

HETEROGENEIDADE EM NARRATIVAS ESCOLARES: SENTIDOS QUE SE CONSTROEM NAS DIFERENÇAS E NOS DESVIOS¹

Maria Madalena BORGES GUTIERRE²

RESUMO: O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a construção de sentido em narrativas escolares produzidas durante o SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. A proposta é consequência da observação de que a prática da redação escolar nos sistemas de avaliação externa constitui uma atividade mecânica e resulta da prescrição de instruções, de forma que os textos produzidos apresentem relativa estabilidade composicional. Considera-se, na análise, 1) que a estabilidade textual decorrente das instruções de produção promove a *padronização* das redações; 2) que ao se desviar do tema proposto, o sujeito opera com a singularidade das experiências vividas; 3) que em meio à estabilidade promovida pelo Sistema de Avaliação, identificam-se nos textos dos alunos fontes enunciativas que se confrontam e evidenciam valores histórico-culturais, o que permite vislumbrar a condição do aluno como sujeito social e da linguagem como meio de interação. A discussão fundamenta-se nas reflexões de Mikhail Bakhtin sobre dialogismo e gêneros discursivos. Na análise dos textos, atenta-se também para o conceito de heterogeneidade enunciativa discutido por Authier-Revuz.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas escolares; gêneros discursivos; dialogismo; heterogeneidade enunciativa.

Considerações iniciais

Pode causar estranheza buscar nos desvios temáticos a construção de sentido de textos escolares, uma vez que os procedimentos tradicionais de avaliação de redações visam a que sejam atendidas as regras contidas nas propostas de produção. Em se tratando de sistemas de avaliação externa de rendimento escolar, a necessidade de que se estabeleçam parâmetros de correção de redações não possibilita que o leitor esteja atento aos diferentes sentidos que se depreendem dos textos escolares, principalmente quando estes revelam desvios temáticos, ou mesmo quando atendem às regras de maneira singular, momento em que as experiências vividas pelo sujeito produtor promovem rupturas na previsibilidade temática contida nas propostas de produção.

¹ Estudo desenvolvido para a elaboração da dissertação de mestrado *Heterogeneidade nas redações escolares: a resposta dos alunos ao SARESP*, durante o Curso de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa, sob orientação da Profa. Dra. Renata M. F. Coelho Marchezan, na UNESP - Campus de Araraquara - SP (2000-2003).

² Departamento de Letras e Tradutor e Intérprete - Universidade de Franca - 14404-600 - Franca - SP - Brasil; Professora titular de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Endereço eletrônico: mbgutierre@uol.com.br

Neste trabalho, apresentamos uma análise de propostas de produção textual e de narrativas produzidas durante o SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo -, implantado em 1996, realizado anualmente na rede pública de ensino e previsto, como outros sistemas de avaliação externa, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Elegemos para esta apresentação duas provas de redação, uma aplicada na 5ª série do ensino fundamental, em 1998, e outra aplicada na 7ª série do ensino fundamental, em 2000. As narrativas analisadas resultam dessas avaliações.

Estudada à luz das reflexões bakhtinianas sobre gêneros discursivos, a avaliação, em geral, pode ser compreendida na grande temporalidade escolar como um meio de representação da esfera de atividade em que se constitui e circula, de modo que sejam revelados os valores e contratos estabelecidos entre a instituição e a sociedade. Dentre esses valores e uma das muitas funções escolares, a aquisição e o domínio da escrita consolidam o princípio das ações pedagógicas, no qual se sustenta uma prática ritualística de produção textual, um exercício de redação, que coloca o sujeito-aluno em posição de obediência e articula a atividade verbal ao saber institucionalizado. Considerada, evidentemente, a necessidade de "instrumentos" que diagnostiquem o processo de aquisição e aperfeiçoamento da escrita, é preciso refletir sobre o momento em que tais instrumentos deixam de ter função diagnóstica e de intervenção e passam a regular a aprendizagem. Com bases neste segundo aspecto, discutimos como circulam as avaliações externas na esfera escolar e como se constrói o sentido nas narrativas escolares resultantes de tal processo, de forma que se atente às *provas de redação* e seu caráter prescritivo.

