não ter diante dos olhos os leitores a quem pretende convencer e persuadir, pode levá-lo “a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto seja sempre condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se.” (p. 7). Portanto, mesmo não podendo ver diante de si os leitores a quem deseja atingir com sua escrita, o autor não pode se esquecer que é para eles que ele escreve, e sua argumentação só dará bons resultados se ele os levar em consideração. O auditório é de tal importância para a argumentação que não apenas seu início, mas também seu desenvolvimento depende do contato entre orador e auditório. De modo que, “como a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem se dirige, ela é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar.” (p. 21).

4. 1. 1. Contexto imediato de produção do texto: lugar, valores a serem exaltados e limitações impostas ao escritor

Uma vez que o auditório é de vital importância para o êxito na argumentação, faz-se necessário pensar o contexto imediato de produção textual oferecido aos informantes de

minha pesquisa. Ao falar de contexto, estou me referindo apenas: 1º) ao lugar no qual a avaliação foi realizada; 2º) às condições de produção do texto; e 3º) às limitações impostas ao aluno. Sob este ponto de vista, ao refletir acerca das contribuições que a teoria da argumentação traria àqueles que precisam produzir um texto dissertativo, recorro novamente a minha experiência enquanto professor de língua portuguesa, sobretudo, no que respeita à aplicação do *SARESP*.

Atuando ativamente na *Escola Estadual Prof. Ataliba de Oliveira*, pude “ver de perto” a preocupação dos diretores e coordenadores pedagógicos com o desempenho dos alunos no *SARESP*. Uma vez que, anualmente, a *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo* divulgava o resultado da avaliação, em todo o estado sabia-se quais eram as escolas com bom desempenho e aquelas com desempenho insatisfatório. Por este motivo, havia uma cobrança da diretoria de ensino para que a escola melhorasse seu desempenho. Esta cobrança era passada aos diretores, coordenadores e, depois, aos professores. Em reuniões envolvendo direção, coordenação e corpo docente, ficava explícita a necessidade de toda escola comprometer-se com a melhora do desempenho dos alunos no *SARESP*. Sendo assim, cada professor em sua disciplina precisava trabalhar os pontos considerados importantes para o bom rendimento na avaliação.

Os professores de língua portuguesa tinham a responsabilidade de trabalhar com exercícios de interpretação textual e produção de texto, a fim de preparar os alunos para a avaliação do *SARESP*. Para tanto, precisavam esclarecer quais eram os critérios nos quais seriam avaliados os alunos e as condições de produção da redação.

A estes professores, seria de grande utilidade a ciência de que o aluno precisa ter claro, em sua mente, o fato de estar em uma escola produzindo um texto a ser corrigido por seus próprios professores. Esta afirmação pode parecer tola, porém, considero-a de suma importância, já que diz respeito ao contexto imediato de produção textual. Dito de outra forma, o fato de estarem em uma sala de aula, escrevendo para professores, implica levar em consideração os valores que são cultivados em tal ambiente, isto é, no ambiente escolar. Já que o autor tem de se preocupar com seus leitores, ele precisa pensar nos valores que tais leitores cultivam, ou seja, aquilo que para eles é importante.

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (op. cit.), “O importante, na argumentação, não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer

daqueles a quem ela se dirige.” (pp. 26-27). Voltando a pensar nos informantes de minha pesquisa, a partir das palavras de Perelman e Olbrechts-Tyteca (op. cit.), eu diria que, para convencer e persuadir os professores, o aluno precisa ater-se àquilo que eles julgam ser verdadeiro ou, ao menos, probatório.

Neste ponto, julgo de grande relevância retomar a distinção que Perelman e Olbrechts-Tyteca (op.cit.) fazem entre convencer e persuadir:

Propomo-nos chamar *persuasiva* a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e chamar *convincente* àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional. O matiz é bastante delicado e depende, essencialmente, da idéia que o orador faz da encarnação da razão. Cada homem crê num conjunto de fatos, de verdades, que todo homem “normal” deve, segundo ele, aceitar, porque são válidos para todo ser racional. (p. 31)

Para os autores, portanto, o valor é um dos “objetos de acordo acerca dos quais se pretende apenas a adesão de grupos particulares” (p. 83). Assim sendo, a fim de que a argumentação ocorra, é preciso que o orador e o auditório estejam de acordo quanto àquilo que consideram de grande importância, quanto àquilo que consideram um valor. E, como os valores dizem respeito a auditórios particulares, caberia ao professor de língua portuguesa ressaltar que o aluno, no momento de escrever sua dissertação, não poderia se esquecer dos valores cultivados no ambiente escolar. Tais professores que não de corrigir as redações constituem um auditório particular, acerca do qual se pode dizer que cultiva uma gama de valores em comum, isto é, entre professores há certa homogeneidade quanto a uma série de valores. Eu poderia citar, por exemplo, sem correr o risco de me equivocar, que todos os professores consideram de grande importância a leitura. Tomando isto como verdade, posso afirmar que leitura é um valor cultivado entre professores.

Lançar mão daquilo que para o auditório é considerado um valor, é aumentar a possibilidade de adesão dos leitores. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (op. cit.),

Estar de acordo acerca de um valor é admitir que um objeto, um ser ou um ideal deve exercer sobre a ação e as disposições à ação uma influência determinada, que se pode alegar numa argumentação, sem se considerar, porém, que esse ponto de vista se impõe a todos. (p. 84)

Portanto, a adesão dos espíritos depende dos valores que são mobilizados na argumentação. Não se pode influenciar um auditório, levando-o a uma determinada ação ou à

adesão de uma tese, sem considerar os valores em comum que os componentes de tal auditório compartilham.

Outro ponto de grande relevância diz respeito às limitações impostas ao escritor. No *SARESP*, o aluno tem apenas vinte e seis linhas, nas quais precisa escrever uma dissertação “completa”, ou seja, que tenha, no mínimo, um início, um desenvolvimento e uma conclusão. Para tanto, ele deve refletir acerca de como organizar seu texto no espaço disponível e, isto, em um espaço de tempo de aproximadamente três horas.

Parece-me provável que o rascunho dá ao aluno a oportunidade de organizar e reorganizar seu texto até deixá-lo do modo que deseja. Recordando as palavras de Perelman e Olbrechts-Tyteca (op. cit.), o orador “deve organizar bem seu tempo e a atenção dos ouvintes; é normal que conceda a cada parte de sua exposição um espaço proporcional à importância que gostaria de ver-lhe atribuída na consciência dos que o escutam.” (p. 163).

Desta forma, antes de dar sua redação por encerrada, o aluno precisa analisar se o espaço destinado a cada parágrafo condiz com a importância que ele confere a cada parte da dissertação. De modo que, se ele tiver destinado maior espaço para a introdução de seu texto e menor espaço para o desenvolvimento, pode chegar à conclusão, por exemplo, que seria mais proveitoso reduzir a introdução e melhorar o parágrafo ou os parágrafos destinados ao desenvolvimento. A organização do texto, portanto, depende da importância que o autor atribui a cada parte de sua argumentação.

Ao leitor, pode parecer paradoxal afirmar, agora, que é importante que o autor considere e exalte os valores do auditório para melhor persuadi-lo, uma vez que, nos capítulos anteriores, eu me detive a censurar o controle de produção do discurso denunciado por Michel Foucault e a lamentável alienação dos alunos ao *discurso do outro*. Por este motivo, a fim de evitar qualquer confusão, devo esclarecer que, no que tange à argumentação, pôr em relevo os valores cultivados pelo auditório faz parte do jogo argumentativo. Para que minha afirmação possa ser melhor compreendida, recorro a uma narrativa bíblica, na qual o apóstolo Paulo anuncia o evangelho entre os atenienses. Pelo simples fato de que a narrativa é um tanto quanto extensa, transcreverei a seguir apenas uma parte dela:

Então, Paulo, levantando-se no meio do Areópago, disse: Senhores atenienses! Em tudo vos vejo acentuadamente religiosos;

porque, passando e observando os objetos de vosso culto, encontrei também um altar no qual está inscrito: AO DEUS DESCONHECIDO. Pois esse que adorais sem conhecer é precisamente aquele que eu vos anuncio.

O Deus que fez o mundo e tudo o que nele existe, sendo ele Senhor do céu e da terra, não habita em santuários feitos por mãos humanas.

Nem é servido por mãos humanas, como se de alguma coisa precisasse; pois ele mesmo é quem a todos dá vida, respiração e tudo mais;

de um só fez toda a raça humana para habitar sobre toda a face da terra, havendo fixado os tempos previamente estabelecidos e os limites da sua habitação;

para buscarem a Deus se, porventura, Tateando, o possam achar, bem que não está longe de cada um de nós;

pois nele vivemos, e nos movemos, e existimos, como alguns dos vossos poetas têm dito: Porque dele também somos geração.

Sendo, pois, geração de Deus, não devemos pensar que a divindade é semelhante ao ouro, à prata ou à pedra, trabalhados pela arte e imaginação do homem.

Ora, não levou Deus em conta os tempos da ignorância; agora, porém, notifica aos homens que todos, em toda parte, se arrependam;

porquanto estabeleceu um dia em que há de julgar o mundo com justiça, por meio de um varão que destinou e acreditou diante de todos, ressuscitando-o dentre os mortos.

Quando ouviram falar de ressurreição dos mortos, uns escarneceram, e outros disseram: A respeito disso te ouviremos noutra ocasião.

A essa altura, Paulo se retirou do meio deles.

Houve, porém, alguns homens que se agregaram a ele e creram; entre eles estava Dionísio, o areopagita, uma mulher chamada Dâmaris e, com eles, outros mais.

(Atos 17: 22-34)³⁷

Em Atenas, centro espiritual do helenismo pagão, ao iniciar seu discurso, ao invés de criticar a religião politeísta dos atenienses, Paulo põe-se a elogiar seu zelo religioso. Isto é, a fim de conquistar a atenção de seus ouvintes, Paulo inicia sua pregação pondo em relevo os valores de seu auditório, elogiando sua religiosidade. Por este motivo fez questão de transcrever o texto bíblico, ou seja, para pontuar o fato de que é possível iniciar uma argumentação ressaltando os valores do auditório sem, com isto, concordar com aquilo que tal auditório acredita ser verdadeiro. Ao se deparar com inúmeras estátuas erigidas a diversos deuses gregos, Paulo depara-se com uma estátua erigida AO DEUS DESCONHECIDO e, diante deste monumento, o apóstolo evoca a figura do Deus monoteísta do judaísmo. Para ele, aquele deus que os gregos adoravam sem conhecer tratava-se do Deus hebreu. Se, para alguns, aquela estátua fora erigida apenas porque os atenienses, em seu zelo religioso, temiam atrair sobre si a ira de um deus cuja existência eles ignoravam; para Paulo, aquela estátua era

³⁷ In: *A Bíblia Sagrada*. Tradução: João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2ed. Barueri – SP. Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

a prova de que os gregos esperavam a revelação do único e verdadeiro Deus: o Deus anunciado por Jesus Cristo.

Partindo desta hipótese, Paulo, de forma bastante sutil, opõe-se à idolatria, afirmando que o Deus verdadeiro criou os céus e a terra e, portanto, não habita em um templo construído por mãos humanas, nem tão pouco pode ser reduzido a uma estátua, fruto da imaginação humana. Por fim, Paulo faz um apelo a seus ouvintes, dizendo que Deus não leva em conta o tempo da ignorância humana, mas convida a todos que se arrependam e creiam em Cristo, seu filho ressuscitado. Com esta pregação, embora Paulo não obtenha grande sucesso, ao menos consegue convencer alguns ouvintes, os quais, tendo ouvido a mensagem cristã, acreditaram no Cristo apregoado por Paulo.

Portanto, com este exemplo, estou afirmando que é importante considerar os valores do auditório, e servir-se deles para conseguir sua adesão.

Entretanto, no que tange à singularidade, é preciso dar um passo adiante: distanciar-se do *outro*.

E, ao levantar estes dois pontos, eu pretendo afirmar que produzir um texto com traços de singularidade é, sob certo aspecto, apoiar-se no *outro* para sustentar um *modo singular de escrever*. Por outro lado, “conformar-se” é abdicar da singularidade: é deixar que o *outro* cresça ao ponto de determinar não apenas o que deva ser dito, mas, também, o modo de dizer.

Assim sendo, estamos diante de um desafio: o autor, para conseguir a adesão do leitor, precisa formular uma redação que leve em consideração os princípios e valores de seu público alvo; todavia, para que seu texto – além de convincente e persuasivo – seja também singular, ele precisa resistir à *demanda do outro* e sustentar uma *opinião própria*. Fazendo isto, ele estará, ao mesmo tempo, escrevendo de forma singular sem deixar de se apoiar na cultura.

No entanto, é preciso dizer que: *escrever de modo singular* não significa buscar agradar o leitor. Trata-se, antes, de um jogo argumentativo, no qual os valores e interesses do auditório são apenas um ponto de partida para a discussão. Sendo que, o que se pretende de fato é a defesa de um *ponto de vista*.

4. 2. O *outro* em psicanálise e em análise do discurso

Se, na teoria da argumentação, o conceito de *outro* está relacionado ao auditório; na teoria psicanalítica de orientação lacaniana, ele diz respeito ao imaginário e; em análise do discurso, coincide com o conceito de formações imaginárias, tal como formulado por Michel Pêcheux (1997a: 83-84). Contudo, em todas as três teorias, estamos lidando com hipóteses acerca de *quem somos* e *quem é o outro*, e acerca *do que o outro espera de nós*, daí a conclusão de que lidamos apenas com representações imaginárias.

Todavia, é importante destacar o fato de que o termo *discurso*, para a psicanálise, não tem o mesmo sentido que tem em AD. Pois, como observou Riolfi (1999: 41), com muita propriedade:

(...) a principal diferença entre as duas maneiras de tratar o discurso é que, em Lacan, trata-se de pensar um liame tomado como sendo um laço entre **sujeitos falantes**, e não entre o que se entende na AD como o sujeito do discurso. Ou seja, em Lacan, o registro que interessa para pensar a questão do discurso é o da singularidade, do um a um, enquanto que na AD o sujeito do discurso é de algum modo referido ao pertencimento institucional, matriz da ideologia.

Ainda segundo Riolfi (op. cit.), enquanto que em psicanálise o discurso é “aquilo que faz laço social”; em análise do discurso, é “efeito de sentido entre locutores” (p. 41). Portanto, para a psicanálise, as pessoas criam laços por meio do discurso; mas, para a AD, as palavras ganham sentido entre os interlocutores em uma relação social já existente.

Ao retomar a questão do autor e seu público alvo, é preciso afirmar que, no ato de escrever, ainda que possa parecer tarefa simples criar uma representação do *outro* (leitor) e estabelecer um diálogo com tal representação, os alunos só se sairão bem se tiverem sido instruídos a fazer isto. Trata-se, novamente, da questão do ensino/aprendizado de língua portuguesa: é preciso ensinar ao aluno a importância de pensar em seus leitores, antes mesmo de começar a escrever.

Neste ponto, retomo a afirmação de Osakabe (1979: 46):

Desde que se pense em textos (tal como se pretende fazê-lo), e não na sua ontologia, e desde que se pense, portanto, na sua importância dentro de um esquema de funcionamento mais amplo que as relações intrínsecas que, porventura, possam existir em seu interior, parece inevitável assumir uma perspectiva pragmática, que coloca em evidência o problema das condições de produção como quadro de informação prévio e necessário a uma observação interna de cada realidade discursiva.

Uma vez que as condições de produção não se limitam apenas às condições dadas ao aluno no momento de escrever o texto, mas, também, dizem respeito às condições dadas anteriormente, tanto na escola quanto fora dela, pensar no ensino de língua portuguesa e, sobretudo, no ensino da escrita, tal como foi realizado em relação aos alunos que produziram as redações que compõem meu *corpus*, parece-me inevitável.

Para melhor compreender a questão das condições de produção textual, no que se segue, transcrevo o quadro com as formações imaginárias presentes no jogo discursivo, tais como formuladas por Pêcheux (1997a: 83-84) e retomados por Osakabe (1979: 49-50):

	Expressão designando as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente
A	IA(A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	IA(B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A	“Quem é ele para eu lhe falar assim?”
B	IB(B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	IB(A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em B	“Quem é ele para que ele me fale assim?”

A esse esquema acrescenta-se outro constituído dos pontos de vista de A e de B sobre o referente:

	Expressão designando as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente
A	IA(R)	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo eu?”
B	IB(R)	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala?”

Ao articular estas formações imaginárias apontadas por Osakabe (op. cit.), e a pergunta decorrente de cada uma delas, com os mecanismos de controle apontados por Foucault (1971), Geraldi (2003: 69-71) constrói um quadro hipotético de respostas que um aluno, na escola, construiria caso lhe fosse solicitado que escrevesse um texto.

Em face das contribuições que a idéia de Geraldi (op. cit.) pode trazer para o presente trabalho, eu gostaria de retomá-la e comentar passo a passo cada item, voltando-me, porém, para os alunos que escreveram os textos que compõem o *corpus* de minha pesquisa e as respostas que eles, provavelmente, dariam.

1. *Quem sou eu para lhe falar assim?*

Aluno, por definição um aprendiz. O convívio com situações semelhantes e anteriores, em face da avaliação que teve de textos prévios, mostra que esta imagem de aluno que está aprendendo pode ser positiva ou negativa. Novião, aluno-aprendiz, está passando pelo “sistema de apropriação” de saberes para ingressar numa sociedade de discurso.

A condição de aprendiz, naquilo que ela pode ter de positivo, isto é, considerando-se o fato de que, mesmo após concluir o ensino médio, o aluno sempre terá outras coisas para aprender, não significa necessariamente isentar o aluno de apresentar alguma evolução ao longo da aprendizagem. Pelo contrário, é justamente o fato de conscientizar-se de que o conhecimento é inesgotável que conduz o ser humano a continuar estudando. Ao afirmar isto, penso nos alunos que escreveram os textos de minha pesquisa: pelo fato deles terem escrito os textos no final do ano letivo, prestes a se formar, a avaliação de sua escrita se justifica, pois supostamente deveria trazer à tona a habilidade ou inabilidade para escrever uma dissertação. Por outro lado, penso que o aspecto negativo da condição de aprendiz está diretamente relacionado à perversidade que existe no relacionamento entre alguns professores e alunos. Para ser mais preciso, refiro-me àqueles professores que “adoram” o título de “mestre” e se “esforçam” para que seus alunos nunca deixem de ocupar o lugar de aprendizes. Tais professores, ao levarem os alunos a repetir suas próprias palavras e privarem-nos de ter voz própria, tornam a condição de aprendiz um entrave no processo de desenvolvimento e aprendizagem. São estes os professores que não admitem o advento do “novo”, não quando este “novo” vem do aluno. Eles representam, portanto, uma cilada, na qual inúmeros alunos têm caído.

2. *Quem é ele para eu lhe falar assim?*

Professor, por definição aquele que ensina, porque sabe. Legrand-Gelber observa que o jogo institucional impõe que o professor mostre que o território conceptual lhe pertence. Em termos goffmanianos, ele tentará “garder une position haute” protegendo assim, na interação, sua face positiva de detentor/transmissor do saber.

(Legrand-Gelber, 1988: 86)

O professor faz parte da “sociedade de discurso” que avaliará o texto. Para escrever, ele espera que eu use as técnicas ensinadas (disciplina). Ele tem certas preferências que devo seguir.

Fruto de uma concepção tradicional de ensino/aprendizado, na qual o professor ocupa o lugar de detentor do saber, o professor que se identifica à figura imaginária do mestre, limitar-se-á a “transmitir” seus conhecimentos a seus alunos. Tais alunos, em contrapartida, terão de reproduzir aquilo que “aprenderam” em sala de aula, sob pena de serem reprovados caso não tenham “assimilado” o conteúdo.

3. *Quem sou eu (professor) para que ele me fale assim?*

Professor: no meu papel, me cabe ensinar-lhe, aferindo o que aprendeu.

O fato de o professor desempenhar um papel importante e até decisivo na aprendizagem da escrita e realizar algum tipo de avaliação para aferir tal aprendizado, tem sido aceito com naturalidade no seio da escola. O que me parece uma questão delicada e questionável é o conceito de *ensino da escrita* e o *modo de aferir seu aprendizado*. Estas duas questões passam pelo professor, ou seja: o professor de português ensinará a escrever e avaliará o produto deste ensinamento de acordo com seu conceito de escrita. Se, para o professor, escrever é copiar modelos, então, seu ensino seguirá este caminho, levando o aluno a entrar em contato com textos consagrados na cultura, copiando seu estilo. E sua avaliação fundamentar-se-á no seguinte critério: até que ponto o aluno foi capaz de aproximar-se do modelo?

Nesta concepção de ensino da escrita, não há um envolvimento pessoal do aluno em seu ato de escrever, ou seja, não há uma implicação do aluno no texto que ele produz.

No *SARESP*, sobretudo, o fato do aluno não ter nenhum retorno quanto à produção de seu texto pode contribuir ainda mais para que o aluno não se envolva pessoalmente com a produção de tal texto, isto é, caso o leitor não saiba, o aluno não fica sabendo qual foi sua nota nem tão pouco tem seu texto de volta com comentários ou anotações que os corretores porventura tivessem feito.

Neste ponto, retomo as palavras de Calkins (1989: 15), para quem, “Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam nossa existência.”. Parece-me que é esta a relação que deveríamos ajudar o aluno a nutrir com o ato de escrever, levando-o a encontrar na escrita uma possibilidade de constituir-se. E, aqui, recordo-me de uma aluna da escola *Professor Ataliba de Oliveira* que, mesmo sem ter sido solicitada a escrever, produziu um poema no qual expressa uma relação pessoal com o ato de

escrever. Dada sua importância para o desenvolvimento desta questão, transcrevo, a seguir, este poema, o qual a adolescente me passou em sala de aula quando lhe pedi autorização para ler o caderno com os poemas que ela escreve:

1 Tenho o dom de escrever minha dor
 2 Dor que sinto, que senti
 3 Sentimento que vivo e que irei viver
 4 Dom de escrever aquilo que sinto
 5 Em forma de poesia
 6 Dom que me ensinou a seguir em frente
 7 Mas do que seria este dom
 8 Se eu não tivesse alguém
 9 Pra me apoiar e me incentivar
 10 Dom que hoje tenho e
 11 Pra levar o amor em todos corações
 12 Dom que um dia me fez escrever
 13 Coisas que não queria
 14 Mas foi este dom junto com quem me apóia
 15 Que me fez o que sou hoje
 16 Uma sobrevivente do amor

Quero destacar deste poema a implicação da adolescente com sua própria escrita. Ela não precisa de uma avaliação para pôr-se a escrever, ela escreve sem ninguém mandar, escreve para lidar com sua “dor”. Além disto, ela declara que o ato de escrever a “ensinou a seguir em frente” (linha 6). Desta declaração, podemos concluir que para ela a escrita é, também, um suporte, um ponto de apoio para superar a angústia e os obstáculos que surgem no decorrer da vida. E, embora ela se refira a alguém que a apóia e incentiva (linhas 8 e 9), eu duvido que se trate de algum professor.

A esta relação “pessoal” e “interpessoal” que Calkins (op. cit.) se refere, ao afirmar:

(...) nos preocuparemos com escrever quando isto for pessoal e interpessoal. Por debaixo de camadas de resistência, possuímos todos uma necessidade primária de escrever. Precisamos tornar nossas verdades bonitas, e precisamos dizer para os outros: “Isto sou eu. Esta é minha história, minha vida, minha verdade”. Precisamos ser ouvidos. (p. 18)

Outro aspecto, ainda, precisa ser considerado no que respeita à avaliação. No *Saresp*, o professor ocupava o lugar de avaliador. Entretanto, pelo fato dos professores terem acesso à redação com o nome do aluno que a produziu, o conceito dado a cada aluno torna-se questionável. É por este motivo que em muitas avaliações têm-se preferido manter o aluno no anonimato no momento da correção, isto é, para que o professor atente apenas para o texto, não para a pessoa que o produziu. Este lugar de avaliador de texto, se, por um lado, pode ser

apontado como algo necessário, indispensável; por outro, ele pode possibilitar que alguns professores utilizem-no como meio de impor-se aos alunos. Uma vez que o professor sabe quem é o aluno autor do texto, caso queira, por exemplo, prejudicá-lo por motivos pessoais, ele pode.

4. *Quem é ele (aluno) para que ele me fale assim?*

Ele é o aluno, o que está aprendendo: sobre o assunto e sobre a forma de tratá-lo na modalidade escrita. Ele espera pois que eu o comente, ao mesmo tempo que ele está comentando o que lhe foi ensinado pela escola (e por mim, portanto).

Ao comentar uma aula de português cujo foco era o ensino de descrição, Geraldi (op. cit.) aponta um aspecto negativo: a *fixidez*. Para o autor, em aulas semelhantes àquela que foi alvo de sua análise “o objetivo que efetivamente se institui é a *fixidez*: só se descreve de um jeito; só se compara como antes já se comparou” (p. 148). Embora, ao apontar o problema da *fixidez*, o autor estivesse focado apenas no texto descritivo, penso não ser absurdo afirmar que isto ocorre também no ensino de textos dissertativos. Quando o ensino acerca da produção de textos dissertativos se limita apenas ao estudo e reprodução de modelos, principalmente aqueles considerados clássicos literários etc., não se objetiva outra coisa senão a *fixidez*.

Foi isto o que tentei pôr em relevo ao criticar a adoção de “modelos” no ensino de textos dissertativos (Cf. 0. 4. 1. 1). Naquela ocasião, critiquei a escolha de um texto como “modelo” que, em minha concepção, não deveria servir de referência para a produção de uma argumentação; agora, chamo a atenção do leitor para o perigo de se tomar por base para o ensino da escrita, textos considerados “modelos”. Pois, quando alguém faz um mau uso de tais textos, ao invés da produção do “novo”, tem-se a reprodução do “velho”, o que conduz à *fixidez*.

5. *De que lhe falo eu?*

De um assunto que ele (professor) domina melhor do que eu. Eu não tenho o que lhe dizer: devolvo-lhe o que disse. Tem ele suas preferências (doutrina): assumo-as para obter uma avaliação positiva; ele sabe como uma história tem que ser contada: tenho que seguir as regras ensinadas (disciplina). Não posso contar qualquer coisa (proibição); só posso não falar a verdade se estou “inventando” uma história, do contrário tenho que dizer o que se tem por verdadeiro.

Quando o objetivo principal na produção de um texto é obter um bom conceito, torna-se difícil esperar que o aluno não devolva ao professor aquilo que este lhe disse. Ao abordar este assunto, recordo-me das palavras de Amossy (2005: 09):

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma representação de si.

Se, por um lado, ao tomar a palavra, um autor pode construir uma imagem de si alicerçada sobre seu próprio “eu ideal”³⁸, isto é, de acordo com a imagem que ele tem de si mesmo, de acordo com suas próprias convicções e crenças; por outro, é possível que um autor construa sua imagem a partir do “imaginário do *outro*”, ou seja, a partir das “pistas” que o *outro* lhe dá ao longo da convivência e ajudam a construir uma imagem do *outro*. Dito de outro modo, na relação entre alunos e professores, é perfeitamente possível que o aluno se identifique a um professor específico, por exemplo, seu professor de história.

Assim, encantado com suas palavras e seu “estilo”, este aluno pode passar a defender as crenças e convicções deste professor como se fossem suas. Então, quando tiver de escrever, ele provavelmente construirá com suas palavras uma imagem de si que foi tomada do *outro*. Trata-se, novamente, de um processo de identificação, semelhante àquele ocorrido no *estádio do espelho*³⁹: quando a criança, para constituir seu “eu”, tomou a imagem que o *outro* lhe devolvia.

Entretanto, a construção de uma imagem – como apontei anteriormente, ao considerar algumas questões da teoria da argumentação – pode ser apenas um recurso para aumentar a força dos argumentos. Como a própria Amossy (op. cit.) fez questão de lembrar, foi Barthes (1970 apud AMOSSY, 2005: 10) quem afirmou que o *ethos*⁴⁰ pode ser definido como: “os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão: é o seu *jeito* (...). O orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: sou isto, não sou aquilo”⁴¹. Portanto, se o que está em jogo é a boa impressão que o autor deve deixar em seus leitores, aquele que se propõe a escrever um texto dissertativo

³⁸ Cf. Lacan (1960: 807-842). No escrito *Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano*, o “eu ideal” faz parte do imaginário de um indivíduo. Parafraseando Jacques Lacan de modo bastante simplificado, eu diria que o “eu ideal” corresponde àquilo que o indivíduo pensa acerca de si mesmo, acerca de seus semelhantes e acerca do mundo.

³⁹ O leitor certamente se recorda que este assunto já foi abordado por mim no Capítulo 2, por ocasião da discussão acerca da constituição do “eu” em psicanálise.

⁴⁰ Segundo Amossy (2005), “Os antigos designavam pelo termo *ethos* a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório.” (p. 10).

⁴¹ BARTHES, R. *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

não precisa ser sincero ao construir uma imagem de si mesmo, podendo construir uma imagem que, a princípio, não condiz com a verdade.

A fim de lançar luz sobre a questão do *ethos*, devo afirmar que é possível, ao mesmo tempo, criar uma imagem de si em função do auditório e escrever um texto com traços de singularidade. Entretanto, quando alguém busca um *modo singular de escrever*, este alguém não almeja, a princípio, agradar seus leitores. Pois, o que ele pretende é apresentar seu ponto de vista, o qual pode ser rejeitado por seus leitores. Mas, quando este alguém está convicto de seu ponto de vista, posto que este ponto de vista nasceu de seu desejo, ninguém conseguirá dissuadi-lo de sua “tese”, quer por palavras quer por atos. Neste caso, se ele insistir e construir uma boa argumentação, mesmo que defendendo um ponto de vista que pareça absurdo aos outros, esta argumentação tornar-se-á “irrefutável”. Porquanto uma certeza nascida do desejo é uma argumentação que acaba se tornando “irrefutável”, não adianta falar nada nem fazer nada em relação a uma pessoa que está convencida a seguir seu próprio desejo.

Um grande artista, por exemplo, pode criar uma obra muito inovadora. Contudo, quando esta obra chegar ao conhecimento das pessoas, talvez, a maioria diga que ele é “louco varrido”. Pois, pelo fato de ninguém ter feito algo semelhante anteriormente, sua criação pode, num primeiro momento, causar estranhamento. Deste modo, a singularidade parece opor-se ao *convencer e persuadir* tão almejado na argumentação. Mas, se esta certeza nascida do desejo é irrefutável e se o artista tem habilidade social (charme, simpatia, elegância), com o passar do tempo, as pessoas começarão a olhá-lo de forma diferente. Além disto, os frutos do trabalho deste artista começarão a testemunhar a seu favor, até ao ponto em que ninguém poderá negar seu talento.

Assim sendo, ao dizer tão somente aquilo que o professor quer ouvir, do modo que este professor prefere e afastando-se daquilo que não pode ser dito, o aluno aumenta as chances de garantir um bom conceito, mas afasta-se da construção de um *estilo* próprio. Neste sistema, a escola não forma, mas conforma. Recorrendo a uma comparação metafórica: a escola apresenta uma fôrma, na qual os alunos devem ser moldados – aqueles que a aceitam, são promovidos; os que a recusam, são excluídos.

Este é o ponto de vista defendido por Harper et al. (1994), no livro *Cuidado Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. Nesta obra, a idéia de que a escola não

respeita as diferenças, pelo contrário, trata os alunos como se eles fossem todos iguais, aparece na charge que vem em seguida:

Quadro 29: a escola que “conforma” (HARPER, B. et al., 1994: 72)

Harper (1994: 72), a fim de ironizar o que acontece em sala de aula, apresenta uma charge na qual, sem considerar o fato de que cada aluno possui suas próprias características, a professora diz a todos que tomem seus lugares. Trata-se, aí, de mostrar como as diferenças são simplesmente ignoradas no ambiente escolar. Pois, o que se pretende é que todos sejam emoldurados de acordo com os “padrões” sociais que a escola reforça.

6. *De que ele (aluno) me fala?*

Do que eu já sei! Logo, o que ele me fala é um comentário do que lhe falei... A autoria é dele ou minha? Como ele organizou, é dele; como o que organizou eu lhe disse, é minha. Mas os erros são dele...

A *fixidez* em sala de aula aparece, também, quando a resposta do aluno torna-se previsível. Ou, melhor dizendo, no momento em que não há mais espaço para o inusitado ou

não se deseja que a resposta do aluno surpreenda, seja respondendo a um questionário seja escrevendo um texto, torna-se possível afirmar que a *fixidez* instaurou-se em sala de aula. De acordo com Geraldi (op. cit.), é preciso trabalhar para mudar quadros semelhantes a este, somente assim “O ensino da língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução passando a um ensino de conhecimento e produção, em que o exercício sistemático só lhe conferiria maiores condições de formar sua identidade, cambiante que fosse.” (p. 122).

7. *O que ele pretende de mim falando desta forma?*

Tirar boa nota.

Geraldi (op. cit.) considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (p. 135). Se ao texto pode ser atribuída tamanha importância, então, por meio de sua análise é possível verificar como o aluno se relaciona com o ensino/aprendizagem do português.

Assim sendo, é lamentável constatar que em muitas escolas, ao redigir um texto, o aluno se limite apenas a obter uma boa nota, reproduzindo aquilo que o professor havia lhe falado. Todavia, se isto ocorre, é porque a escola já se tornou um espaço no qual há reconhecimento e reprodução ao invés de conhecimento e produção (GERALDI, 2003: 8 e 122).

8. *O que o aluno pretende de si próprio falando assim?*

Mostrar que aprendeu: que não pode falar de qualquer coisa, que deve dizer a verdade que lhe foi ensinada, etc.

Enquanto a escola continuar “conformando” os alunos, não haverá produção do “novo”. Pois, se mostrar que aprendeu é conformar-se à “verdade” que foi ensinada e limitar-se a dizer apenas aquilo que é aceito e reconhecido por todos, é o senso comum em sua *fixidez* que está sendo privilegiado dentro das salas de aula. Não havendo rupturas, não havendo separação em relação às palavras do *Outro*, não haverá deslocamentos de sentidos, por conseguinte, não haverá produção do singular.

Já que estou tentando estabelecer um paralelo entre a psicanálise de orientação lacaniana e a análise do discurso de origem francesa, é preciso lembrar que, como é do conhecimento de todos, a psicanálise não trabalha com a questão da produção textual, isto é, a ciência psicanalítica não tem por objeto de pesquisa *o texto*. Porém, em virtude das inúmeras descobertas de Freud e Lacan, alguns conceitos psicanalíticos foram transportados para outras

ciências, dentre elas, ciências que têm por objeto de investigação a própria linguagem. A análise do discurso, se podemos chamá-la de ciência, é uma dentre tantas que estudam os fenômenos da linguagem. E, em seu surgimento, teve como uma de suas referências teóricas a psicanálise de orientação lacaniana. Na presente pesquisa, ao estabelecer um diálogo entre psicanálise e análise do discurso, interessam-me mais de perto os conceitos de pequeno *outro* e grande *Outro*. Vale ressaltar que estes conceitos são estudados por psicanalistas e analistas do discurso, sendo que: em psicanálise, enquanto o pequeno *outro* pode se referir à mãe ou ao imaginário, por exemplo, o grande *Outro* refere-se à lei, à cultura, à linguagem etc.; e, em análise do discurso, de acordo com Orlandi (1996: 74), enquanto o pequeno *outro* refere-se ao “interlocutor (efetivo ou virtual)”, o grande *Outro* refere-se à “historicidade, concebida sob a forma do interdiscurso”.

De modo que, ao considerar a existência de um pequeno ou grande *Outro*, com o qual todo e qualquer um se relaciona não apenas no momento de escrever, mas em todos os momentos, eu diria que, ao escrever um texto em contexto de avaliação, o aluno – consciente ou inconscientemente – estabelece uma relação dialógica com seu interlocutor, seja ele efetivamente uma pessoa conhecida que terá de ler e “corrigir” o texto, por exemplo, seu professor; ou um leitor virtual, cuja “identidade” o aluno desconhece completamente.

A este respeito, são inúmeras as contribuições que a psicanálise pode dar auxiliando-nos a entender o processo de produção escrita, dentre elas, recorro novamente aos conceitos *imaginário* e *simbólico*. Isto porque, a imagem com a qual o autor está lidando no momento de endereçar seu texto, quer a um leitor efetivo quer a um leitor virtual, faz parte do *imaginário* deste mesmo autor. Ou seja: o tempo todo o autor está lidando com uma representação deste “auditório” ao qual se dirige. Complementando esta idéia, é preciso ressaltar que na sociedade há lugares estabelecidos e que devem ser ocupados por “atores”, levando-se em consideração o “roteiro social” que os precede. Fazendo aqui uma analogia com a produção de uma peça de teatro, ao ingressar na escola todo e qualquer indivíduo passa a ocupar o lugar de aluno. E é a partir deste lugar que ele responde. Assim, sob certos aspectos, posso afirmar que existe um “roteiro” que o precede, o qual “determina” aquilo que ele pode ou não fazer, aquilo que ele pode ou não falar no ambiente escolar. Há uma expectativa da sociedade, de um modo geral, no sentido de que se espera um comportamento X do aluno, desta forma, quando ele não atende a esta expectativa, agindo de maneira diferente, tachar-lhe-ão de “indisciplinado”. Este lugar que o indivíduo ocupa faz parte da

rede simbólica que organiza e rege toda sociedade, na qual cada pessoa responde a partir da posição que ocupa.