Na análise, partimos do princípio de que o enunciado tem valor social - como postula Bakhtin (2000, p. 282), "a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua"-, e efetuamos uma investigação dos textos coletados, com vistas: (1) ao contexto em que são produzidos e em que se consideram os objetivos do sistema de avaliação externa, as propostas de redação e a orientação do enunciado a um interlocutor - o Estado, representado pela instituição escolar; (2) à identificação dos recursos expressivos utilizados nos textos narrativos em resposta às instruções de produção e referentes aos modos de utilização do discurso relatado (DR) nas formas direta (DD) e indireta (DI), com atenção aos sentidos que se depreendem da representação do discurso do *outro* e das possibilidades de reformulação desse mesmo discurso; (3) ao desenvolvimento dos temas propostos nas provas de redação, tendo em vista a interdiscursividade revelada por meio de um sistema de operações semânticas que definem a identidade do discurso,³ quando o aluno atende ao tema proposto e quando se desvia desse tema.

³ De acordo com Maingueneau (1993, p. 120), "mesmo na ausência de qualquer marca de heterogeneidade mostrada, toda unidade de sentido, qualquer que seja seu tipo, pode estar inscrita em uma relação essencial com outra, aquela do ou dos discursos em relação aos quais o discurso de que ela deriva define sua identidade".

Ào tomarmos como referência as propostas de redação e as instruções de produção do SARESP, isolamos dois critérios para a análise e seleção dos textos, com bases nos indicadores estabelecidos no *Manual de Orientação do Sistema de Avaliação*: textos que apresentam traços composicionais previstos nas instruções de produção contidas nas provas, os quais “atendem a todos os critérios da proposta - tema/assunto e tipo de texto solicitado”, e textos que “atendem aos critérios da proposta de forma rudimentar ou que não desenvolvem os critérios da proposta”. No segundo caso, as irregularidades temáticas e estruturais são consideradas nos parâmetros de correção como desvios ou problemas, e o texto é avaliado apenas pelo desempenho gráfico do aluno (SÃO PAULO, SEE/FDE, 2000, p. 51).

Tratadas na perspectiva de gêneros de discurso, as redações escolares - enunciados concretos - produzidas durante a aplicação do SARESP permitem a observação dos aspectos que se estabilizam no gênero por meio de prescrições e daqueles que promovem a instabilidade. Assim, o significado que atribuímos a *desvios temáticos* não se restringe, como no Sistema de Avaliação, às inadequações promovidas pelos sujeitos produtores; estende-se à investigação, na instância enunciativa, dos fatores que participam da construção de sentidos das narrativas escolares analisadas. Do mesmo modo e no que diz respeito aos textos que atendem aos critérios da proposta, os movimentos próprios da linguagem e da atividade verbal asseguram que o sentido constrói-se também nas transformações que promovem os sujeitos em meio às regularidades textuais decorrentes do atendimento às instruções de produção. Essas instruções são padronizadas e têm se estabilizado nas provas, desde o primeiro ano de aplicação do Sistema de Avaliação, como ilustramos no item seguinte.

A relativa estabilidade das provas de redação

De acordo com a formulação bakhtiniana de gênero discursivo, os enunciados concretos apresentam características relativamente estáveis no contexto em que circulam e adquirem sentido. Há formas de dizer mais padronizadas e menos sujeitas aos movimentos de mudanças. Tais formas, a nosso ver, quando constituídas de elementos prescritivos, possivelmente desencadeiam a produção e circulação de novas formas padronizadas. Nas propostas de produção textual apresentadas a seguir, podemos observar que a instituição escolar fala por meio de “instruções” que orientam (prescrevem) a atividade verbal e conferem aos documentos oficiais de avaliação a função de estabelecer modelos de discurso, difundindo e preservá-los:

SARESP - 1998 5ª série do ensino fundamental (diurno)

Prova de Redação

Instrução específica para a Redação:

- 1- Faça um rascunho de 15 a 20 linhas.
- 2- Passe o rascunho a limpo com letra regular e legível.
- 3- Como você sabe, uma narrativa é contada por um narrador em 1ª pessoa (eu), personagem principal ou não, ou em 3ª pessoa (não é personagem). Você poderá também criar diálogos, que tornem o seu texto mais rico.
- 4- Continue a frase que inicia a narrativa.

TEMA

Finalmente nossa nave aterrisou no planeta x2-12.
Estávamos em contato com outro planeta, nossas aventuras estavam apenas começando...

SARESP - 2000 - 7ª série do ensino fundamental (diurno e noturno)

TEMA

Esquece tudo o que eu disse ontem!