Quando um aluno tem a tarefa de produzir um texto para ser avaliado, quer por seu professor quer por outra pessoa, espera-se deste aluno que ele tenha o cuidado de criar em sua mente uma representação de tal leitor, a fim de que possa estabelecer, ao menos em sua mente, uma relação dialógica com esta representação. Esta representação ou imagem que o autor forma de seu leitor, faz parte do imaginário deste autor. Imprescindível àquele que pretende convencer e persuadir seus leitores, a representação do “auditório” ocupa posição central também na teoria da argumentação. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005: 16), “*toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual.*”. E, é justamente a partir desta representação que “orador” e “auditório”⁴² estabelecem um contato.

Por este motivo, afirmo que os informantes de minha pesquisa não agiram de maneira aleatória ao modificar o texto do rascunho, eles, consciente ou inconscientemente, ao efetuarem estas transformações, estavam respondendo à demanda de um *outro*: um *outro* interlocutor ou um *Outro* do interdiscurso. Assim sendo, digo que há uma lógica que subjaz a estas transformações e está ligada a esta relação com os *outros*.

Não há novidade alguma na afirmação precedente, porém, para a presente pesquisa ela adquire relevância no momento de analisar as redações que compõem o *corpus* final. Se afirmo que não há novidade em se falar de uma lógica subjacente à produção do texto, é porque esta lógica parece-me estar diretamente relacionada à idéia de *necessidade* que o texto obedece – idéia formulada por Orlandi (1996: 15):

Nas diferentes direções significativas que um texto pode tomar há, no entanto, um regime de necessidade que ele obedece. Não é verdade que o texto possa se desenvolver em qualquer direção: há uma necessidade que rege um texto e que vem da relação com a exterioridade.

Ao abordar a questão da *necessidade* que rege a construção de um texto, Orlandi está se referindo ao interdiscurso. A autora, tomando a via da análise do discurso de linha francesa,

⁴² Aqui, faço questão de relembrar que o termo *auditório* é empregado para se referir a todos aqueles que serão alvo do discurso. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005: 22), o auditório pode ser entendido “*como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação.* Cada orador pensa, de forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem seus discursos.

procura demonstrar que um texto é um produto histórico, fruto de incontáveis discursos que antecederam sua composição. Segundo Orlandi (op. cit.), “Há uma parte do dizer, inacessível ao sujeito, e que fala em sua fala. Mais ainda: o sujeito toma como suas as palavras da voz anônima produzida pelo interdiscurso (a memória discursiva).” (p. 31).

Se há alguma novidade no que estou afirmando, talvez ela se encontre no fato de que estou relacionando esta lógica às transformações efetuadas no momento de “passar a limpo” a primeira versão do texto. Pois, esta lógica não orienta apenas a produção do texto, mas também sua transformação. Seria interessante averiguar em que medida o aluno, querendo escrever a um pequeno *outro*, seu interlocutor (professor?), termina escrevendo a um grande *Outro*, o interdiscurso (inconscientemente?). Ainda, algo que poderia ser considerado “novo”, refere-se ao fato de que estou relacionando esta operação à singularidade: é singular a forma de lidar com estes *outros*? É singular a forma de transformar o texto, a fim de que ele se aproxime ou se distancie do discurso do grande *Outro*?

A estas duas últimas questões do parágrafo precedente, minha resposta é: “sim”. Há algo de singular no modo de lidar com os *outros* e, conseqüentemente, na forma de operar qualquer tipo de transformação no corpo textual. Aqui, faz-se necessário retomar a questão do *sinthoma*, ou seja: se cada indivíduo assujeita-se ao *Outro* de modo diferente, também será diferente o modo de lidar com este *Outro*. Por conseguinte, as transformações efetuadas no momento de “passar a limpo” o texto serão diferentes. Contudo, como já afirmei anteriormente, é neste *sinthoma* que o indivíduo deveria se engancha para produzir um texto com traços de singularidade, fazendo o movimento de distanciar-se dos *outros*. Ao invés disto, o que os informantes de minha pesquisa fizeram foi se conformar ao *discurso alheio*.

Se, na análise do discurso de linha francesa, a questão da *necessidade* que rege a construção de um texto está relacionado à ideologia etc.; na psicanálise de orientação lacaniana, a lógica que subjaz às transformações está ligada ao inconsciente. Partindo da afirmação de Orlandi (op. cit.) de que a *necessidade* que rege um texto vem da relação com a exterioridade, pretendo demonstrar que a lógica que rege a composição dos textos por mim analisados, estrutura-se em relação a um *outro do imaginário*. Para tanto, minha análise deter-se-á às “pistas” deixadas pelo aluno no processo de “passar a limpo” sua redação. Não querendo ser simplista, mas já o sendo, diria que a lógica que norteia as transformações efetuadas pelo aluno neste processo, é produto da forte atração que este grande *Outro* exerce sobre a maioria dos alunos. Ou seja: mesmo quando o aluno se põe a escrever para seus

professores, algo foge ao “controle” e o aluno termina por escrever a partir de um *outro do imaginário*.

Entretanto, é preciso enfatizar que não há apenas uma interferência do pequeno *outro do imaginário* no ato de escrever; há, também, uma interferência do grande *Outro* do inconsciente, cujas regras o próprio indivíduo desconhece.

Com muita propriedade, observa Mussalim (2001):

(...) Lacan assume que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, como uma cadeia de significantes latente que se repete e interfere no discurso efetivo, como se houvesse sempre, sob as palavras, outras palavras, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente. A tarefa do analista seria a de fazer vir à tona, através de um trabalho na palavra e pela palavra, essa cadeia de significantes, essas “outras palavras”, esse “discurso do Outro”. O inconsciente é o lugar desconhecido, estranho, de onde emana o discurso do pai, da família, da lei, enfim, do Outro e em relação ao qual o sujeito se define, ganha identidade. (p. 107)

O trabalho que pretendo realizar, aqui, é análogo ao trabalho do analista. Ou seja: voltando minha atenção para as transformações efetuadas pelos alunos entre rascunho e versão final, investigarei os significantes que indiciam essas “outras palavras”, esse “discurso do Outro”. No entanto, com uma diferença, não volto minha atenção para o discurso do grande *Outro* do inconsciente e, sim, para o pequeno *outro do imaginário*.

No subtítulo que se segue, portanto, pretendo discorrer acerca do modo como os alunos lidaram com discursos advindos do *imaginário*, tentando resgatar – entre rascunho e versão final – indícios desta relação do aluno com o “discurso alheio”. E, para maior comodidade do leitor, chamarei de *lógica* este *modo de lidar com o discurso do outro*.

4. 3. A *lógica* que subjaz às transformações lingüístico-discursivas

Nos textos que se seguem, interessa-me demonstrar que as transformações feitas pelos alunos não foram feitas de forma aleatória, ou, melhor dizendo, há uma *lógica* por trás destas transformações. A *lógica* a que me refiro está diretamente ligada à relação que o aluno estabelece com o pequeno *outro* em seu texto. E, a guisa de conclusão desta dissertação de mestrado, devo ressaltar que os alunos, ao reescreverem o texto, optaram por reproduzir as palavras do *outro* ao invés de sustentarem um *discurso próprio*.

A fim de não cansar o leitor, ao invés de apontar todas as transformações efetuadas pelo aluno no corpo dos textos que serão mobilizados, apontarei apenas as transformações que, a meu ver, evidenciam o assujeitamento de seus autores ao discurso do *outro*. Importa, portanto, apontar em alguns textos quais as transformações que os alunos efetuaram a fim de “conformar” o próprio texto ao *discurso alheio*. Além disto, sempre que possível, demonstrar qual foi a *lógica* que norteou tais transformações.

4. 3. 1. Em nome do dever

Se a fala do aluno é constantemente atravessada por outros discursos que o circundam, é possível afirmar que o texto torna-se, então, um terreno de batalha, no qual várias forças se confrontam para roubar o turno. Isto justifica as contradições que volta e meia encontrei nas redações. No texto que se encontra no *Anexo I*, o qual passo agora a analisar, há alteração de um conceito de escola como lugar no qual há possibilidade de aprender, para um conceito de escola onde se deve aprender, “absorvendo-se” o que os professores “passam”.

Este conflito pode ser visto nas transformações efetuadas pelo aluno ao “passar a limpo” sua redação: se, no rascunho, o aluno escrevera “A escola é uma fonte onde te dar a oportunidade de você aprender.” (Linhas 5 e 6); na redação final, o aluno escreveu “a escola é uma fonte que passa tudo isso e que todos devem freqüentar” (Linhas 6 e 7). O lugar que outrora dava aos alunos a oportunidade de aprender, agora, passa a ser o lugar onde os alunos devem estudar, neste lugar se “passa tudo isso” e, por isto, ele deve ser freqüentado. Enquanto que no rascunho a ocorrência do verbo “dever” limitava-se a duas vezes, na redação final ela ocorre quatro vezes:

Rascunho	Redação final
“há cada dia que passa, vem acontecendo coisas novas em nosso mundo, onde todos <u>devem</u> saber e pesquisar” (linhas 2-4 – grifo nosso)	“há cada dia que passa vem acontecendo coisas novas em nosso mundo, onde todos <u>devem</u> saber, <u>pesquisar estudar</u> ” (linhas 3-5 – grifo nosso)
	“a escola é uma fonte que passa tudo isso e que todos <u>devem</u> freqüentar” (linhas 6 e 7 – grifo nosso)
“os professores ficam tristes e estressados que acabam não dando a aula que <u>deveria</u> dar” (linhas 11-13 – grifo nosso)	“os professores ficam tristes e estressados que acabam não dando a aula que <u>deveriam</u> dar” (linhas 13-15 – grifo nosso)
	“todos que trabalham em escolas <u>deveriam</u> ser verdadeiros amigos e incentivar aos jovens de que estudar é bom” (linhas 20-23 – grifo nosso)
<i>Quadro 30:</i> número de ocorrências do verbo “dever” no rascunho e na redação final	

Como se pôde ver no *Quadro 30*, o número de ocorrências do verbo “dever” na versão final é duas vezes maior que no rascunho. Este dado corrobora minha hipótese de que as transformações efetuadas pelo aluno obedecem a uma *lógica do dever*, ou seja: a escola é um lugar onde se deve estudar. A experiência imediata dá ao aluno a idéia de que na escola há oportunidade de aprender e é isto que ele escreve no rascunho, porém, no momento de reescrever seu texto, uma outra voz atravessa sua fala, ecoando o discurso de uma concepção mais tradicional, eu diria uma concepção “bancária” de ensino/aprendizagem, tal como discutida e criticada por Paulo Freire (1984: 66), “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”.

A expressão “educação bancária” foi cunhada por Paulo Freire, ao criticar a pedagogia tradicional, uma prática vertical de ensino/aprendizagem, na qual os educadores detinham a “verdade” e a transmitiam aos educandos, os quais, na condição de meros receptores, tinham que a armazenar e reproduzir quando solicitados. Depositários de conteúdos, os educandos tinham suas vozes caladas pelo discurso do mestre. Freire (op. cit.) afirma que, neste tipo de educação, conduz-se:

(...) os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado (...) os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (p. 66)

Ao afirmar que na escola o conhecimento é “passado”, o aluno reproduz a concepção tradicional de educação bancária. Não é estranho que isto aconteça, uma vez que no Brasil ainda não se superou completamente esta idéia de que o aluno precisa frequentar a aula e ouvir calado a voz do “mestre”.

Nesta redação, o aluno tem sua voz calada no momento mesmo que se propõe a “passar a limpo” sua redação: se, no rascunho, ele tinha algo a dizer que parecia advir de sua experiência própria; ao escrever a versão final de sua redação, ele se cala e seu discurso é atravessado por um discurso que vem de um *outro* lugar.

4. 3. 2. Em nome do controle de natalidade

No texto que se encontra no *Anexo 2*, ao abordar o tema “Os moradores de rua e a responsabilidade da sociedade: como colaborar com a construção da cidadania dessa

população?”, o aluno propõe como solução do problema a conscientização das pessoas acerca da necessidade de utilizar a contracepção quando não se têm “condições financeiras e psicológicas” de criar as crianças (Linhas 7 e 8 da redação final).

Diante de um tema que coloca para o indivíduo um problema a ser solucionado e abre-lhe a possibilidade de trazer algum tipo de contribuição, ao invés de escrever um texto singular, o aluno opta pela “solução pronta”. Isto é, a fim de resolver o problema, o aluno recorre a uma proposta que há muito se tornou *lugar-comum*: quando não se têm condições financeiras nem psicológicas para criar filhos, assegurando-lhes o desenvolvimento integral e todos seus direitos, a contracepção é a solução.

Segundo Pécora (1992: 106), “O *lugar-comum* é, na verdade, um lugar de ninguém, uma cidade fantasma.”. A afirmação precedente parece bastante pertinente para esta pesquisa, pois, uma vez que não se pode atribuir a ninguém a autoria da frase: “as pessoas deveriam evitar o nascimento de uma criança quando elas não têm condições financeiras ou psicológicas para criá-las”, ao utilizá-la, o aluno isenta-se de qualquer responsabilidade: não é ele quem está dizendo isto, são as outras pessoas, é a sociedade. E, como na sociedade não há uma pessoa específica a quem se possa atribuir a autoria de tal sentença, ela cai no lugar esvaziado do senso comum: é o discurso fantasmagórico do pequeno *outro*. Desta forma, recorrer ao senso comum implica seguir na direção oposta à singularidade e, conseqüentemente, oposta à responsabilização.

A questão da contracepção será enfatizada ao longo de todo texto e norteará as transformações efetuadas pelo aluno no momento de “passa a limpo” sua redação. Atendo-se ao tema, o aluno inicia seu texto enfatizando a existência de diversos meios de contracepção utilizáveis para o controle de natalidade. Acrescentando à redação final o advérbio “atualmente” (linha 2 da redação final), o aluno, penso eu, pretende chamar a atenção do leitor para o fato de que nos dias atuais as pessoas não podem se queixar de que a gravidez não pode ser evitada: os postos de saúde distribuem gratuitamente preservativos para a população. No rascunho, bem como na versão final da redação, o primeiro parágrafo inteiro aborda a questão dos meios de contracepção, entretanto, apenas na versão final o aluno destaca qual é o objetivo desta diversidade de anticoncepcionais “afim de que se tenha um controle de natalidade” (Linhas 2-5). Tais alterações confirmam a hipótese de que as transformações lingüístico-discursivas efetuadas foram norteadas por uma ênfase no controle

da natalidade que, de acordo com o ponto de vista do aluno, seria vital para a diminuição da miséria ou mesmo do número de miseráveis morando nas ruas.

Ao desenvolver seu ponto de vista, o aluno afirma que os moradores de rua não deveriam ter filhos porque não possuem “condições financeiras e psicológicas de criá-los” (Linhas 7 e 8 da redação final). É preciso observar que o aluno acrescenta esta frase à redação final para substituir a preposição “como” utilizada no rascunho, provavelmente, após ler o rascunho, o aluno se deu conta de que era preciso especificar quais eram os motivos que, em sua opinião, justificavam a necessidade de conscientizar tais pessoas acerca da importância de controlar o nascimento de crianças nas ruas. No *Quadro 31*, que se segue, sublinho a alteração que o aluno faz, a fim de facilitar a compreensão do que estou afirmando:

Rascunho	Redação final
“Porque o que adianta colocar filho no mundo se não há <u>como</u> criá-los” (linhas 7-9 – grifo nosso)	“Porque o que adianta ‘colocar’ filho no mundo se não há <u>condições financeiras e psicológicas</u> de criá-los” (linhas 6-8 – grifo nosso)
<i>Quadro 31</i> : alteração para reforçar o argumento a favor do controle da natalidade	

Para este aluno, portanto, a raiz do problema é a reprodução não planejada. Assim sendo, trata-se de um problema que poderia ser solucionado ou ao menos amenizado se as pessoas tomassem o cuidado de evitar o nascimento das crianças. Mais uma vez, devo afirmar que não há singularidade alguma em uma afirmação como esta, pois se trata novamente de palavras do senso comum que o aluno reproduz em seu texto.

Nas linhas 18 a 22 da redação final, o aluno afirma que os moradores de rua não estudaram justamente porque tiveram de trabalhar quando eram crianças ou adolescentes e, por não terem estudado, não conseguem bons empregos, o que os obriga a viver dos restos que encontram nos latões de lixo. De modo que, não apenas seus filhos, mas eles próprios são vítimas da desigualdade social: um círculo vicioso que perpetua a condição de miséria na qual estas pessoas se encontram. De acordo com o senso comum, todos podem ter filhos, mas nem todos deveriam, isto é: ninguém pode impedir um casal de ter filhos, mas tal casal não deveria tê-los se não tem condições financeiras e psicológicas de criá-los. Nisto, o discurso do aluno é atravessado por este discurso do senso comum e ele tem sua voz calada por este discurso advindo de um outro lugar. E, além de escrever linhas e linhas repetindo a idéia de que os moradores de rua não deveriam “colocar” filhos no mundo se não os pode criar, na última parte do segundo parágrafo (linhas 18 a 22), ele ainda põe-se a repetir a idéia tão reproduzida

de que estas pessoas também são vítimas da desigualdade social e, portanto, não podem ser acusadas de irresponsáveis.

Se, naquele texto analisado no subtítulo anterior, o aluno teve sua voz calada pela voz do *outro* da educação tradicional, cujas bases estão em uma concepção bancária de ensino/aprendizado; neste texto, o aluno tem sua voz calada por um outro discurso que vem do senso comum. Assim sendo, o modo como cada um deles lidou com o discurso do *outro do imaginário*, assemelha-se no que diz respeito ao assujeitamento ao *campo do outro*. Não há nisto, indícios de singularidade, ou seja: o primeiro, no momento de passar a limpo seu texto, deixa-se calar sob a pressão do discurso do *outro* enquanto pedagogia tradicional; o segundo, frente ao discurso do senso comum, reproduz o que as pessoas já estão cansadas de ouvir.