Redija uma narrativa em que apareça o personagem visto na foto e em que o bilhete acima transcrito tenha bastante importância. Imagine um lugar apropriado para o desenrolar dos fatos.

Desde a primeira edição do SARESP, o espaço de interlocução reservado ao sujeito-aluno situa-se entre 15 e 20 linhas e limita-se a um *poder-dizer* previamente estabelecido pelo tópico a que é atribuída a função de *tema*. Os temas veiculados aproximam-se pelas características "aventura" e "ficção", assuntos raramente discutidos no contexto escolar com o propósito de fundamentar os textos produzidos pelos alunos.

Obviamente, se é determinado pelas instruções que os alunos avaliados “continuam a frase que inicia a narrativa”, a resposta dada ao SARESP constitui-se de um conjunto de narrativas que apresentam um estilo geral marcado principalmente pelos traços recorrentes na constituição formal do enunciado e pela redução do *querer-dizer* no desenvolvimento do tópico/tema. O exame dos temas propostos em relação com o produto das instruções - a “redação” do aluno - permite que identifiquemos o estilo geral dos textos: em uma tipologia textual oferecida a narrativa - um mesmo tema deve gerar, para diferentes sujeitos, um mesmo sentido. Cabe, neste momento, ressaltar que a redação no SARESP tem como função propiciar “um diagnóstico objetivo do desempenho em língua escrita” e que “o trabalho pedagógico a partir desse diagnóstico constitui o caminho ideal para instrumentalizar os alunos para um bom desempenho em todas as áreas do conhecimento”, objetivos em que se fundamentam os critérios de avaliação do Sistema - avaliar “de forma mais abrangente e capaz de expressar o grau de competência textual dos alunos” (SÃO PAULO, SEE/FDE, 2000, p. 46). É necessário salientar que o trabalho pedagógico não se encerra com a tabulação e apresentação de dados estatísticos dos resultados. Os vínculos entre o cotidiano escolar e o contexto imediato de realização das avaliações censitárias se estabelecem à proporção que a redação deixa de ser “instrumento” e passa a promover reflexões no professor-interlocutor, tendo em vista os diferentes papéis que este desempenha - o julgador comprometido com o Sistema de Avaliação e o intermediário comprometido com a aprendizagem. No segundo caso, a função docente consolida-se na postura que a escola adota em relação à linguagem, quando parte dos resultados das avaliações anuais para agir no dia-a-dia da sala de aula e promover o aperfeiçoamento do estudante no uso da língua. No entanto, vivenciamos na docência e durante a pesquisa a experiência de que muitas escolas têm se mobilizado para a apresentação de bons resultados anuais nas avaliações externas. Os alunos têm sido treinados, por meio de simulados bimestrais, principalmente na *prova de redação*, a fim de que o diagnóstico do desempenho em língua escrita seja satisfatório, de acordo com os parâmetros de correção do SARESP.

Bakhtin (1997) ressalta em sua obra a constituição dialógica da linguagem e a enunciação como produto da relação entre interlocutores socialmente organizados. No sentido de que a palavra orienta-se a um “auditório social” e contém marcas da criação ideológica desse auditório e da época a que pertence, podemos dizer que o modelo de linguagem praticado pela instituição escolar constitui a resposta que espera a sociedade, uma vez que a escola consolida e articula valores que definirão a condição do sujeito no meio: sua aceitação e ascensão ou o desprestígio social. A esses valores relaciona-se a postura adotada pelos mediadores do processo escolar em relação à linguagem e, conseqüentemente, ao ensino da língua. Trata-se de oferecer à sociedade as respostas que ela espera e valoriza, ainda que a realidade do sistema educacional público no Brasil

oculte-se em índices *satisfatórios* de rendimento. Por outro lado, na resposta dos alunos ao Sistema de Avaliação, outros valores se revelam e nos permitem perceber que a experiência e o vivido sempre se manifestam na atividade verbal e a ela conferem sentido, mesmo que tal atividade resulte de coerções.