4. 3. 3. Em nome da “verdade”

Por razões diversas, os alunos não conseguiram se emancipar do *discurso do outro*, não puderam sustentar um *discurso próprio*. Ao fazer tal afirmação, tomo como base exemplos como o que se segue no *Quadro 32*, retirados do *Anexo 3*, no qual o aluno acrescenta uma afirmação do senso comum na versão final de sua redação e suprime de seu rascunho uma frase que me parece “mais sua”:

Rascunho	Redação final
<p>“Um jovem que não tem estudo, dificilmente conseguira se dar bem na vida profissional.</p> <p>Mas escola não é só isso. Escola é vida, é educação, é um lugar que os jovens aprendem a viver. (...)” (linhas 7-10 – grifo nosso)</p>	<p>“(...) Um jovem que não tem estudo dificilmente conseguira se dar bem na vida profissional. Hoje em dia todos os tipos de trabalhos pedem no mínimo ensino fundamental como requisito.” (linhas 7-10 – grifo nosso)</p>
<p><i>Quadro 32: alteração para conformar-se à suposta verdade que o outro detém</i></p>	

É, no mínimo, curiosa a transformação que o aluno efetua no excerto acima transcrito. Pois, na seqüência que aparece no rascunho, ele escreve uma frase na qual reafirma a importância dos estudos para o êxito na carreira profissional, entretanto, no parágrafo subsequente, começa sua frase com o conectivo adversativo “mas”, o qual tem como característica principal marcar oposição entre dois enunciados ou dois segmentos do texto. Assim sendo, o enunciado que se segue ao “mas” opõe-se ao enunciado que encerra o parágrafo anterior, ou seja: a escola dá aos alunos a possibilidade de adquirir conhecimentos que serão de grande valia para a vida profissional, *mas* ela tem outras finalidades de

importância igual ou maior “escola não é só isso” (linha 9). E, se não é só isso, a escola é o que mais? Para este aluno, a escola “é vida, é educação, é um lugar que os jovens aprendem a viver” (linhas 9 e 10).

Esta posição do aluno defendida no rascunho, não é sustentada na versão final, prova disto é o fato do aluno suprimir a afirmação de que a escola é vida e lugar onde os jovens aprendem a viver e escrever em seu lugar uma frase que reintera a idéia de que os estudos são importantes porque asseguram um bom desempenho na vida profissional: “Hoje em dia todos os tipos de trabalhos pedem no minimo ensino fundamental como requisito.” (linhas 7-10). Trata-se, neste caso, de mudança na lógica da seqüência do texto: no rascunho, o aluno reproduz uma idéia do senso comum para, em seguida, opor-se a ela; na versão final, o aluno reproduz esta mesma idéia do senso comum para, em seguida, conformar-se a ela, isto é, aceitá-la como verdade.

A este movimento que faz o aluno – não apenas este aluno, mas tantos outros – que estou a chamar de *conformação ao discurso do outro*. Dado que é uma tentativa de adequar o *discurso próprio* de acordo com o *discurso alheio*, isto, porém, não é outra coisa se não um ato de assujeitar-se ao *outro* enquanto discurso portador de uma verdade.

4. 3. 4. Em nome de Deus

Nos excertos que se seguem, retirados do *Anexo 4*, ao alterar o rascunho, os alunos parecem seguir uma lógica de assujeitamento ao discurso religioso, ora de maneira explícita ora de maneira implícita, é a um *outro* da religião que eles parecem endereçar suas redações.

Abaixo, no *Quadro 33*, ao concluir sua redação, o aluno expressa sua fé em Deus na esperança de que ele dê um fim à situação miserável em que vivem os moradores de rua e solucione o problema da desigualdade social. E, embora este apelo a uma entidade divina já esteja presente no rascunho, somente na redação final aparece a afirmação de que Deus “pode virar essa situação” (linha 22). Provavelmente, seja possível encontrar aí um caso de intertextualidade e uma alusão direta a narrativa acerca de um homem chamado Jó, o qual, nas escrituras sagradas, após atravessar momentos de muito sofrimento em extrema miséria e abandono, tem sua situação completamente transformada. O texto bíblico afirma que: “Mudou

o SENHOR a sorte de Jó, quando este orava pelos seus amigos; e o SENHOR deu-lhe o dobro de tudo o que antes possuía.” (Jó 42:10⁴³).

Rascunho	Redação final
“Até quando seres humanos vão ter que pagar por um preço que pode custar a própria vida, morando embaixo de pontes, bancos de praças, calçadas, e além do mais viver uma vida de miséria e medo já que hoje em dia vandalas vêm e ateiam fogo em mendigos esses vandalas tem um valor menor que desses moradores de rua. essa é a minha opinião mas temos um Deus e creio na justiça, essa funciona.” (linhas 17-23)	“Até quando essas pessoas terem que carregar ‘o mundo em seus ombros’, morando em baixo de pontes, bancos de praças, calçadas e além de tudo viver uma vida de miséria e de medo, mas eu creio em <u>um Deus que pode virar essa situação</u> . E na minha opinião moradores de rua merecem mais respeito.” (linhas 19-23 – grifo nosso)
<i>Quadro 33: alteração em conformidade com o discurso religioso</i>	

Se, no excerto acima citado, a referência a uma divindade é feita de forma explícita; nos excertos que se seguem, o aluno parece responder a este *outro* da religião de maneira implícita.

No *Anexo 5*, a começar pelo título, no qual há uma transformação do substantivo comum “estudo” em substantivo próprio, por meio da utilização de letra maiúscula “Estudo” (linha 1), posso afirmar que, embora tal transformação pareça indicar a importância que o indivíduo atribui – ou quer fazer crer que atribui – ao ato de estudar, após analisar todas as alterações que o aluno efetua ao “passar a limpo” esta mesma redação, tal transformação encaixa-se dentro de uma lógica que o aluno segue ao reescrever todo seu texto. Partindo do princípio de que sempre que o aluno fizer uma alteração, esta alteração, até que se demonstre o contrário, causa mudança argumentativa e segue uma lógica que lhe é peculiar: a questão é encontrar a lógica que guiou o aluno a fazer tal alteração. No texto a que me refiro, é possível afirmar que o aluno segue uma lógica relacionada a uma figura divina, talvez o Deus do catolicismo romano ou do protestantismo: consciente ou inconscientemente, o aluno está escrevendo a um *grande Outro*, religioso.

A afirmação precedente pode ser justificada analisando-se outras alterações que o aluno realizou em seu texto. Por exemplo, no rascunho, o autor afirmara: “sem o estudo, ninguém consegue nada” (linha 3; o grifo é meu); mas, na versão final, ele altera a frase para: “sem o estudo nós não somos nada” (linha 10; o grifo é meu). Portanto, trata-se de uma mudança significativa no modo de tematizar a importância do estudo. Se, no rascunho, sua importância

⁴³ In: *A Bíblia Sagrada*. Tradução: João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2ed. Barueri – SP. Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

estava diretamente ligada à aquisição de bens materiais e uma boa colocação no mercado de trabalho; na redação final, sua importância está ligada à constituição subjetiva de cada ser humano. É a mudança de ênfase no “ter” para o “ser”. Isto me leva a afirmar que as mudanças do rascunho ao texto final seguem uma lógica que passa do “ser” para o “ter” e tem grande relação com um discurso que vem do religioso, no qual apregoasse que as pessoas não devem se prender às posses mundanas, isto é, apegar-se aos bens materiais. Pelo contrário, no cristianismo, por exemplo, as pessoas são ensinadas a se desprender dos bens do mundo e buscar a santidade da alma, tornando-se praticantes do bem. Outro exemplo, que apresento no *Quadro 34* abaixo, pode tornar mais evidente esta lógica de que tenho feito menção:

Rascunho	Redação final
“(…) é na Escola que nós aprendemos e <u>temos</u> educação.” (linha 6 – grifo nosso)	“(…) é na Escola que aprendemos <u>ser</u> pessoas de Bem.” (linhas 13 e 14 – grifo nosso)
<i>Quadro 34</i> : alteração em conformidade com o discurso religioso	

Outra vez, ao alterar seu texto, o aluno muda a ênfase no “ter” para o “ser”. Pois, se no rascunho o aluno afirmara que na escola alguém podia ter educação; na redação final, ele afirma que na escola alguém pode ser pessoa de Bem. É preciso ressaltar, ainda, que ao escrever a palavra “Bem” com letra maiúscula, o aluno parece se referir a um bem supremo, o qual está acima de todos os outros “bens” e pode ser grafados com letra minúscula, como se fosse possível aos mortais alcançar uma “perfeição de caráter” que os tornasse semelhantes a uma divindade. Novamente, neste ponto, recorro-me do discurso religioso: “Não te deixes vencer do mal, mas vence o mal com o bem.” (Romanos 12:21⁴⁴). A escola, para este aluno, tem por objetivo moralizar os alunos, tornando-os pessoas praticantes do bem. Olhando o texto a partir deste prisma, é difícil não pensar na influência religiosa que este aluno pode ter tido ao longo de sua vida e como isto interfere em sua produção textual.

Há outros pontos que podem ser evocados para reforçar a afirmação de que o aluno segue a lógica do discurso religioso. Outro exemplo, a retirada do pronome indefinido “outras” (na linha 16 do rascunho) está dentro do conjunto de mudanças que o aluno faz no texto. Isto é: ao retirar o pronome “outras”, o aluno passa a gozar de uma comunhão com as pessoas mencionadas. Pois, no rascunho, quando ele escreve: “alcançar os nossos objetivos e passar para as outras pessoas o que aprendemos”, ele está se retirando de tal grupo, talvez, um grupo de ignorantes que não sabem e precisam aprender (linhas 15 e 16 do rascunho); mas,

⁴⁴ In: *A Bíblia Sagrada*. Tradução: João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2ed. Barueri – SP. Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

quando ele retira o pronome “outras” e escreve: “alcançar os nossos objetivos e poder passar para as pessoas o que aprendemos” (linhas 16 e 17 da versão final), ele se inclui, ou seja: trata-se de um movimento do particular para o coletivo, ele não está mais distanciado do grupo das outras pessoas, ele inclui-se neste grupo. Se, no rascunho, ele deixara transparecer a idéia de que as “outras pessoas” constituíam um grupo que não era o seu; quando ele retira o pronome “outras”, ele passa a comungar com as pessoas o que a educação pode fazer. Da passagem do rascunho ao texto final, parece-me que o aluno faz este movimento de se colocar no texto, incluir-se: de uma perspectiva mais individualista: “eu” longe dos “outros”, para uma perspectiva mais coletiva “eu” mais os “outros”. O mesmo parecer ocorrer em um outro trecho da redação, no qual o aluno substitui a expressão: “não fosse o estudo ninguém saberia ler, escrever, arrumar um bom emprego e o principal ter educação” (linhas 4 e 5 do rascunho); por “se não fosse o estudo ninguém conseguiria nada, não saberia ler, escrever, arrumar um emprego e o mais importante ter uma boa educação” (linhas 10 a 13 da versão final). Ao alterar a sentença, substituindo a expressão “o principal” por “o mais importante”, o aluno segue a mesma regra: de um lado ele havia colocado “o principal”, opondo-se a tudo que é de menor valor: quando altera o texto, ele parece afirmar: “há coisas importantes, mas o mais importante é a educação”. Num lugar havia uma dissociação, noutro passa a existir uma integração. O que constitui o eixo da passagem do rascunho ao texto final é a dissociação/integração, no caso desta redação. Neste caso, a simples escolha lexical provoca uma alteração significativa que altera a força argumentativa do texto.

Ter feito uma apreciação geral das transformações que acabo de descrever, levou-me a perceber que, em se tratando de alunos com pouca experiência de escrita, as transformações nem sempre tornaram o texto “mais convincente e persuasivo”. Ou seja: não apenas nestas redações que acabo de analisar, mas, também, em outras que analisei e compõem o *corpus* final, fica evidente o fato de que, embora os alunos tenham se mostrado capazes de alterar o próprio texto visando a torná-los mais claros, mais objetivos e atraentes, em outros momentos, entretanto, as alterações efetuadas tornaram-nos mais confusos, truncados e até contraditórios. Talvez, um dos motivos de tal ocorrência seja o curto tempo que o aluno tem no *Saresp* para escrever o rascunho, ler o que escreveu e poder, a partir desta leitura e do trabalho que este texto possa ter exercido sobre ele, efetuar mudanças significativas, que carreguem traços de singularidade.

Melhor dizendo, como já pude afirmar no capítulo 3, o autor que deseja realmente escrever um texto que carregue sua marca, precisa realizar, de fato, um *trabalho da escrita*. Isto é, escrever e reescrever o texto até que ele possa levar sua “assinatura”. Portanto, trata-se de um movimento circular, no qual o autor avança e recua várias vezes até que possa dar o texto por “acabado”, ou seja, até que possa se responsabilizar por seu escrito.

No caso de autores com maior experiência de escrita, é comum constatar que alguns deles alimentam o hábito de “engavetar” seus textos para, em outro dia, retomá-los e poder concluí-los. Isto porque, o distanciamento que o tempo provoca, entre autor e texto, pode contribuir para que o texto exerça um trabalho sobre o autor e este possa, em contrapartida, trabalhar o texto, a fim de que ele possa carregar os traços de sua singularidade (RIOLFI, 2003: 48).

Entretanto, uma vez que o aluno, no *Saresp*, tem um espaço de tempo bem menor para escrever, ler o que escreveu e poder efetuar alguma alteração em seu texto, também, o distanciamento entre autor e texto diminui, reduzindo as possibilidades de que o texto exerça um trabalho sobre seu autor.

De qualquer forma, espero ter demonstrado como as transformações efetuadas no texto pelo aluno, dão evidências de um assujeitamento dos alunos ao *campo do outro*. Contudo, outra vez volto a afirmar que a singularidade a que tenho feito menção está justamente no “modo de fazer” – que é sinal de trabalho, porque exigiu do aluno um esforço no sentido de escolher a melhor forma de afirmar “x”. Em outras palavras, se o aluno deseja convencer o leitor de uma tese “x”, ele pode escrever algo do senso comum para fundamentar sua opinião, escrevendo assim um texto qualquer ou; pelo contrário, trabalhar muito para construir um texto que diga “x” de forma singular, de um jeito que apenas ele poderia “dizer” e, sobretudo, poder sustentar diante de todos suas “próprias palavras”.

A fim de concluir este capítulo, volto a afirmar que a idéia de que o auditório consciente ou inconscientemente “condiciona” está ligada àquilo que podemos chamar de introjeção do discurso alienante do *outro*: todo e qualquer indivíduo esteve exposto a uma série de discursos ao longo de sua vida e estes discursos, uma vez interiorizados, vêm à tona e interferem na fala do próprio indivíduo, de tal modo que, às vezes, ele próprio não consegue distinguir suas palavras das palavras de um *outro*. E, se fiz questão de analisar o modo como o *outro* e sua influência é estudado em três diferentes áreas de conhecimento, foi para concluir que a escrita

singular é aquela que, de alguma forma, distancia-se deste *discurso alienante de um outro do imaginário*. Além disto, para afirmar que, quando se tem por objetivo transformar *sinthoma* em *estilo*, há um trabalho árduo e um longo caminho a ser percorrido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo iniciado a presente pesquisa com o objetivo de verificar a existência (ou não) de transformações lingüístico-discursivas entre rascunho e versão final de textos produzidos por alunos concluintes do ensino médio e, em caso afirmativo, investigar a natureza de tais transformações, chego ao final deste percurso com algumas respostas e muitas perguntas.

Em primeiro lugar, pude constatar que, dos cento e setenta e um alunos que se serviram da oportunidade de escrever uma primeira versão do texto na folha destinada ao rascunho, apenas quarenta e dois por cento efetuou – entre o rascunho e a versão final – transformações que, em alguma medida, alteraram a força argumentativa da redação.

Não resta dúvida, portanto, que os alunos concluintes do ensino médio cujos textos foram objeto de consideração no presente trabalho não consideraram a confecção de um rascunho como uma oportunidade de escrever uma primeira versão para, em seguida, reler este texto várias vezes antes de escrever a versão final. Ou, melhor dizendo, não vislumbraram a oportunidade de alterar o rascunho para que o texto final pudesse carregar a “assinatura” de cada qual.

Em segundo lugar, uma vez que a pergunta de pesquisa versava sobre a natureza destas transformações e o modo como elas incidiam sobre a força argumentativa dos textos finais, ao término deste percurso, já posso afirmar que, de um modo geral, o movimento que os alunos efetuaram foi da ordem do *assujeitamento*.

Em outras palavras, a realização da pesquisa levou-me à constatação de que, ao “passar a limpo” o rascunho de seus textos, os alunos efetuaram transformações para conformar o seu texto ao *discurso alheio*. Em se tratando de concluintes do ensino médio, tratou-se de uma constatação bastante inquietante, ou, no mínimo, diversa da hipótese inicial segundo a qual a possibilidade de reescrever o próprio texto tenderia a ser “encarada” como um espaço no qual trabalhar para melhor dar a ver os traços da singularidade daquele que escreveu.

No início da realização deste trabalho, eu estava bastante otimista em relação à possibilidade de encontrar textos produzidos por alunos que, ao concluírem o ensino médio, tivessem conquistado (ou mantido) um gosto pelo trabalho com a linguagem. Eu tinha a seguinte hipótese inicial: a insistência no ato de trabalhar pode ser vista por meio das transformações entre rascunho e versão final. Logo, eu considerava que estudar comparativamente rascunhos e versões finais era um modo de se aproximar da singularidade.

Contudo, após analisar cuidadosamente as noventa redações que compuseram meu *corpus*, pude constatar que, ao invés de trabalhar para construir um texto com traços de singularidade; os adolescentes optaram pelo caminho mais fácil, tomaram a “solução pronta”.

Em outras palavras, como demonstrado no capítulo 4 deste trabalho, eles não puderam arcar com a oportunidade de expressar seu ponto de vista e assumir as conseqüências dele advindas dentro de um funcionamento responsável. Pelo contrário: as alterações que efetuaram, foram da ordem do *assujeitamento* ao campo do *outro*, ou, dizendo de outro modo, igualaram sua palavra ao bom senso.

A partir desta constatação, diversas são as perguntas que podem ser formuladas e que, no momento, não podem ser respondidas. Para tanto, seria necessário realizar um estudo de maior fôlego teórico e caráter longitudinal visando a, de algum modo, estabelecer correlações entre as dificuldades de expressão da singularidade e a escrita de textos em contextos institucionais em diversas faixas etárias.

Mesmo estando advertido de que cada caso deve ser analisado em suas especificidades, e de que compete a cada educador buscar respostas compatíveis com as situações que vivenciam no dia a dia, gostaria de deixar registradas algumas interrogações que restaram inconclusas, mesmo após a escrita da presente dissertação de mestrado.

Dentre elas, as que mais se destacam são: 1ª) Por que mais da metade dos informantes ateve-se apenas a transformações formais no momento de reescrever o texto?; 2ª) Como é possível ajudar o aluno com pouca experiência a melhor compreender a escrita como um trabalho a ser realizado?; e 3ª) Como ajudar um adolescente a encontrar um lugar simbólico a partir do qual possa produzir textos com uma opinião própria?

Afirmo que não foi possível encontrar respostas para as interrogações que venho de registrar uma vez que os dados levantados e analisados me permitem afirmar que os alunos

não souberam se servir bem da folha destinada ao rascunho, mas não possibilitam a elaboração de uma hipótese explicativa a respeito desta dificuldade.

Por não ter encontrado textos que, por meio da reescrita, pudessem vir a ter se aproximado mais da possibilidade de passar no mundo a singularidade daquele que escreveu, aproximei-me ainda mais do conceito de *trabalho da escrita*, cunhado por Riolfi (2003), para tecer aquilo que penso a respeito do ato de escrever.