A resposta dos alunos

Na análise dos textos coletados, passamos a identificar sentidos que não são considerados (ou o são em menor grau) nos indicadores de correção e avaliação do SARESP, a fim de proceder a uma discussão dos aspectos que compõem os textos dos alunos, no que concerne à produção do discurso relatado e ao desenvolvimento temático, de forma a confrontá-los com as propostas (prescrições) que orientam a produção. Sugerimos uma outra possibilidade de leitura e análise da escrita escolar, a fim de que os resultados do Sistema de Avaliação possam ser utilizados no desenvolvimento da competência textual e discursiva dos alunos, no dia-a-dia da sala de aula. O termo resposta, anteriormente mencionado, é utilizado em sentido dialógico, uma "atitude" enunciativa do sujeito em que se manifestam outros sujeitos, outros discursos. Nessa perspectiva, verificamos o que o aluno busca fora dos limites previstos nas instruções de produção para elaborar seu enunciado: o que ele oculta ou sugere, a que se contrapõe, que valores reconhece e exprime? Nos confrontos e nas diferenças, manifesta-se ativamente o sujeito; o texto que produz, se tratado como resultado da interação, é a resposta necessária a que a linguagem seja concebida em sua essência nas mais diversas esferas da atividade humana, inclusive a escolar.

No exame das narrativas escolares, partimos dos traços que configuram o gênero e da relativa estabilidade textual prevista nas instruções de produção e nos parâmetros de correção, a fim de identificar na instabilidade o querer-dizer do sujeito. Nosso estudo sustenta-se nas reflexões sobre heterogeneidade enunciativa propostas por Authier-Revuz, à luz do dialogismo bakhtiniano, em que as formas do discurso relatado constituem "os modos de representação no discurso de um discurso outro" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 133). Restringimos nossa análise à representação e produção do discurso direto (DD) nas redações selecionadas e às possibilidades de reformulação em discurso indireto (DI), por serem as modalidades sugeridas na prova de redação do SARESP e, de acordo com as propostas pedagógicas, desenvolvidas nas séries mencionadas. Ressaltamos que o tratamento dado pelas teorias de ensino à formulação do discurso relatado prioriza aspectos de construção sintática e atribui graus de complexidade a uma e outra forma (discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre), tal como encontramos nos manuais de gramática. Em contraposição, propomos uma análise fundamentada nas teorias do discurso, em que as formas do DD e do DI

representam manifestações da heterogeneidade enunciativa. Não se trata, pois, de conceber as formas do discurso relatado (DR) apenas como mecanismos gramaticais, mas como traços em que se manifestam diferentes fontes enunciativas (“vozes”) e produzem diferentes efeitos de sentido. Tais efeitos de sentido se constroem principalmente mediante a seleção e o emprego de um verbo introdutor - *verbum dicendi* - , único meio para introduzir o discurso citado no DI e por vezes dispensado no DD, discussões que ilustramos a seguir. Os verbos introdutores são estudados pelo conteúdo que exprimem e pela função que desempenham no enunciado, fatores que consideramos, também, na análise dos textos dos alunos, mediante verificação das manifestações de tal recurso expressivo na narrativa escolar.

Finalmente, passamos à análise dos temas desenvolvidos nas produções escritas, momento em que examinamos os movimentos entre a estabilidade temática nos padrões do Sistema de Avaliação e a instabilidade promovida pelos alunos, seja no atendimento ao assunto proposto, seja no desvio desse assunto.

As manifestações do “outro” no discurso relatado

Authier-Revuz (1990) apresenta duas formas de heterogeneidade-a constitutiva e a mostrada. A primeira diz respeito à relação dialógica inerente à linguagem e pode ser definida pelos atos intersubjetivos e interdiscursivos. Nesse sentido, o discurso já traz em sua concepção a imprescindível presença do *outro*-para Bakhtin (2000, p.35-36), é impossível pensar no homem fora das relações sociais; afirma, em síntese, que a “vida é dialógica por natureza”. Quanto à segunda forma de heterogeneidade-a mostrada-, ao produzir discursos, o sujeito permite que se revelem diferentes vozes, através de marcas explícitas ou diluídas. Tais ocorrências são estudadas por Authier-Revuz (1990), respectivamente, como heterogeneidade mostrada marcada e heterogeneidade mostrada não marcada. Postula a autora que a presença do *outro* emerge no discurso e quebra a continuidade, a homogeneidade. As formas não marcadas de heterogeneidade mostrada, como o discurso indireto livre, a ironia, o uso de metáforas e jogos de palavras,

representam, pelo continuum, a incerteza que caracteriza a referência ao outro, uma forma de negociação com a heterogeneidade constitutiva; uma forma mais arriscada, porque joga com a diluição, com a dissolução do outro no um, onde este, precisamente aqui, pode ser enfaticamente confirmado mas também onde pode se perder. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 34)

As formas marcadas de heterogeneidade mostrada (aspas, citações e outras) constituem uma “proteção” necessária para que um discurso seja mantido; “representam uma negociação com as forças centrífugas, de desagregação, da heterogeneidade constitutiva” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33).

No campo do discurso relatado - "modos de representação no discurso de um discurso outro" -, Authier-Revuz (1998, p. 133) menciona as formas de abordagens contidas nos manuais de gramática, consideradas pela autora como uma exposição limitada do funcionamento discursivo: o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre. Do ponto de vista gramatical, no plano sintático, o DD apresenta funcionamento considerado "simples", enquanto o DI é visto como uma variante morfossintática do DD, marcada pela subordinação; já o DIL (discurso indireto livre) é analisado como uma mistura de DD e DI, suavizada pela supressão do elemento subordinante (conjunção subordinativa), além de ser caracterizado como estilo literário dos grandes mestres. No plano semântico-enunciativo, o DD é considerado "fiel", "objetivo", enquanto o DI representa a maneira como o narrador vê o fato.

Para Authier-Revuz (1998, p. 150), o DD é bem mais complexo que o DI, já que não os considera apenas como variantes sintáticas, mas como "dois modos radicalmente distintos de representação de um outro ato de enunciação", ou seja, o DD corresponde a uma "operação de citação" da mensagem relatada e o DI corresponde a uma "operação de reformulação" dessa mensagem. A autora apresenta, ainda, a dualidade (heterogeneidade) do DD, em face da unidade (homogeneidade) do DI, posto que o primeiro "apresenta uma estrutura heterogênea, excepcional na língua", por ser variada e irregular, e o segundo resulta de uma "estrutura homogênea, da sintaxe normal da língua", caracterizada pela regularidade sintática (subordinação) e pela necessidade de um verbo introdutor. Tais aspectos, ainda que dificilmente considerados nos parâmetros de correção das avaliações externas, podem ser discutidos no cotidiano escolar, conforme exemplificamos com a análise de alguns fragmentos do texto apresentado a seguir, produzido por aluno de 5ª série, durante a edição do SARESP 98:

Os Xisdoisoianos

Finalmente a nave aterrissou no planeta x2-12.

Estávamos em contato com outro planeta, nossas aventuras estavam apenas começando.

Nós saímos da nave, então seres de oito a doze olhos parecendo tarântulas apareceram.

Elas nos olhavam como estivessemos feito alguma coisa errada, então um de nós tinha que fazer algo, eu disse:

- Paz! Eu sou do planeta Terra, não quero machucar vocês.

Um dos Xisdoisoianos disse:

- Como prova que não quero machucar vocês, vou dar-lhes um cachimbo da paz.

Aí mamãe chegou e disse:

- Bruno, pare de brincar e venha jantar!

Nas anotações dos professores corretores e de acordo com os parâmetros de correção, constatamos que o texto transcrito foi considerado adequado ao modelo de redações que atendem a todos os critérios da proposta (tema / assunto e estrutura narrativa). Na formulação do discurso relatado, verificamos que o sujeito atende à sugestão de enriquecimento textual pelo emprego do “diálogo”, conforme veiculado na prova de redação da 5ª série apresentada neste artigo. Trata-se da utilização de uma estrutura sintática padrão do DD, sem que se atente, contudo, aos efeitos de sentido que provoca no texto, na medida em que as fontes enunciativas, além de criar situações inéditas sugeridas pelo tema, remetem também às situações cotidianas, como observamos em:

- (1) *Aí mamãe chegou e disse:*
- Bruno, pare de brincar e venha jantar!