Na direção oposta daqueles que vêem o ato de escrever como algo mítico, mágico, que requer inspiração, compartilho com a autora a idéia segundo a qual a escrita demanda um trabalho contínuo e persistente. Decorre desta idéia a seguinte posição: aquele que trabalha mais, pode escrever melhor.

A análise dos dados mostrou que aqueles que preferiram escrever direto na folha destinada à versão final da redação ou utilizaram de forma “mecânica” a folha de rascunho, não vêem na escrita um processo que demanda trabalho. Pelo contrário, para eles, a escrita é uma forma de transpor para o papel aquilo que vem à mente no momento em que se deparam com um tema qualquer.

A partir desta constatação, uma outra pergunta é colocada: por que um aluno conculinte do ensino médio continua sustentando uma hipótese tão precária a respeito do ato de escrever? Neste ponto da reflexão, parece não ser leviano arriscar fazer alguma ponderação a respeito do ensino de língua portuguesa.

Embora eu não tenha tido acesso ao que os professores de língua portuguesa fizeram em sala de aula, o tratamento dado pelos alunos à folha de rascunho, isto é, o modo como se serviram (ou não) de tal folha, parece apontar para uma negligência por parte de alguns destes professores com relação ao ensino da escrita.

Provavelmente, ao longo de sua formação, eles mesmos não investiram nas ações necessárias para vir a escrever bem e não chegaram a se conscientizar quanto à necessidade de escrever e reescrever um texto várias vezes, até que este fique bem redigido. Acredito que aquele professor que conscientizar o aluno da importância de “encarar” a escrita como uma prática que precisa ser cultivada constantemente, tem maiores chances de ajudar este aluno a escrever melhor e, neste sentido, ele próprio precisa se colocar à prova como escritor.

No que tange à singularidade, parafraseando o texto de Riolfi (2003), tenho afirmado que o esboço escrito no “calor do momento”, isto é, quando o indivíduo se deixa tomar pelos efeitos da linguagem, pode conter a matéria-prima de uma escrita singular (cf. capítulo 2). Ao longo do trabalho, mostrei, também, que, neste caso, estaremos na presença do estranho, do exótico. Como consequência, diante daquilo que provoca estranhamento, o aluno tem duas opções: 1º) reprimir o que causa estranhamento e reescrever o texto de acordo com aquilo que considera importante que os leitores encontrem em seu texto, ou; 2º) utilizar o que causa estranhamento como matéria-prima de uma escrita singular.

Diante dessas duas alternativas, faz-se necessário concluir que os informantes de minha pesquisa escolheram a primeira opção. Ao invés de romper com o assujeitamento ao *discurso do outro* e caminhar na direção da construção de um ponto de vista próprio, eles buscaram se conformar ainda mais ao senso comum, abandonando o que era singular.

Ao optarem pelo *discurso do outro*, assumiram uma postura de “parafraseadores” – para não dizer “copiadores” – de palavras alheias. Tal postura parece ser fruto da longa experiência desses alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, nas quais, salvo algumas exceções, eles entram em contato com palavras consagradas e têm de assimilá-las, memorizá-las para reproduzi-las na íntegra em exames de avaliação.

Durante os anos de escolarização, passam pela escola sem ao menos terem tido a chance de refletir e questionar tais conhecimentos que lhes são apresentados como prontos e definitivos. Logo, é como se o texto teórico consagrado na sociedade tivesse uma perspectiva única, qual seja, a perspectiva do autor.

Portanto, ao defender o ponto de vista de que para “escrever de modo singular” é preciso trabalhar muito, debruçar-se sobre o texto horas a fio, afirmo que a singularidade só pode sair do âmbito do privativo e passar à cultura quando o indivíduo insiste na possibilidade de construir modos de expressão por meio dos quais possa tocar seus pares.

Para buscar construir uma hipótese exploratória a respeito dos motivos que teriam levado os adolescentes a adotarem uma postura de conformidade ao discurso do *outro*, no percurso de escrita da presente dissertação, diversos conceitos psicanalíticos foram mobilizados. Muitas vezes, por meio de analogias, foi possível utilizar princípios da psicanálise para repensar a relação entre o indivíduo e sua produção escrita. Somente à luz

dos conceitos lacanianos de *identificação*, *alienação* e *separação*, foi-me possível asseverar que uma produção, na qual se busca a criação do *novo*, demanda um distanciamento em relação à voz do *outro* que lhe deu origem.

Posto isso, esclareço que, de novo, persistem algumas perguntas a serem respondidas, agora, especificamente a respeito do ensino da escrita. Dentre elas, destaco: 1º) Onde é que o aluno vai ancorar-se para produzir algo *novo*?; 2º) Qual é, na cultura escolar, o lugar oferecido a este adolescente? e, por fim; 3º) Em se faltando todos os elementos mínimos e necessários que dariam o suporte para o adolescente produzir um texto singular, será que alguém tem o direito de exigir que eles rompam com o senso comum e produzam algo criativo?

Para construir uma resposta inicial a estas perguntas, mobilizei, no capítulo 3, os quatro registros do nó borromeano: *real*, *imaginário*, *simbólico* e *sinthoma*. E, ao lançar mão desta figura topológica da psicanálise de orientação lacaniana, afirmei que é preciso considerar a necessidade de o indivíduo estar “enganchado” em seu *sinthoma* para, a partir deste “enganchamento”, poder falar e sustentar sua singularidade.

No entanto, para se servir deste *sinthoma* e construir um *estilo*, é preciso percorrer um longo e árduo percurso. Pois, tomando-se o *real* apenas como pano de fundo, é possível afirmar que *imaginário*, *simbólico* e *sinthoma* possuem características bastante díspares e podem ser, sob certos aspectos, considerados degraus no processo de construção de um *estilo*.

Em outras palavras, considerando o fato de que o *imaginário* é o mais “natural” de todos os registros, isto é, basta à criança ter os órgãos do sentido e ter uma convivência social que o *imaginário* se forma, sem a necessidade de um trabalho deliberado de alguém, ele pode ser considerado o primeiro degrau rumo à produção escrita singular. Porquanto a criança vai ver, ouvir e tocar diversas coisas durante todo dia e disto começará a fazer representações.

Visando a uma maior clareza, lanço mão de um exemplo. Não será necessária a “boa vontade” de ninguém para que ela, por exemplo, após ouvir diversas vezes uma mesma frase como: “*Gisele Bündchen é linda*”, forme em sua mente uma representação daquilo que, no convívio social, é considerado belo ou feio. Conseqüentemente, após formar tal representação de beleza e feiúra, quando encontrar alguma garota com traços semelhantes ao de Gisele Bündchen, esta criança dirá: “é bonita”. Esta representação corresponde ao que é belo em uma determinada cultura, e não está necessariamente ligada ao gosto, mas ao *imaginário* que se

formou. Funcionando por semelhança, as representações referem-se às coisas boas e às coisas ruins. Por exemplo, os preconceitos são representações ruins no *imaginário*. Uma pessoa racista pode maltratar os afro-descendentes sem jamais refletir se é correto o que ela faz.

O *imaginário*, portanto, é passivo de fazer decalque, ou seja, ao ouvir um discurso qualquer, um indivíduo pode tomar estas palavras do *outro* e repeti-las sem examinar em que medida tal discurso pode ser considerado verdadeiro. Foi o que tentei demonstrar no capítulo 4, ao comentar excertos das cinco redações que se encontram em anexo: os adolescentes que as escreveram ouviram um discurso em determinado lugar e, antes mesmo de chegarem a organizar um ponto de vista, decalcaram as palavras do *outro* em uma redação. Pois, construir redações mobilizando apenas o registro do *imaginário* é alienar-se ao campo do *outro*.

Já o registro do *simbólico* requer um trabalho para se constituir. Ou seja: para que uma criança passe a fazer parte de uma rede de significantes, é preciso que alguém lhe aceite e lhe dê um *lugar*, quer na família quer na escola ou em outro recanto da sociedade. Somente tendo sido aceita em um laço social, o indivíduo pode organizar um *ponto de vista*, isto é: constituir um *lugar de onde olhar*. É exatamente isto que os informantes de minha pesquisa ainda não conseguiram organizar, seja porque eles próprios não têm um *lugar* ou, têm, mas ainda por serem adolescentes não conseguem expressar seu *ponto de vista* por meio da escrita.

Somente tendo garantido este *lugar simbólico* é que o indivíduo poderá sustentar seu *sinthoma*. Pois, garantindo-se em um *lugar* que é seu, esta pessoa não terá receio de arcar com as consequências de uma produção singular.

Conforme afirmado anteriormente, saber servir-se do *sinthoma* é gerenciar com competência o *real*, o *imaginário* e o *simbólico* (cf. capítulo 3). Por conseguinte, na faixa etária analisada, é praticamente inverossímil encontrar produções inteiramente singulares, uma vez que saber se servir do *sinthoma* para construir um *estilo* singular costuma levar tempo. É lícito, então, que esperemos encontrar apenas rudimentos de singularidade, pequenos fragmentos, embriões.

Esta dificuldade encontrada pela faixa etária para produzir textos que se aproximem de uma expressão singular é ainda mais agravada quando levamos em conta que sustentar a singularidade demanda *responsabilidade*. Pois, conforme afirmei no capítulo 3, aquele que se propõe a escrever algo que, de alguma forma, rompa com o “velho” e faça alguma diferença,

precisa ter coragem e firmeza para arcar com as consequências de seu dito. Principalmente porque não é possível saber qual é a repercussão que a produção do *novo* desencadeará.

Entretanto, tenho afirmado que, para aventurar-se pelas terras inóspitas da criação do *novo*, é preciso ter ao lado alguém que possa dar suporte (cf. capítulo 4). Ao pôr em relevo esta questão, retomei o conceito de *discurso* segundo a psicanálise de orientação lacaniana. Para Lacan (1972: 28), “A noção de discurso deve ser tomada como liame social, fundado sobre a linguagem, e parece então não deixar de ter relação com o que na lingüística se especifica como gramática”. Portanto, em psicanálise, o *discurso* é aquilo que possibilita a inserção de um indivíduo em algum tipo de laço social, no qual a relação que se estabelece com o saber é de uma implicação subjetiva. Ou seja: trata-se de uma relação com o saber que possibilita ao indivíduo uma mudança de posição subjetiva .

Ao retomar esta definição de *discurso*, Riolfi (1999: 40) afirma que, para Lacan, “discurso é entendido como um modo de funcionamento, como estando no nível da articulação significante, como sendo um **aparelho** cuja presença domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras. As palavras, por sua vez, se alojam nesta estrutura.”. Esta concepção de *discurso* interessa a minha pesquisa, sobretudo, no que diz respeito à relação que se estabelece em sala de aula, relação não apenas entre professor e alunos, mas, também, entre alunos e alunos, posto que a possibilidade de comparecimento da singularidade de cada aluno, depende e sempre dependerá do laço que se estabelece em sala de aula.

Portanto, quando um grupo de alunos e seu professor tornam-se uma comunidade de indivíduos com comunhão de interesses, no qual cada componente é tido em alta estima e indispensável para o crescimento de todos, tem-se uma configuração de laço social no qual a singularidade tende a ser bem aceita. Deste modo, quando um indivíduo sente-se acolhido por um grupo, no qual ninguém é menosprezado por ter dúvidas ou desconhecer o assunto que interessa a todos os componentes deste mesmo grupo, há uma probabilidade muito maior de que ele se sinta à vontade para expressar-se.

É por este motivo que vários psicanalistas têm, cada vez mais, dado atenção à amizade na contemporaneidade⁴⁵. Eles afirmam que, por não se configurar em uma associação assimétrica, este tipo de laço costuma dar lugar para cada qual expressar sua diferença sem

⁴⁵ Cf. para ter acesso a um exemplo dentre tantos, o trabalho “*Personal friends*”. Disponível em: <http://www.psicanaliselacanianana.com/estudos/personal_flash.html> Acesso em: 10 de novembro de 2007.

precisar ser compreendido nem ter medo de ser rejeitado. Neste caso, a função de cada indivíduo é dar suporte para que os outros encontrem um lugar no qual possam expressar sua singularidade.

Sendo assim, se na cultura escolar não há este lugar de acolhida e este suporte necessário para que o aluno possa expressar sua singularidade sem receio de sofrer algum tipo de discriminação ou repressão, será injusto cobrar dele uma produção singular. Porquanto, se, ao invés de ser vista como fonte de enriquecimento, a diferença continua a ser vista como algo negativo, há uma probabilidade muito maior de que se tenha uma produção “uniforme”, e, não, singular.

Por este motivo, ter constatado que a produção de adolescentes revela uma posição de *assujeitamento* a um *outro* do senso comum, levou-me a questionar em que medida nós, enquanto educadores, temos contribuído para que a situação se mantenha como está. Pode-se postular que o adolescente não se autoriza a afirmar algo singular, pelo simples fato de não ter uma posição assegurada socialmente. E, ao não conseguir se inscrever em um lugar, ele busca uma ancoragem no *imaginário*, pegando uma “solução pronta” no senso comum. Neste cenário, qual será o papel do educador, sobretudo, aquele que se propõe a ensinar a escrever, na formação de futuros autores que anseiam pelo *novo*?

Frente à pergunta que acabo de formular, parece-me que todo e qualquer educador tem apenas duas alternativas, quais sejam: 1ª) desistir da busca pela escrita singular que desloque sentidos; ou 2ª) trabalhar muito junto a seus alunos para romper com o “velho” e deixar algum tipo de herança simbólica para as futuras gerações.

Todas estas questões, como se pôde notar, passam pela reflexão acerca do ensino/aprendizagem da produção escrita e, sobretudo, estão relacionadas ao tipo de laço social que se estabelece em sala de aula: de um lado temos um laço, no qual a diferença é bem aceita; no outro, encontra-se um agrupamento de pessoas no qual a diferença é rechaçada.

A afirmação de que o comparecimento da singularidade está diretamente relacionado à questão do laço social, faz-se necessária pelo fato de que, para algumas pessoas, singular é aquilo que não encontra eco na cultura. Ou seja: algumas pessoas, erroneamente, acreditam que singularidade corresponde a isolamento e transgressão de todos os padrões culturais. Todavia, não é esta a minha visão.

Para mim, a singularidade só pode existir dentro da cultura. Pois, o *modo singular de escrever*, por exemplo, pode até ser irreverente, mas não equivale a romper com as regras de escrita válidas em uma determinada cultura. Por exemplo, Rocha (2007), diante da tarefa de escrever a introdução de sua dissertação de mestrado, lançou mão de sua singularidade para escrever uma introdução irreverente: construiu um diálogo no qual entrevista a si mesma. Por meio de perguntas e respostas, a autora cumpriu com todos os quesitos de uma introdução: disse qual era seu *corpus*; qual era sua pergunta de pesquisa; quais eram seus objetivos; qual era a metodologia etc.

Deste modo, sem romper com a importância de apresentar os elementos mínimos que caracterizam uma introdução, Rocha (op. cit.) encontrou um espaço para “passar na cultura” seu modo singular de escrever. Por outro lado, seria inadmissível que um aluno apresentasse no lugar da introdução de sua dissertação de mestrado, apenas a letra de sua canção predileta de maneira *ipsa literes*. Portanto, escrever de maneira singular não significa ignorar os padrões culturais.

Daí a importância do laço social: quando se trabalha em um grupo, cuja característica principal é a responsabilidade amorosa, têm-se um esquema de trabalho em que todos fazem suas atividades de diferentes modos, mas, por fim, toda sociedade ganha. Assim sendo, a singularidade aparece no trabalho com os pares numa relação em que um se responsabiliza pelo outro. É esta a questão que aborda Riolfi (1999: 41) ao afirmar que “em Lacan, o registro que interessa para pensar a questão do discurso é o da singularidade, do um a um”.

Como não poderia ser, após este percurso durante o qual a construção de “respostas” sempre abriu espaço para a construção de novas perguntas, chego ao final da escrita destas considerações finais com algumas inquietações que devem ser recebidas como um convite à reflexão direcionado a cada leitor:

1. em que medida é lícito esperar o advento da singularidade nos textos escritos por adolescentes?;
2. se, no senso comum, impera a idéia de que os adolescentes lêem pouco e não sabem escrever, como esperar que um determinado aluno afaste-se dos demais que se conformaram a esta *imposição do outro*, e trilhe um caminho solitário?;
3. uma vez que é muito raro encontrar em adolescentes um comportamento oposto em relação ao grupo em que estão inseridos, ou seja, é comum constatar que os

adolescentes querem parecer uns com os outros, como esperar que eles se distanciem se isto implica uma “vida solitária”?; e

4. se os alunos estão presos às imagens, inclusive à imagem corporal, não seria muito esperar que eles busquem uma solução singular no momento de escrever um texto, fazendo, assim, um movimento diferente daquele que costumam fazer no dia a dia?

Por este motivo, para terminar esta dissertação, gostaria, ainda, de delinear um novo ponto de partida para, posteriormente, construir um novo norte. Trata-se da possibilidade de articular, de modo mais conseqüente, o que se pôde apreender a respeito do que é singular com o lingüístico propriamente dito.

Apenas para dar uma indicação daquilo que estou começando a elaborar, gostaria de falar da possibilidade de dois níveis de força argumentativa. Um primeiro deles refere-se à aceitação social imediata. Como postula Perelman (2005), obtém aceitação social imediata aquele sujeito que mobiliza os argumentos de circulação fácil entre o auditório previamente escolhido. Considerando esta afirmação e cotejando-a com o que tenho podido aprender da psicanálise de orientação lacaniana, penso poder afirmar que este nível argumentativo é coerente ao trabalho do “eu” que seleciona, mobilizando as suas várias identificações, argumentos que poderiam funcionar em relação a um determinado auditório.

Por conseguinte, torna-se também possível postular que este nível de argumentação serve para esconder a singularidade. Ao optar por ele, aquele que escreve produz um texto que, embora persuasivo, de fácil circulação, não é compatível com a formulação de idéias novas.