A interrupção da fantasia pela voz da mãe não é feita de forma aleatória, mas consciente do que representa a figura materna na esfera social familiar. A modalização enunciativa imperativa, marcada principalmente pelo verbo no modo imperativo e reforçada pelo vocativo e pela exclamação, remete o leitor ao contexto em que se dá a interlocução: a fala da mãe é imperativa e contém indícios da autoridade que caracteriza a figura materna no convívio familiar, quando se trata de obrigação vs. diversão. O aluno reconhece no gênero os aspectos regulares que caracterizam o discurso materno. Nesse contexto, as outras duas possibilidades para o discurso citado (2) e (3), abaixo, não produziram o efeito de sentido desejado/adequado, tendo em vista que a seleção de *dizer* como verbo introdutor possibilitaria estabelecer:

- Aí mamãe chegou e disse:*
(2) - Bruno logo vai parar de brincar e vir jantar. (declarativa afirmativa)
(3) - Você quer parar de brincar e vir jantar, Bruno? (interrogativa direta)

Além da heterogeneidade promovida pelos variados usos sintático-semânticos, há que se considerar também a heterogeneidade enunciativa do DD, em que são mostradas a voz de E1 (enunciador 1) - o narrador/discurso citante - e a voz de E2 - (enunciador 2) a personagem/discurso citado. De acordo com Authier-Revuz (1998, p. 154, 155), “em DD justapõe-se, numa cadeia internamente heterogênea, elementos ligados à subjetividade de L (primeira fonte enunciativa) no sintagma introdutor, e de l (segunda fonte enunciativa) na m (mensagem) ‘mencionada’”. Em DI, “todo elemento desse tipo será interpretado como emanando de L, única ‘fonte enunciativa’”. Assim, temos em (1):

- (1) *1ª fonte enunciativa (narrador):* *Aí mamãe chegou e disse:*
2ª fonte enunciativa (personagem): - Bruno, pare de brincar e venha jantar!

Já no discurso indireto, considerado por Authier-Revuz (1998, p.155) como resultado de uma estrutura homogênea, da sintaxe normal da língua, apenas uma modalidade enunciativa é possível a cada escolha lexical e o discurso é interpretado como “emanando de uma única fonte enunciativa”, já que o discurso citado subordina-se ao discurso citante e os traços enunciativos de E2 são apagados. Note-se aqui que “estrutura homogênea” compreende o modo de organização discursiva, do ponto de vista sintático, mais freqüente no uso da língua:

única fonte enunciativa (narrador):

- (4) *Aí mamãe chegou e disse que eu parasse de brincar e fosse jantar.*
- (5) *Aí mamãe chegou e disse a Bruno que parasse de brincar e fosse jantar!*
- (6) *Aí mamãe chegou e perguntou se Bruno queria parar de brincar e ir jantar.*

A reiteração do discurso materno nos textos escolares pode ser observada em grande parte das redações de 5ª série produzidas durante o SARESP e coletadas durante a pesquisa, como ilustra o texto seguinte:

“Sonho Espacial”

“Finalmente nossa nave aterrissou no planeta x2-12.

Estávamos em contato com outro planeta, nossas aventuras estavam apenas começando...”

- Filho, o que você está fazendo com essas panelas na cabeça, e dentro de uma caixa?

- Comandante! Marcianas à vista!

- Filho, não estou com brincadeiras, sou sua mãe e não tem direito de me chamar de Marciana.

- Comandante Space, a Marciana está falando comigo e me chamou de filho!

- Jorge, filho acabou a brincadeira, já pro banho! Agora! Já!

- Mas Marciana, quer dizer mãe, estou no planeta x2-12.

- Filho, deixe de criancice, você já é grande o bastante para entender, que hora do banho é hora do banho, hora de brincar é hora de brincar. Aprenda a separar as coisas.

- Mãe, entenda que estou em um “Sonho Espacial”.

Neste caso, a fala da mãe irrompe do texto sem que seja introduzida por um *verbum dicendi*. Assim se desencadeia o DD, marcado pelo contexto lingüístico, de forma que os turnos de fala sejam alternados, como ocorre na

interação face-a-face. No que concerne ao desenvolvimento temático, aqui também fantasia e realidade se aproximam e se confrontam. Aspectos de aproximação e distanciamento entre os dois discursos são especialmente revelados pelo DD, na medida em que a “voz” da mãe “quebra” a continuidade da fantasia - “Comandante! Marcianas à vista!”/“Filho, não estou com brincadeiras, sou sua mãe e não tem direito de me chamar de Marciana” - ainda que o filho tente preservá-la: “Mas Marciana, quer dizer mãe, estou no planeta x2-12”. De acordo com Barros (1999, p.62), “o exame das relações entre efeitos e mecanismos é uma das etapas da construção dos sentidos do texto, de seus fins e de suas ‘verdades’”, pois permite vislumbrar o contexto sócio histórico e a formação ideológica em que o texto se insere. Nos dois textos analisados anteriormente, a “voz materna” é determinante, verdadeira, autorizada, contemporânea à condição feminina no contexto familiar atual. Citada de forma indireta, não produziria o mesmo efeito de sentido: “Minha mãe disse que não estava com brincadeira, que é minha mãe e que eu não tenho direito de chamá-la de Marciana”. É preciso considerar, portanto, que as estratégias sintáticas e o sentido estabelecem vínculos que permitem aos interlocutores interpretar nos textos o *saber-fazer* dos alunos. Por outro lado, propor atividades escritas e avaliá-las como meros procedimentos de formulação e reformulação gramatical, como sugerem os manuais de gramática e as provas de redação, em relação ao DD e ao DI, significa impedir que os sujeitos operem com o *fazer-crer* da linguagem.

***Verbum dicendi* e sentido na narrativa escolar**

Tratados como formas clássicas da heterogeneidade enunciativa (MAINGUENEAU, 1993), o DD e o DI são discutidos neste trabalho de modo a considerarem-se os enfoques gramaticais de estruturação textual, prioridade na esfera escolar, e os enfoques discursivos da manifestação de diferentes vozes, inclusive a do aluno, no relato de uma enunciação.

No contexto escolar, as formas sintáticas do DD e do DI são tratadas como esquemas padronizados para citar o discurso, os quais, em sua forma e função, atuam de maneira reguladora quando se trata de exprimir a fala do *outro*. A estabilidade dessas formas torna-se mais evidente na prática escolar da escrita, em que algumas sutilezas da atividade verbal, por meio de que se depreende o sentido, passam despercebidas ou se perdem na elaboração de esquemas sintáticos. Referimo-nos particularmente aos processos de construção do DD e reformulação em DI, e vice-versa, em que se atenta aos usos de pontuação e da subordinação em “que” e pouco ou nada se discute a seleção vocabular, o uso de sinais interpretativos, como aspas, por exemplo, ou os verbos introdutórios, recursos que poderiam registrar impressões do locutor.

Bakhtin (1997) discute a tendência analítica do DI, já que nessa forma expressiva não são literalmente transpostos “elementos emocionais e

afetivos” do discurso alheio. Ao entrar em uma construção indireta, esses elementos passam a fazer parte do conteúdo reformulado pelo enunciador-narrador ou podem ser expressos no comentário inicial, de acordo com a seleção do verbo *dicendi*. A tendência analítica do DI pode ser observada na reformulação de (1), exemplo analisado anteriormente (p.12) e que retomamos a fim de examinar o valor do *verbum dicendi* na narrativa escolar:

- (1) *Aí mamãe chegou e disse:*
- Bruno, pare de brincar e venha jantar!

Como vimos na análise anterior, o sentido de “dizer” é ampliado pela modalização imperativa do discurso materno, citado de forma direta. O mesmo verbo introdutor não seria “eficiente” no trato da fala materna imperativa citada de forma indireta:

Mamãe chegou e disse a Bruno que parasse de brincar e fosse jantar.

À reformulação do DD em DI subjaz a necessidade de que se considerem os valores semânticos do verbo introdutor, de forma que a característica analítica do DI permita conservar e transmitir o sentido da enunciação citada, ainda que o discurso seja reformulado:

[ordenou]
Mamãe chegou e [aconselhou] que Bruno parasse de brincar e fosse jantar. [pediu]

É possível perceber que a característica analítica do DI, de que trata Bakhtin (1997), emerge principalmente do “comentário” de um verbo introdutor. Nessa perspectiva, o emprego de “dizer” e equivalentes, predominantes nas narrativas escolares, permite que se reflita sobre as atividades de linguagem e de reflexão e operação sobre a linguagem propostas nos documentos oficiais destinados a orientar a prática docente, no sentido de que a tarefa de produção e reformulação textual ultrapasse os limites formais da organização gráfico-visual. Deve-se considerar, ainda, que, além dos verbos introdutores, expressões adjetivas e adverbiais são também recursos expressivos analíticos, “comentadores”, importantes na reformulação em DI:

[nervosa]
Mamãe chegou [apressada] e disse a Bruno que parasse de brincar e fosse jantar [imediatamente].