A possibilidade de colocar em circulação idéias novas não se funda, portanto, na tentativa de mobilizar os argumentos de fácil aceitação ou circulação na sociedade, mas, ao contrário, de preparar o terreno para receber aquilo que é estranho. Tal trabalho demanda, por sua vez, a construção de um aparato diferenciado que se preste a responder à seguinte questão, com a qual concluo o presente trabalho: **o que eu posso fazer para convencer os outros de que o fruto de meu trabalho de investigação, por mais absurdo que possa parecer em um momento inicial de sua elaboração, é digno de aceitação?**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A Bíblia Sagrada*. Tradução: João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2ed. Barueri – SP. Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.
- AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Tradução Dílson Ferreira da Cruz et al. São Paulo: Contexto, 2005.
- BARROS, Diana L. P. de. *Dialogismo, polifonia e enunciação*. In: BARROS, Diana L. P. de e FIORIN, José L. (orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.
- BARTHES, Roland. *Aula*. 12. ed. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, s.d.
- BATISTA, Antônio A. G. *Aula de português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENJAMIN, Walter. *Experiência*. In: *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. 2. ed. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral*. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Néri; revisão do Profº Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Nacional, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1976.
- BIRMAN, J. *Sujeito e Estilo em Psicanálise: Sobre o indeterminismo da pulsão no discurso freudiano*. In: Moura, A. H. (org.) *As Pulsões*. São Paulo: Escuta, 1995.
- CALKINS, Lucy Mac Cormick. *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CHEMAMA, R (org.). *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. – (Coleção Texto e Linguagem)

- CUKIERT, Michele e PRISZKULNIK, Leila. *Considerações sobre eu e o corpo em Lacan. Estudos de Psicologia* 2002, 7(1), 143-149. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n1/10961.pdf>>. Acesso em: 18 de julho de 2006.
- DOR, Joel. *Introdução à leitura de Lacan: estrutura do sujeito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas. São Paulo: Pontes, 1987.
- _____. *Princípios de semântica lingüística (dizer e não-dizer)*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara; consultoria Miriam Aparecida Nogueira Lima. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FOUCAULT, Michel. (1969). *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1970). *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Série Leituras Filosóficas. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREUD, Sigmund. (1905) *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. 9ª impressão. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção na sala de aula)
- _____. *Portos de passagem*. 4. ed. 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Linguagem e ensino: Exercícios de militância e de divulgação*. 5ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2005. (Coleção Leituras no Brasil)
- HARPER, B. et al. *Cuidado Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. 35 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

JONAS, Hans. (1979). *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Tradução do original alemão Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. Puc - Rio, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

LACAN, Jacques. (1949) *O estádio do espelho como formador da função do eu*. In: *Escritos* (p.p. 96-103). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. (1957) *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*. In: *Escritos* (p.p. 496-533). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1957-58). De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In: *Escritos* (pp. 537-590). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Trabalho original publicado em 1957-1958)

_____. (1960) *Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano*. In: *Escritos* (p.p. 807-842). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1964). *O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

_____. (1966). *O lugar da psicanálise na medicina*. *Opção Lacaniana*, 32:8-14. 2001.

_____. (1972). *O seminário, livro 20: mais, ainda*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [versão brasileira de M. D. magno]. 2. ed. Revista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. (1975-76). *O seminário, livro 23: O Sinthoma*. São Paulo: Jorge Zahar, 2007.

MAGALHÃES, Mical de Melo M. *Subjetividade em advir: a construção da metáfora em textos de alunos da escola básica*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, 2007 (Dissertação de mestrado).

MELMAN, Charles. *Novos estudos sobre o inconsciente*. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

- MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (org). *Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. vol. 2, Cap. IV, pp. 101-142.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- OSAKABE, Haquira. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós, 1979.
- PÊCHEUX, M. (1997a; 61-162). Análise automática do discurso (AAD-69). Trad. E. Orlandi. In: Gadet e Hak (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997a. p.p. 61-105. (título original, 1969)
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*. [tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira]. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- POSSENTI, Sírío. Índícios de autoria. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis SC, v. 20, n. 1, p. 105-124, 2002. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2002_01/20_texto_possenti.pdf. Acesso em: 16 de agosto de 2007.
- RIOLFI, Claudia Rosa. *Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita*. In: *Leitura. Teoria & Prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil*. Unicamp. Campinas, Jan/Jul, pp. 47-51. Volume 40, 2003.
- _____. *O amor à diferença no trabalho enlaçado no interior de grupos*. In: *Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Unicamp. Campinas, Jan/Jul, pp. 37-45. Volume 39, 2002.
- _____. *O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professores de língua materna*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP, 1999. Tese de doutoramento.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

ROCHA, Andreza Roberta. *Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, 2007 (Dissertação de mestrado).

TODOROV, T e DUCROT, O. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

ANEXOS

Anexo 1:

Rascunho	Redação final
<p>1 Muitos dos jovens e crianças que estudam, pensam</p> <p>2 que estudar é uma bobagem. Mas há cada dia</p> <p>3 que passa, vem acontecendo coisas novas em nosso</p> <p>4 mundo, onde todos devem saber e pesquisar.</p> <p>5 A escola é uma fonte onde te dar a oportunidade</p> <p>6 de você aprender.</p> <p>7 É fácil saber porque muitos dos jovens estão deixan-</p> <p>8 do de estudar, um dos vários motivos é o desin-</p> <p>9 teresse que existe entre eles, outro motivo é que eles</p> <p>10 pensam que já sabem tudo, mas não sabem</p> <p>11 nada; e por causa disso os professores ficam</p> <p>12 tristes e estressados que acabam não dando a</p> <p>13 aula que deveria dar. Há professores que são</p> <p>14 excelentes e há outros que são péssimos, que não</p> <p>15 estão nem aí para os alunos, só se importam</p> <p>16 com as lições e trabalho que os alunos fazem, se</p> <p>17 não aprendeu o problema é dele.</p> <p>18 O jovem tem que parar de ser besta e ficar</p> <p>19 deprimido com essas coisas. Porque são poucas</p> <p>20 as pessoas que se importam com os jovens. A</p> <p>21 juventude tem que correr atrás de seus sonhos.</p>	<p>1 Estudar é bom e preciso.</p> <p>2 Muitos jovens e crianças pensam que estudar</p> <p>3 é uma bobagem. Mas há cada dia que passa</p> <p>4 vem acontecendo coisas novas em nosso mundo,</p> <p>5 onde todos devem saber, pesquisar e estudar.</p> <p>6 E a escola é uma fonte que passa tudo isso</p> <p>7 e que todos devem frequentar.</p> <p>8 É fácil saber o porquê de que muitos jovens</p> <p>9 estão deixando de estudar. Os motivos são vá-</p> <p>10 rios, mas aqui está algum deles: os jovens an-</p> <p>11 dam desinteressados e sem perspectiva de vida;</p> <p>12 eles pensam que sabem tudo, mas não sabem</p> <p>13 nada; e por causa de tudo isso os professo-</p> <p>14 res ficam tristes e estressados que acabam</p> <p>15 não dando a aula que deveriam dar. Há</p> <p>16 professores excelentes e há outros que são péssi-</p> <p>17 mos que só se importam com a lição e o traba-</p> <p>18 lho que o aluno fez, não se importam se ele</p> <p>19 aprendeu.</p> <p>20 Para solucionar esse problema, todos que</p> <p>21 trabalham em escolas deveriam ser verdadeiros</p> <p>22 amigos e incentivar aos jovens de que estudar</p> <p>23 é bom. O jovem gosta de atenção e precisa de</p> <p>24 confiança.</p>

Anexo 2:

Rascunho	Redação final
<p>1 Métodos de Contracepção</p> <p>2 Existem muitos meios de contra-</p> <p>3 cepção (camisinha masculina e feminina,</p> <p>4 pílulas, diu, cirurgias e etc...).</p> <p>5 Estes meios existem para que haja</p> <p>6 um controle de natalidade.</p> <p>7 Porque o que adianta colocar</p> <p>8 filho no mundo se não há como</p> <p>9 criá-los, deveria sim, dar melhor condi-</p> <p>10 ção de vida aos que já estão no mundo</p> <p>11 lhe propiciando uma vida mais digna</p> <p>12 com direito a educação, lazer, alimenta-</p> <p>13 ção, direito de essas crianças serem</p> <p>14 crianças de verdade podendo assim brincar</p> <p>15 e aproveitar a infância ao invés de se</p> <p>16 tornarem adultos precoces tendo</p> <p>17 que trabalhar para ajudar a família a</p> <p>18 sustentar irmãos e muitas vezes os</p> <p>19 os próprios pais que não conseguem trabalha</p> <p>20 por não terem tido uma educação digna.</p> <p>21 Eu sou a favor de um controle de</p> <p>22 natalidade para que as crianças que já</p> <p>23 nasceram possam usufrir de todas as</p> <p>24 vantagens de serem crianças.</p>	<p>1 Métodos de Contracepção</p> <p>2 Atualmente existem muitos meios de</p> <p>3 contracepção (camisinha masculina e feminina,</p> <p>4 pílulas, diu, cirurgias, etc) afim de que se</p> <p>5 tenha um controle de natalidade</p> <p>6 Porque o que adianta “colocar” filho</p> <p>7 no mundo se não há condições financeiras</p> <p>8 e psicológicas de criá-los, deveria sim, dar</p> <p>9 melhor condições de vida aos que já</p> <p>10 estão no “mundo” lhe propiciando uma vida</p> <p>11 mais digna com direito a alimentação,</p> <p>12 esporte, lazer e cultura e também direito</p> <p>13 de essas crianças poderem ser crianças</p> <p>14 de verdade, podendo assim brincar e aprovei-</p> <p>15 tar a aurora da vida ao invés de se</p> <p>16 tornarem tornarem adultos precoces, tendo</p> <p>17 de trabalhar para ajudar a sustentar os</p> <p>18 irmãos e muitas vezes os próprios pais</p> <p>19 que por terem tido uma necessidade muito</p> <p>20 grande de trabalhar não puderam estudar</p> <p>21 e sendo assim não conseguem um bom</p> <p>22 trabalho.</p> <p>23 Eu sou a favor do controle de natalidade</p> <p>24 para que as crianças que já nasceram possam</p> <p>25 usufrir de todas as vantagens de serem crianças.</p>

Anexo 3:

Rascunho	Redação final
<p>1 O jovem e a escola: Qual a importância do estudo na vida das pessoas.</p> <p>2</p> <p>3 A escola sempre foi, é, e sempre será importante e fundamental na vida dos jovens.</p> <p>4</p> <p>5 A escola é a base de tudo: aprendizado, emprego, sucesso profissional, etc.</p> <p>6</p> <p>7 Um jovem que não tem estudo, dificilmente conseguira se dar bem na vida profissional.</p> <p>8</p> <p>9 Mas escola não é só isso. Escola é vida, é educação, é um lugar que os jovens aprendem a viver. Os professores são quase tão importantes como os pais. Um aluno passa da primeira série do ensino fundamental até o terceiro]</p> <p>10</p> <p>11 ano do ensino médio no mínimo onze anos de sua vida.</p> <p>12</p> <p>13 Para um jovem mais que a metade de sua vida foram passadas com a convivência dos professores na escola.</p> <p>14</p> <p>15 Muitos jovens não gostam de ir à escola, porque acham que já sabem tudo sobre a vida, que escola é pra quem não tem nada para fazer, é perda de tempo, mas isso vai refletir futuramente na vida dos jovens.</p> <p>16</p> <p>17 A escola integra o jovem a sociedade. Projetos dentro da escola integram a harmonia entre alunos e professores.</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p>	<p>1 O jovem e a escola: Qual a importância do estudo na vida das pessoas?</p> <p>2</p> <p>3 A escola sempre foi, é, e sempre será importante na vida das pessoas.</p> <p>4</p> <p>5 A escola é a base de tudo na vida das pessoas: aprendizado, educação, emprego, sucesso profissional, etc. Um jovem que não tem estudo dificilmente conseguiria se dar bem na vida profissional. Hoje em dia todos os tipos de trabalhos pedem no mínimo ensino fundamental como requisito.</p> <p>6</p> <p>7 Muitos jovens não gostam de ir a escola, porque acham que já sabem tudo sobre a vida, que escola é pra quem não tem nada pra fazer, é perda de tempo.</p> <p>8</p> <p>9 Mas isso vai se refletir futuramente na vida dos jovens.</p> <p>10</p> <p>11 Os professores são tão importantes na vida de uma pessoa quanto os próprios pais. Uma pessoa passa no mínimo onze anos de sua vida indo a escola; para um jovem mais da metade de sua vida.</p> <p>12</p> <p>13 A escola integra o jovem a sociedade, faz que as pessoas conheçam outras pessoas, tenham novas amizades.]</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p>

Anexo 4:

Rascunho	Redação final
<p>1 Excluídos das sociedades</p> <p>2 Venho por meio de palavras argumentar algo que há muito tempo vem chocando o país “moradores de rua”.</p> <p>3</p> <p>4 Pessoas que não tem nenhum valor para sociedade, pessoas exclusas, esquecidas e abandonadas. São seres humanos largados]</p> <p>5</p> <p>6 de sua infância ou até mesmo na adolescência.</p> <p>7</p> <p>8 Moradores de rua no qual são chamados, as vezes causam medo em algumas pessoas que pensam que todos os moradores]</p> <p>9</p> <p>10 de rua são ladrões, mas na verdade são alguns que fazem dessa classe de “miséria” ficar ainda mais esquecido pela sociedade.]</p> <p>11</p> <p>12 Mas tudo isso devemos agradecer ao nosso Governador, Presidente]</p> <p>13</p> <p>14 entre outros do conselho, que muitos mas muitos estão moran-]</p> <p>15</p> <p>16 do nas ruas por falta de oportunidade no mercado de trabalho,]</p> <p>17</p> <p>18 melhores condições no saneamento básico, melhores condições e]</p> <p>19</p> <p>20 melhorias no Sistema de saúde e principalmente no Ensino escolar.</p> <p>21</p> <p>22 Até quando seres humanos vão ter que pagar por um preço que pode custar a própria vida, morando embaixo de pontes, bancos]</p> <p>23</p> <p>24 de praça, calçadas, e além do mais viver uma vida de miséria e]</p> <p>25</p> <p>26 medo já que hoje em dia vândalos vêm e ateiam fogo em mendigos esses vândalos tem um valor menor que desses moradores]</p> <p>27</p> <p>28 de rua essa é a minha opinião mas temos um Deus e creio na]</p> <p>29</p> <p>30 justiça, essa funciona.</p>	<p>1 Excluídos das sociedades</p> <p>2 Venho por meio de palavras argumentar algo que há muito tempo vem sendo assunto a ser discutido em todo o país “moradores de rua”.</p> <p>3</p> <p>4 Pessoas que não tem um moradia fixa, pessoas que não tem valor nenhum a sociedade, moradores excluídos, abandonados]</p> <p>5</p> <p>6 e esquecidos. São seres humanos alguns abandonados des de sua]</p> <p>7</p> <p>8 infância ou até mesmo na adolescência que não tem para onde]</p> <p>9</p> <p>10 ir e que não escolheram uma miséria dessa e sim por necessidade.]</p> <p>11</p> <p>12 Moradores de rua as vezes causam medo em algumas pessoas]</p> <p>13</p> <p>14 que julgam todos os moradores de rua como “ladrões”: e na verdade]</p> <p>15</p> <p>16 são a memória que deixam a classe de miséria ainda mais esquecido]</p> <p>17</p> <p>18 pelas sociedades.</p> <p>19</p> <p>20 Mas tudo isso devemos agradecer ao nosso Presidente, Governador]</p> <p>21</p> <p>22 e outros membros do conselho, que muitas pessoas moram nas ruas porque]</p> <p>23</p> <p>24 não tiveram uma boa educação escolar, falta de oportunidade no mercado]</p> <p>25</p> <p>26 de trabalho, melhores condições de melhorias no Sistema de Saúde a socie-]</p> <p>27</p> <p>28 dade.</p> <p>29</p> <p>30 Até quando essas pessoas teram de carregar “o mundo em seus ombros”,]</p> <p>31</p> <p>32 morando em baixo de pontes, bancos de praças, calçadas e além de tudo]</p> <p>33</p> <p>34 viver uma vida de miséria e de medo. Mas eu creio em um]</p> <p>35</p> <p>36 Deus que pode virar essa situação.</p> <p>37</p> <p>38 E na minha opinião moradores de rua merecem mais respeito.]</p>

Anexo 5:

Rascunho	Redação final
1 Qual a importância do estudo na vida das pessoas?	1 Qual a importância do Estudo na vida das pessoas?
2 O Estudo geralmente é importante para as pessoas,	2 Sem Estudo a pessoa fica ignorante, não sabe ler e
3 porque sem o estudo, ninguém consegue nada, se	3 nem escrever. Tem crianças que acham, que já sabe de
4 não fosse o estudo ninguém saberia ler, escrever,	4 tudo, que não precisa de mais nada, que está sendo
5 arrumar um bom emprego e o principal ter educação	5 educada contra sua vontade, e ainda por cima acha
6 pois é na Escola que nós aprendemos e temos educação.	6 que estão violando seus direitos. Mas que direitos?
7 Sem o estudo a pessoa fica ignorante, não sabe ler e	7 direito de ficar ignorante, sem conhecimentos mau
8 nem escrever.	8 educado?
9 Tem crianças que acham, que já sabe de tudo, que	9 O Estudo serve para isso para nos ensinar, porque
10 não precisa de mais nada, que está sendo educa-	10 sem o estudo nós não somos nada, se não fosse o estudo
11 da contra a vontade, e ainda por cima acha que está	11 ninguém conseguiria nada, não saberia ler, escrever,
12 violando seus direitos. Mas direito do que? ficar	12 arrumar um emprego e o mais importante ter uma
13 ignorante, sem conhecimentos mau educado?	13 boa educação, pois é na Escola que aprendemos ser
14 Nós estudamos para não só saber ler e escrever	14 pessoas de Bem.
15 mas para alcançar os nossos objetivos e passar para as	15 Nós Estudamos para não só saber ler e escrever,
16 outras pessoas o que aprendemos.	16 mas para alcançar os nossos objetivos e poder passar
17 Nunca é demais aprender, pois cada aprendi	17 para as pessoas o que aprendemos.
18 zado é um conhecimento a mais que a pessoa adqui	18 Nunca é demais aprender, pois cada aprendizado
19 ri.	19 é um conhecimento a mais que se adquire.

Anexo 6:**RESOLUÇÃO SE Nº. 27, DE 29 DE MARÇO DE 1996**

Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

A Secretaria da Educação considerando:

- a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, de forma articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB/MEC;
- a imprescindibilidade de recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado no Estado de São Paulo;
- a importância em subsidiar o processo de tomada de decisões que objetivem melhoria da administração do sistema educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados;
- a necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino;
- a necessidade das Delegacias de Ensino e Unidades Escolares obterem resultados imediatos para tomada de decisões, em seus níveis de atuação; resolve:

Artigo 1º - Fica instituído o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, tendo como objetivos:

I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;

II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem:

- a) a capacitação dos recursos humanos do magistério;
- b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
- c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar.

Artigo 2º - O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo abrangerá todas as escolas da rede estadual e as redes municipal e particular que aderirem à proposta, contemplando, de forma gradativa e continua:

I – todas as séries do ensino fundamental, nos seguintes componentes curriculares: Português (incluindo redação), Matemática, Ciências, História e Geografia;

II – todas as séries do ensino médio nos seguintes componentes curriculares: Português (incluindo redação), Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia.

Artigo 3º - Competirá à Assessoria Técnica de Planejamento Educacional – ATPCE a coordenação geral do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, promovendo a integração das necessidades e demandas com a política educacional da Secretaria de Educação e a articulação entre os vários órgãos envolvidos.

Artigo 4º - Caberá à Diretoria de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação o gerenciamento do Sistema de Avaliação.

Artigo 5º - A Assessoria de Planejamento e Controle Educacional baixará instruções que se fizerem necessárias para o cumprimento da presente resolução.

Artigo 6º - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2006.

Anexo 7:

RESOLUÇÃO SE Nº. 124, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2001

Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino, em 2001

A Secretária da Educação considerando:

a importância dos resultados objetivos de desempenho escolar, via Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP - para os agentes educacionais, na definição de estratégias/intervenções no direcionamento do processo de ensinar e aprender;

a relevância que esse Sistema assume ao final de cada Ciclo de aprendizagem;

a necessidade de assegurar, para a Unidade Escolar, condições favoráveis à realização das provas que estarão formalizando os indicadores que subsidiarão o aprimoramento das atividades pedagógicas, resolve:

Artigo 1º - Todos os alunos regularmente matriculados nas séries finais dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental - 4ª e 8ª séries - das escolas estaduais, períodos diurno e noturno, estarão realizando, obrigatoriamente, no dia 29 de novembro próximo, atividades de Língua Portuguesa com vistas à avaliação das competências e habilidades básicas previstas para o término desses Ciclos.

Artigo 2º - As atividades a serem elaboradas sob a forma de prova específica e aplicadas, exclusivamente, pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - VUNESP -, têm por objetivo aferir, junto aos alunos, as condições para continuidade de seus estudos no Ciclo II ou no Ensino Médio, uma vez que seus resultados se constituirão em indicador essencial para promoção do aluno.

Artigo 3º - A prova será realizada simultaneamente em todas as Unidades Escolares, conforme quadro anexo, e constará de questões de múltipla escolha e de uma produção de texto sobre determinado tema.

Artigo 4º - Os alunos deverão realizar a prova na escola e na classe que vêm freqüentando no ano em curso e serem alertados de que não haverá segunda chamada, independentemente dos motivos alegados.

Artigo 5º - Caberá ao Diretor das unidades escolares que participarão da avaliação:

I - zelar pela divulgação das condições, data e horário de realização das provas, cuidando do cumprimento dos procedimentos formais;

II - liberar, da assinatura do ponto, no dia da aplicação da prova, todos os professores de todas as classes e de todas as séries mantidas pela Unidade Escolar, inclusive, das séries de término de Ciclo;

III - dispensar, no dia da aplicação da prova, os alunos das classes e das séries não envolvidos no processo avaliatório;

IV - informar à população sobre a interrupção, no dia da prova, do atendimento ao público em geral, ainda que os serviços de apoio escolar continuem sua rotina.

§ 1º - Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs e as escolas exclusivas de Ensino Médio terão aulas normalmente.

§ 2º - As unidades escolares que não possuem alunos de 4ª e 8ª séries para serem avaliados, não deverão interromper as aulas.

Artigo 6º - Caberá ao Dirigente Regional de Ensino:

I - supervisionar a aplicação das provas a serem realizadas nas Unidades Escolares sob sua jurisdição, auxiliado pelo Coordenador de Meios, a ser designado pela VUNESP;

II - indicar o responsável pela aplicação das provas no âmbito da Unidade Escolar, que estará substituindo o Diretor da Escola, em caso de seu impedimento legal;

III - zelar pelo cumprimento dos procedimentos orientadores da aplicação das provas;

IV - indicar um dos agentes educacionais sediados na Diretoria de Ensino - supervisor ou assistente técnico pedagógico - para a aplicação da prova em escolas com classes multisseriadas, que não atinjam o mínimo de 10 (dez) alunos, a serem avaliados;

V - decidir sobre casos não previstos na presente resolução.

Artigo 7º - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas expedir instruções complementares à presente resolução.

Artigo 8º - As eventuais despesas decorrentes do processo de aplicação das provas, incluindo o recrutamento dos aplicadores, serão da responsabilidade da VUNESP, entidade contratada por esta Pasta para o presente fim.

Artigo 9º - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Anexo à Resolução SE nº 124/2001

Turno	Entrada dos alunos na escola	Início	Término
Manhã (alunos que iniciam aulas até 10h)	7h30min	8h	11h
Tarde (alunos que iniciam aulas até 16h)	13h	13h30min	16h30min
Noite (alunos que iniciam aulas a partir das 17h)	19h	19h30min	22h30min

Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/124_2001.htm>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2006.

Anexo 8:

RESOLUÇÃO SE Nº. 14, DE 18 DE JANEIRO DE 2002

Dispõe sobre a realização das provas de Avaliação de Ciclo - SARESP-2001

A Secretária de Educação considerando:

a importância do encerramento do processo do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, iniciado em novembro de 2001, cujo resultado é fundamental na definição de estratégias e intervenções no direcionamento do processo de ensinar e aprender, bem como, no encaminhamento dos alunos para a continuidade de estudos; a necessidade de assegurar para a unidade escolar condições favoráveis à realização das provas; a forma utilizada para a organização das turmas de recuperação nas férias com alunos de diferentes escolas, classes e turnos, resolve:

Artigo 1º - Os alunos das séries finais do Ciclo I e II - 4ª e 8ª séries das escolas estaduais que obtiveram 14 ou menos pontos na primeira fase do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP e foram encaminhados para estudos de recuperação durante o mês de janeiro de 2002, estarão realizando obrigatoriamente no dia 24 de janeiro próximo futuro, atividades de Língua Portuguesa com vistas à avaliação das competências e habilidades básicas previstas para o término desses ciclos.

§ 1º - Deverão participar também das atividades previstas no caput do artigo, os alunos que eventualmente deixaram de participar da primeira avaliação tenham ou não participado da recuperação nas férias.

§ 2º - Os alunos farão a prova nas unidades escolares nas quais estão participando da recuperação nas férias.

Artigo 2º - As Diretorias de Ensino poderão, após consulta e anuência dos pais, realizar a prova em período diverso ao que os alunos estão freqüentando a recuperação nas férias, desde que garantida a participação de todos.

Artigo 3º - a prova será realizada simultaneamente em todas as unidades escolares que atenderam os alunos encaminhados para estudos de recuperação e constará de duas partes: uma de leitura e interpretação de texto com questões de múltipla escolha e uma de produção de texto.

Artigo 4º - Caberá à Direção das unidades escolares cujos alunos estejam participando do processo de recuperação:

I - zelar pela divulgação das condições, data e horário de realização das provas, cuidando do cumprimento dos procedimentos formais;

II - garantir que todas as crianças que participaram do período de recuperação, façam a prova.

Parágrafo Único - Os Diretores das unidades escolares cujos alunos foram encaminhados para outras escolas (escola pólo de recuperação), deverão colaborar com a escola pólo, fornecendo as informações e dados necessários para o bom andamento do processo de avaliação, bem como, nela permanecendo durante os turnos em que seus alunos estiverem fazendo a prova.

Artigo 5º - Caberá ao Dirigente Regional de Ensino:

I- supervisionar, através da equipe de supervisão, a aplicação das provas a serem realizadas nas unidades escolares sob sua jurisdição;

II- designar o(s) coordenador(es) regional e local, os aplicadores e os volantes de apoio;

III- zelar pelo cumprimento dos procedimentos orientadores da distribuição, aplicação das provas e conferência na devolução do material, pelas escolas;

IV - cuidar da conferência final e devolução do material;

V - decidir sobre casos não previstos na presente resolução.

Artigo 6º - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, se necessário, expedir instruções complementares à presente resolução.

Artigo 7º - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/14_2002.htm>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2006.

Anexo 9:

RESOLUÇÃO SE Nº. 120, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2003

Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Saresp/2003- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

O Secretário de Estado da Educação, considerando:

* a importância de resultados objetivos de desempenho escolar, via Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saresp - para a definição de estratégias/intervenções, no direcionamento do processo de ensinar e aprender;

* a necessidade de avaliar habilidades e competências de todos os alunos da rede estadual de ensino ao final de cada série de aprendizagem;

* que os resultados dessa Avaliação constituirão indicadores para a elaboração de programas de formação continuada para os educadores da rede estadual de ensino;

* a relevância que esse Sistema assume ao final de cada série de aprendizagem;

* a necessidade de assegurar condições favoráveis às unidades escolares para a realização das provas, resolve:

Artigo 1º - A avaliação será realizada no dia 3 de dezembro próximo, nos períodos da manhã, tarde e noite, em todas as escolas estaduais, para alunos regularmente matriculados em todas as séries do ensino fundamental, inclusive os que estudam em classes de aceleração e de recuperação de ciclo, e do ensino médio, inclusive os da habilitação específica para o magistério, do Cefam, e de classe de flexibilização.

Artigo 2º - A avaliação de que trata o artigo anterior será realizada mediante a aplicação de uma prova de Leitura e Escrita com vistas à avaliação das habilidades básicas previstas ao final de cada série.

Artigo 3º - A prova será realizada no horário de início das aulas em todas as unidades escolares, conforme quadro anexo que integra a presente resolução.

Parágrafo único: Os alunos realizarão as provas na escola e classe que vêm freqüentando no ano em curso.

Artigo 4º - A prova será constituída na seguinte conformidade:

I - para as 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, de questões predominantemente abertas;

II - para as demais séries, o caderno de prova constará de um questionário sócio-econômico a ser respondido pelo aluno, questões de múltipla escolha - 30 para o ensino fundamental e 45 para o ensino médio, e uma proposta de tema para redação;

III - a redação para o ensino fundamental (3ª a 8ª série) é do tipo narrativo-descritivo e para o ensino médio é do tipo dissertativo-argumentativo.

Parágrafo único: Para cada série e período (manhã/tarde/noite) serão aplicadas provas equivalentes.

Artigo 5º - A duração máxima da prova deve obedecer o que segue:

I - 3 horas, com a permanência mínima de 1 hora e 30 minutos para o ensino fundamental;

II - 3 horas e 30 minutos, com permanência mínima de 2 horas para o ensino médio.

Artigo 6º - Não haverá aulas no dia da aplicação do Saresp/2003 em todas as escolas estaduais que estarão participando diretamente da avaliação.

Artigo 7º - As provas serão aplicadas pelos professores da própria escola.

§ 1º - Os professores de 1as e 2as séries do ensino fundamental aplicarão provas na mesma série em que lecionam, porém, em outra turma.

§ 2º - Para as demais séries, o professor poderá lecionar em qualquer série e, de preferência, não ser da turma de aplicação.

§ 3º - Os professores serão acompanhados por profissionais da Diretoria de Ensino e por representantes dos pais de alunos, que estarão sob a coordenação do diretor da escola.

Artigo 8º - As atividades de logística da avaliação, leitura ótica, processamento dos dados e elaboração de informes com resultados das escolas, Diretorias de Ensino e em nível de Estado, serão de responsabilidade da Fundação Carlos Chagas - FCC, em conformidade com as orientações da Secretaria de Educação e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE.

Artigo 9º - Caberá ao diretor da unidade escolar:

I - zelar pela divulgação das condições, data e horário de realização das provas, cuidando do cumprimento dos procedimentos formais;

II - informar à população sobre a interrupção, no dia da prova, do atendimento ao público em geral, ainda que os serviços de apoio escolar continuem sua rotina;

III - organizar e coordenar todo o processo da avaliação na escola;

IV - convidar, junto com o Conselho de Escola, dois representantes dos pais, por período, para acompanhar a avaliação;

V - indicar os professores que exercerão a função de aplicador;

VI - organizar o processo de aplicação das provas, remanejando os professores para atuarem, preferencialmente, nas turmas que não sejam as de aplicação;

VII - organizar na escola, junto com os professores participantes do Projeto Letra e Vida, quando houver, o processo de correção das provas das 1as e 2as séries, conforme orientações contidas no Roteiro de Correção.

VIII - formar uma banca de correção das redações produzidas pelos alunos das 3as a 8as séries do ensino fundamental e por alunos do ensino médio, com a participação de professores do ciclo I, professores de Língua Portuguesa do ciclo II e do ensino médio, conforme orientações contidas no Manual de Correção das Redações.

IX - organizar a correção das provas e das redações, no horário de trabalho dos professores, mantendo as atividades escolares para todos os alunos;

X - organizar a devolução do material correspondente à avaliação para a Diretoria de Ensino, em dois momentos:

a) Até 4 de dezembro:

envelopes de folhas de respostas preenchidas pelos alunos das 3as a 8as séries do ensino fundamental e do ensino médio; relatórios dos aplicadores; relatórios de observação dos pais; envelope contendo os cadernos de provas preenchidos e as respectivas folhas de respostas em branco, dos alunos das 1as e 2as séries que não foram corrigidas na escola.

b) Até 16 de dezembro:

envelopes de folhas de respostas preenchidas, das 1as e 2as séries do ensino fundamental; envelopes de folhas de redação preenchidas, das 3as a 8as séries do ensino fundamental e das séries do ensino médio; amostra de cadernos de provas das turmas sorteadas, conforme instrução posterior.

XI - armazenar os cadernos de prova respondidos pelos alunos, até um ano após a aplicação.

Artigo 10 - Caberá ao Dirigente Regional de Ensino:

I - garantir o sigilo absoluto das informações contidas nos cadernos de provas, adotando medidas confiáveis nas etapas de armazenamento e distribuição;

II - supervisionar a aplicação das provas a serem realizadas nas unidades escolares sob sua jurisdição, auxiliado pelo coordenador de avaliação, função a ser desempenhada pelo supervisor de ensino ou ATP;

III - indicar os profissionais da Diretoria de Ensino que acompanharão a aplicação;

IV - providenciar infra-estrutura necessária para a realização da avaliação;

V - zelar pelo cumprimento dos procedimentos orientadores da aplicação das provas;

VI - organizar, juntamente com o coordenador da avaliação, um plantão para esclarecimentos de dúvidas na DE, no dia da prova;

VII - decidir sobre casos não previstos na presente resolução.

Artigo 11 - Caberá ao coordenador de avaliação:

I - participar da ação de capacitação promovida pela CENP e FDE;

II - promover reunião de orientações na DE, com os diretores das unidades escolares para informá-los sobre os instrumentos e procedimentos adotados para a realização da avaliação.

III - organizar e coordenar o recebimento, distribuição e devolução dos materiais necessários para a realização da avaliação.

IV - organizar, na DE, a atuação dos professores que participam do Projeto Letra e Vida para a correção das provas dos alunos de 1ª e 2ª séries;

V - organizar, na DE, a equipe de ATPs de Língua Portuguesa que fará a análise da amostra das redações das turmas de 3ª a 8ª séries do ensino fundamental e ensino médio sorteadas;

VI - coordenar o plantão de dúvidas da Diretoria de Ensino.

VII - organizar o acompanhamento da aplicação da Avaliação Saresp, para que os técnicos da DE, estejam presentes, nas escolas, no dia da aplicação.

Artigo 12 - As atividades do Saresp deverão ser desenvolvidas pelas equipes das Diretorias de Ensino e escolas, segundo as orientações e procedimentos contidos nos Manuais de Orientação, de Redação e de Aplicação discutidos nas ações de capacitação e de conformidade com os prazos estabelecidos no cronograma Saresp/2003, a ser divulgado.

Artigo 13 - A Secretaria de Estado da Educação disponibilizará, no dia 9 de dezembro de 2003, no site www.educacao.sp.gov.br, os gabaritos e as tabelas de especificação com as habilidades avaliadas do Saresp/2003, por série e período.

Artigo 14 - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas expedir instruções complementares à presente resolução.

Artigo 15 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO

Ensino Fundamental e Ensino Médio

Horário de Início das Aulas Período de Aplicação

Turmas que iniciam entre 06h45 e 10h59 Manhã

Turmas que iniciam entre 11h00 e 16h59 Tarde

Turmas que iniciam a partir das 17h00 Noite

O horário de início das provas será o mesmo do início das aulas

Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/120_03.htm>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2006.

Anexo 10:

RESOLUÇÃO SE Nº. 101, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2004

Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp – 2004

O Secretário de Estado da Educação considerando:

* a relevância que o sistema de avaliação assume para os educadores das escolas que oferecem a Educação Básica;

* a participação das escolas da rede estadual no Saresp e a importância de sua ampliação, por adesão, para as redes municipal e particular;

* os resultados dessa Avaliação como indicadores para a elaboração de ações e projetos pedagógicos inovadores, além de programas de formação continuada para os educadores das diferentes redes de ensino;

* a necessidade de avaliar competências e habilidades dos alunos das redes estadual, municipal e particular de ensino ao final de cada série de aprendizagem;

* a necessidade de assegurar condições favoráveis às unidades escolares para a realização das provas,
Resolve:

Artigo 1º - A avaliação será realizada no dia 25 de novembro, nos períodos da manhã, tarde e noite e abrangerá obrigatoriamente todas as escolas e alunos do ensino regular matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio da rede estadual de ensino, além dos alunos das escolas municipais e particulares que aderiram à proposta de participação.

Artigo 2º - No caso da rede estadual de ensino, a Avaliação envolverá, ainda, alunos que estudam em Classes de Aceleração, de Recuperação de Ciclo, de Flexibilização, os matriculados até as 3as séries da Habilitação Específica para o Magistério - HEM e os dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério - CEFAM.

Artigo 3º - A Avaliação de que tratam os artigos anteriores será realizada mediante a aplicação de uma prova de leitura e escrita com vistas a verificar o domínio das competências e as habilidades básicas previstas para o término de cada série.

Artigo 4º - Haverá aula no dia da prova de avaliação nas escolas da rede estadual para os alunos de modalidades de ensino que não serão objeto de avaliação do Saresp-2004.

Artigo 5º - A prova será realizada no horário de início das aulas em todas as unidades escolares que participarão do SARESP, conforme quadro anexo que integra a presente resolução.

Parágrafo único: Os alunos realizarão a prova na escola e na classe que vêm frequentando no ano em curso.

Artigo 6º - A prova terá a seguinte constituição:

I - questões abertas para as 1as e 2as séries do Ensino Fundamental;

II - 30 questões de múltipla escolha, uma proposta de redação e questionário sócio-econômico para as demais séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

§ 1º - A redação para as séries do Ensino Fundamental (3ª a 8ª) será do tipo narrativo-descritivo e, para o Ensino Médio, do tipo dissertativo-argumentativo.

§ 2º - Para cada série e período (manhã, tarde e noite) serão aplicadas provas diferentes, porém equivalentes no grau de dificuldade.

Artigo 7º - A duração máxima da prova será de 3 horas, com a permanência mínima de 1 hora e 30 minutos tanto para os alunos do Ensino Fundamental quanto para os do Ensino Médio.

Artigo 8º - A prova será aplicada pelos professores da própria escola.

§ 1º - Os professores de 1as e 2as séries do Ensino Fundamental aplicarão provas em outras turmas das séries em que lecionam.

§ 2º - Nas demais séries, a prova deverá ser aplicada, preferencialmente, por professor que leciona em turmas diferentes.

§ 3º - Os professores serão acompanhados por profissionais da Diretoria de Ensino e por representantes de pais de alunos, sob coordenação do diretor da escola.

Artigo 9º - As atividades de elaboração das provas, logística da Avaliação, leitura ótica, processamento dos dados e elaboração de relatórios e informes com resultados das escolas, Diretoria de Ensino e Estado, estarão sob a responsabilidade da Fundação Cesgranrio, em conformidade com as orientações da Secretaria de Estado da Educação e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE.

Artigo 10 - As atividades necessárias à realização do SARESP deverão ser desenvolvidas pelas equipes das Diretorias de Ensino, profissionais das redes municipal e particular e das escolas, segundo as orientações e procedimentos contidos nos Manuais de Orientação, de Redação e do Aplicador discutidos nas ações de capacitação e de conformidade com os prazos estabelecidos no cronograma do SARESP-2004, a ser divulgado.

Artigo 11 - Caberá ao diretor da unidade escolar:

I - zelar pela divulgação das condições, data e horário de realização da prova, cuidando do cumprimento dos procedimentos formais;

II - informar à população sobre a interrupção, no dia da prova, do atendimento ao público em geral, ainda que os serviços internos de apoio escolar transcorram normalmente;

III - organizar e coordenar todo o processo da Avaliação na escola;

IV - indicar, ouvido o Conselho de Escola, dois representantes dos pais, por período, para acompanhar a Avaliação;

V - indicar os professores de sua escola que exercerão a função de aplicador;

VI - organizar o processo de aplicação da prova, remanejando os professores para atuarem, preferencialmente, nas turmas em que não ministrem aulas;

VII - organizar na escola, com os professores participantes do Programa "Letra e Vida", quando houver, o processo de correção das provas das 1as e 2as séries, conforme orientações contidas no Roteiro de Correção;

VIII - formar uma banca de correção das redações produzidas pelos alunos das 3as a 8as séries do Ensino Fundamental e por alunos do Ensino Médio, com a participação de professores do Ciclo I, professores de Língua Portuguesa do Ciclo II e do Ensino Médio, conforme orientações contidas no Manual de Redação;

IX - organizar o processo de correção das redações, mantendo regularmente as atividades escolares para todos os alunos;

X - organizar a devolução do material correspondente à Avaliação para a DE, em dois momentos:

a) até 26 de novembro:

1 - envelopes de folhas de respostas preenchidas pelos alunos das 3as às 8as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;

2 - relatórios dos aplicadores;

3 - relatórios de observação dos pais;

4 - envelope contendo os cadernos de provas que não foram corrigidos e as respectivas folhas de respostas em branco dos alunos das 1as e 2as séries;

5 - envelope contendo os cadernos de provas de ligação e as folhas de respostas preenchidas ou não;

b) até 13 de dezembro:

1 - envelopes de folhas de respostas preenchidas das 1as e 2as séries do Ensino Fundamental;

2 - envelopes de folhas de redação preenchidas das 3as às 8as séries do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio;

3 - amostra de cadernos de provas das turmas, solicitada pela Diretoria de Ensino;

XI - armazenar os cadernos de provas respondidos pelos alunos, até um ano após a data da aplicação.

§ 1º - Na impossibilidade de atender ao que prescreve o inciso VII deste artigo, o diretor de escola deve encaminhar à DE o envelope contendo os cadernos de provas e respectivas folhas de resposta em branco das séries acima referidas.

§ 2º - Na formação de banca, conforme contido no inciso VIII deste artigo, cada professor deverá ser designado para corrigir redações de turmas diferentes daquelas em que ministre aulas.

Artigo 12 - Caberá ao Dirigente Regional de Ensino:

I - garantir o sigilo absoluto das informações contidas nos cadernos de provas, adotando medidas seguras nas etapas de armazenamento e distribuição;

II - supervisionar a aplicação da prova a ser realizada nas unidades escolares sob sua jurisdição, auxiliado pelo Coordenador de Avaliação, função a ser desempenhada pelo Supervisor de Ensino ou Assistente Técnico-Pedagógico;

III - indicar os profissionais da Diretoria de Ensino que acompanharão a aplicação;

IV - providenciar infra-estrutura necessária para a realização da Avaliação;

V - zelar pelo cumprimento dos procedimentos orientadores da aplicação da prova;

VI - organizar, juntamente com o Coordenador de Avaliação, um plantão para esclarecimentos de dúvidas na Diretoria de Ensino, no dia da prova;

VII - decidir sobre casos não previstos na presente resolução.

Artigo 13 - Caberá ao Coordenador de Avaliação da Diretoria de Ensino:

I - promover reuniões de orientação na Diretoria de Ensino com os diretores das unidades escolares, para informá-los sobre os instrumentos e procedimentos adotados para a realização da Avaliação;

II - capacitar os representantes das redes municipal e particular nas questões técnico-operacionais da Avaliação;

III - organizar e coordenar o recebimento, distribuição e devolução dos materiais necessários para a realização da Avaliação em todas as redes de ensino;

IV - organizar na Diretoria de Ensino equipe de professores que participam do Programa "Letra e Vida" para a correção das provas dos alunos de 1as e 2as séries;

V - organizar na Diretoria de Ensino equipe que, sob coordenação do Assistente Técnico-Pedagógico de Língua Portuguesa, fará a análise da amostra das redações sorteadas das turmas de 3as a 8as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio;

VI - coordenar o plantão de dúvidas na Diretoria de Ensino;

VII - organizar o acompanhamento da aplicação da prova do SARESP, assegurando a presença nas escolas dos técnicos da Diretoria de Ensino, nesse dia.

Artigo 14 - Caberá aos Coordenadores de Avaliação das redes municipal e particular:

I - mapear as suas escolas quanto ao número de alunos por série, período e turma;

II - participar da capacitação promovida pela Diretoria de Ensino;

III - capacitar as equipes escolares;

IV - organizar e coordenar o recebimento, distribuição e devolução dos materiais necessários para a realização da avaliação;

V - garantir o sigilo absoluto das informações contidas nos cadernos de provas, adotando medidas seguras nas etapas de armazenamento e distribuição;

VI - providenciar infra-estrutura necessária para a realização da Avaliação;

VII - zelar pelo cumprimento dos procedimentos orientadores da aplicação da prova;

VIII - acompanhar e supervisionar todo o processo de aplicação da prova;

IX - organizar um plantão de esclarecimento de dúvidas nos municípios e em cada escola particular;

X - decidir sobre casos não previstos na presente resolução.

Artigo 15 - A Secretaria de Estado da Educação disponibilizará, no dia 1o de dezembro de 2004, no site www.educacao.sp.gov.br, os gabaritos e as tabelas de especificação com as habilidades avaliadas pelo SARESP-2004, por série e período.

Artigo 16 - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - Cenp expedir instruções complementares à presente resolução.

Artigo 17 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Anexo

Ensino Fundamental e Ensino Médio

Horário de Início das Aulas

Período de Aplicação

Turmas de período que inicia entre 06h45 e 10h59

Manhã

Turmas de período que inicia entre 11h00 e 16h59

Tarde

Turmas de período que inicia a partir das 17h00

Noite

O horário de início das provas será o mesmo do início das aulas

Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/101_04.htm>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2006.

Anexo II:

RESOLUÇÃO SE Nº. 81, DE 19 DE OUTUBRO DE 2005

Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp-2005

O Secretário de Estado da Educação, considerando:

- a relevância que o sistema de avaliação assume para os educadores das escolas que oferecem Educação Básica;
 - a participação das escolas da rede estadual no Saresp e a importância da adesão das escolas das redes municipal e particular na ampliação desse processo;
 - os resultados dessa avaliação como indicadores para a elaboração de ações e projetos pedagógicos inovadores, além de programas de formação continuada para os educadores das diferentes redes de ensino;
 - a necessidade de avaliar competências e habilidades dos alunos das redes estadual, municipal e particular de ensino ao final de cada série de aprendizagem;
 - a necessidade de se assegurar às diferentes redes de ensino as condições necessárias para uma efetiva operacionalização desse processo,
- resolve:

Artigo 1º - A avaliação do Saresp – 2005 será realizada nos dias 9 e 10 de novembro, nos períodos da manhã, tarde e noite, e abrangerá, obrigatoriamente, todos os alunos do ensino regular matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas da rede estadual de ensino, além dos alunos das escolas municipais e particulares que aderiram à proposta de participação.

§ 1º - No caso da rede estadual de ensino a avaliação envolverá, ainda, alunos das Classes de Aceleração, de Recuperação de Ciclo e de Flexibilização.

§ 2º - Nos dias de aplicação das provas, nas escolas da rede estadual, haverá aula para os alunos das modalidades de ensino que não serão objeto de avaliação do Saresp 2005.

Artigo 2º - A avaliação de que trata o artigo anterior visa aferir o domínio das competências e habilidades básicas previstas para o término de cada série e consistirá de provas de Leitura/Escrita e de Matemática.

Artigo 3º - As provas serão realizadas em dois dias consecutivos, no horário de início regular das aulas adotado pelas escolas participantes, conforme quadros anexos – I e II - que integram a presente resolução.

Parágrafo único: Os alunos realizarão as provas na escola e classe que vêm freqüentando no ano em curso.

Artigo 4º - As provas terão a seguinte constituição:

I – para as classes de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, questões abertas de Leitura/Escrita e de Matemática;

II – para as classes de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, 40 questões de múltipla escolha - 20 de Leitura e 20 de Matemática – e uma proposta de redação;

III – para as classes de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª séries do Ensino Médio, 52 questões de múltipla escolha - 26 de Leitura e 26 de Matemática - e uma proposta de redação.

§ 1º - A proposta de redação será de um texto narrativo-descritivo para as séries do Ensino Fundamental (3ª a 8ª) e de um texto dissertativo-argumentativo para o Ensino Médio (1ª a 3ª).

§ 2º - Serão aplicadas provas diferentes, com grau de dificuldade equivalente, para cada série e período (manhã, tarde e noite).

§ 3º - Além das provas, será aplicado um questionário socioeconômico, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Artigo 5º - A prova terá a duração máxima de 3 (três) horas e o aluno do Ensino Fundamental ou Médio somente poderá ausentar-se após 1 (uma) hora e 30 minutos do seu início.

Artigo 6º - A aplicação da prova caberá aos professores da própria escola observando-se que:

I Os professores das 1ªs e 2ªs séries do Ensino Fundamental deverão aplicar as provas em turmas diversas das séries em que lecionam.

II Nas demais séries, as provas deverão ser aplicadas, preferencialmente, por professores que lecionam em turmas diferentes.

III Os professores serão acompanhados por profissionais da Diretoria de Ensino e por representantes de pais de alunos, sob coordenação do diretor da escola.

Artigo 7º - As atividades de elaboração das provas, logística da avaliação, leitura ótica, processamento dos dados e elaboração de relatórios e informes com resultados das escolas, Diretoria de Ensino, Coordenadoria de Ensino e Estado, estarão sob a responsabilidade da Fundação Cesgranrio, em conformidade com as orientações da Secretaria de Estado da Educação e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE.

Artigo 8º - As atividades necessárias à realização do Saresp, observados os prazos estabelecidos no cronograma a ser oportunamente divulgado, deverão ser desenvolvidas pelas equipes das Diretorias de Ensino e por profissionais das redes municipal e particular e das escolas estaduais, municipais e particulares, segundo as orientações e procedimentos contidos nos Manuais de Orientação, de Redação e do Aplicador e do Roteiro de Correção das Provas da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, e devidamente discutidos nas respectivas ações de capacitação.

Artigo 9º - Caberá ao diretor da unidade escolar:

I – zelar pela divulgação das condições, datas e horários de realização das provas, cuidando do cumprimento dos procedimentos formais;

II – informar a população sobre a interrupção do atendimento ao público em geral nos dias das provas;

III – garantir que os serviços internos de apoio escolar transcorram normalmente;

IV – organizar e coordenar, na escola, todo o processo da avaliação;

V – indicar, em consenso com o Conselho de Escola, três representantes de pais, por período, para acompanhar a avaliação;

VI – indicar os professores de sua escola que exercerão a função de aplicador;

VII – conferir os materiais de aplicação, tendo como base o Manual de Orientação e a Planilha de Controle de Recebimento por Escola;

VIII – organizar o processo de aplicação da prova, remanejando os professores para atuarem, preferencialmente, em turmas em que não ministrem aulas;

IX – organizar, na escola, junto com o professor coordenador e os professores participantes do Programa "Letra e Vida", quando houver, o processo de correção das provas de Leitura/Escrita e de Matemática das 1ªs e 2ªs séries, conforme orientações contidas no Roteiro de Correção;

X – formar uma banca para correção das redações produzidas pelos alunos das 3ªs às 8ªs séries do Ensino Fundamental e pelos alunos do Ensino Médio, composta por professores do Ciclo I, professores de Língua Portuguesa do Ciclo II e do Ensino Médio, conforme orientações contidas no Manual de Redação;

XI – organizar o processo de correção das redações, mantendo regularmente as atividades escolares para todos os alunos;

XII – devolver o material correspondente à avaliação para a Diretoria de Ensino, tendo como base o Manual de Orientação e a Planilha de Controle de Devolução por Escola, em dois momentos:

a) primeiro momento: dia **11 de novembro de 2005**;

b) segundo momento: dia **1º de dezembro de 2005**.

XIII – armazenar os cadernos de provas respondidos pelos alunos até um ano após a data da aplicação.

§ 1º - Na impossibilidade de atender ao previsto no inciso IX deste artigo, o diretor de escola deverá encaminhar à DE o pacote contendo os cadernos de provas da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental e as respectivas folhas de resposta em branco.

§ 2º - Na constituição da banca de que trata o inciso X deste artigo, cada professor designado deverá corrigir redações de turmas diferentes daquelas em que ministra aulas.

Artigo 10 - Caberá ao dirigente regional de ensino:

I – garantir o sigilo absoluto das informações contidas nos cadernos de provas, adotando medidas seguras nas etapas de armazenamento e distribuição;

II – supervisionar a aplicação da prova a ser realizada nas unidades escolares sob sua jurisdição, auxiliado pelo coordenador de avaliação, função a ser desempenhada pelo supervisor de ensino ou pelo assistente técnico pedagógico;

III – indicar os profissionais da Diretoria de Ensino que acompanharão a aplicação;

IV – organizar, juntamente com o coordenador de avaliação, um plantão para esclarecimentos de dúvidas, nos dias de prova, na Diretoria de Ensino;

V - providenciar a infra-estrutura necessária para a realização da avaliação;

VI – zelar pelo cumprimento dos procedimentos e orientações necessárias à realização do processo de avaliação;

VII – decidir sobre casos não previstos na presente resolução.

Artigo 11 - Caberá ao coordenador de avaliação da Diretoria de Ensino:

I – promover reuniões de orientação na Diretoria de Ensino com os diretores das unidades escolares, a fim de informá-los sobre os instrumentos e procedimentos a serem adotados na realização da avaliação;

II – capacitar os representantes das redes municipal e particular nas questões técnico-operacionais da avaliação;
 III – organizar e coordenar o recebimento e a distribuição dos materiais necessários para a realização da avaliação em todas as redes de ensino, de acordo com o Manual de Orientação e da Planilha de Controle de Recebimento por Escola;

IV – organizar, na Diretoria de Ensino, sob a responsabilidade da Coordenadora Geral do Programa “Letra e Vida”, uma equipe constituída por coordenadores de grupos e professores que já tenham participado do Programa e pelo Assistente Técnico-Pedagógico de Matemática, para a correção das provas dos alunos de 1^{as} e 2^{as} séries do Ensino Fundamental de Leitura/Escreita e de Matemática;

V – organizar, na Diretoria de Ensino, uma equipe que, sob a coordenação do Assistente Técnico-Pedagógico de Língua Portuguesa, fará a análise da amostra das redações sorteadas entre as turmas de 3^{as} a 8^{as} séries do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio;

VI – coordenar o plantão de dúvidas na Diretoria de Ensino;

VII – organizar o acompanhamento da aplicação da prova do Saresp-2005, assegurando, nesses dias, a presença nas escolas de técnicos da Diretoria de Ensino;

VIII – realizar, com base no Manual de Orientação e na Planilha de Controle de Devolução por Escola, a conferência dos materiais de avaliação devolvidos pelas escolas estaduais, municipais e particulares, em dois momentos:

a) primeiro momento: dias **16 e 17 de novembro de 2005** – materiais a serem retirados na Diretoria de Ensino pela Fundação Cesgranrio;

b) segundo momento: até dia **6 de dezembro de 2005** – materiais a serem enviados pela Diretoria de Ensino à Fundação Cesgranrio, aos cuidados do Prof. Werner – Departamento de Concursos, Rua Santa Alexandrina, nº 1.011, Rio Comprido – CEP 20261-235 – Rio de Janeiro, RJ – telefone (21) 2103-9600.

Artigo 12 - Caberá aos coordenadores de avaliação das redes municipal e particular:

I – mapear as respectivas escolas quanto ao número de alunos, por série, período e turma;

II – participar da capacitação promovida pela Diretoria de Ensino;

III – capacitar as equipes escolares;

IV – coordenar o recebimento e a distribuição dos materiais necessários à realização da avaliação das escolas de todas as redes;

V – garantir o sigilo absoluto das informações contidas nos cadernos de provas, adotando medidas seguras na realização das etapas de armazenamento e distribuição;

VI – providenciar a infra-estrutura necessária à realização da avaliação;

VII – zelar pelo cumprimento dos procedimentos necessários à aplicação da prova;

VIII – acompanhar e supervisionar todo o processo de aplicação da prova;

IX – organizar um plantão para esclarecimento de dúvidas, nos municípios e em cada escola particular,

Artigo 13 - A Secretaria de Estado da Educação disponibilizará, no dia **30 de novembro de 2005**, no site www.educacao.sp.gov.br, os gabaritos, por série e período, e as respectivas tabelas de especificação com as habilidades avaliadas pelo Saresp-2005,

Artigo 14 - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP expedir instruções complementares à presente resolução.

Artigo 15 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXOS DE QUE TRATA O ARTIGO 3º

ANEXO I

<i>SARESP 2005 – Calendário de Atividades – Ensinos Fundamental e Médio</i>		
Data	Atividades	Séries
9 de novembro	Prova de Leitura e Escrita	1 ^a . e 2 ^a . séries do E.F.
	Prova de Leitura e Matemática	3 ^a . série do E.F. até 3 ^a . série do E.M.
10 de novembro	Prova de Matemática	1 ^a . e 2 ^a . séries do E.F.
	Prova de Redação	3 ^a . série do E.F. até 3 ^a . série do E.M.
	Aplicação de questionário	

ANEXO II

<i>SARESP 2005 – Horário das Provas – Ensinos Fundamental e Médio</i>	
Horário de Início das Aulas	Período de Aplicação
Turmas que iniciam entre 6h45 e 10h59	Manhã
Turmas que iniciam entre 11h00 e 16h59	Tarde
Turmas que iniciam a partir das 17h00	Noite

O horário de início das provas será o mesmo do início das aulas.

Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_05.HTM>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2006.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.