Outros aspectos concernentes à característica analítica do DI, de acordo com Bakhtin (1997), distinguem a variante analisadora de expressão e a variante analisadora de conteúdo. Na variante analisadora de conteúdo, o narrador dá sua versão do conteúdo citado, sem reproduzir a enunciação de E2; integra-a à sua própria enunciação mediante o emprego de equivalentes semânticos, como observamos nas possibilidades de reformulação em DI mencionadas acima.

Na variante analisadora de expressão, o narrador destaca certas expressões de E2, porém subordinando-as à sua enunciação. Tais expressões vêm, normalmente, entre aspas, utilizadas para marcar a alteridade e estabelecer limites entre E1 e E2; as aspas “constituem antes de mais nada um sinal construído para ser decifrado por um destinatário” (MAINGUENEAU, 1993, p.91), como exemplificamos:

Mamãe “sugeri” a Bruno que parasse de brincar e fosse jantar imediatamente.

Nessa possibilidade de reformulação em DI, “sugeri” é interpretado em face da situação de produção do discurso, em que a fala da mãe, por ser imperativa e decisiva, pode conduzir a pressuposições como: “Bruno deve obediência à mãe.”, “Se Bruno não for jantar, a mãe ficará nervosa e poderá castigá-lo.”, “A alimentação no horário adequado é mais importante que a brincadeira.”, entre outros.

Em estudo sobre as variantes do discurso indireto, postula Fiorin (1996) que o DI analisa o discurso do *outro* e serve,

quando na variante analisadora de conteúdo, para constituir uma imagem do locutor, pois mostra suas posições ideológicas ou seu modo de ser psicológico. Na variante analisadora de expressão, as expressões servem para revelar certas características do locutor que se manifestam no seu texto. Assim, não importa, nesse caso, o conteúdo do que foi dito, mas a expressão, pois é ela que revela uma dada qualidade do falante. (FIORIN, 1996, p. 76)

É preciso considerar também que a citação do discurso alheio realiza-se, principalmente na forma escrita, sob orientação do interlocutor (destinatário) a quem são dirigidas as enunciações citadas. Para Bakhtin (1997, p.91), essa orientação tem fundamental importância, pois “reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apresentação do discurso”, ou seja, são associados às estruturas gramaticais elementos “socialmente pertinentes e constantes” em uma dada esfera social, a qual exerce função reguladora quando se trata de preservar aspectos do gênero em uso. Na elaboração do discurso relatado, os verbos introdutórios têm relevância também como marcas fundamentais para que o enunciatário

perceba a distinção entre o discurso citante e o discurso citado. Na variante analisadora de conteúdo do DI, a presença de um verbo introdutor é o único meio de introduzir o discurso citado, oral ou escrito, além de veicular sentidos que interferem na interpretação da citação.

O léxico oferece um grande número de possibilidades de seleção e emprego dos verbos introdutores, o que requer uma ampliação da pesquisa mediante coleta minuciosa de dados. Por ora, restringimo-nos às referências anteriores, suficientes para atender aos propósitos deste estudo - a construção de sentidos em narrativas escolares.

Ainda que se considere a relevância dos verbos *dicendi* no discurso relatado bem como as várias possibilidades de uso desse recurso expressivo, verificamos no conjunto de narrativas escolares coletadas ocorrências regulares de *dizer*, *falar* e *responder*, que aparentemente "substituem" os demais verbos introdutores. São freqüentes também situações em que o verbo introdutor é dispensado ou ocorre apenas na fala inicial.

Estabilidade e instabilidade na narrativa escolar

Como vimos na apresentação das provas de redação do SARESP, os temas propostos são também utilizados com a finalidade de iniciar os textos do alunos, o que assegura uma certa estabilidade no produto da avaliação, pois há a possibilidade de que todos os textos produzidos por alunos da rede estadual de ensino apresentem o mesmo parágrafo inicial. Constatase a instabilidade nas transformações promovidas pelos produtores, quando se distanciam do tema proposto ou mesmo quando atendem a ele. Nos textos analisados, destacamos a manifestação de "fios" temáticos que divergem daquele(s) prescritos(s), rompem a continuidade do discurso escolar e criam diferentes efeitos de sentido na medida em que materializam valores cultivados pelos sujeitos-alunos no tempo e no espaço de suas relações sociais. Consideramos, além da heterogeneidade constitutiva da linguagem, a heterogeneidade que se faz presente no discurso ao trazer para sua formação a manifestação de outros discursos. A proposição de estabilidades textuais fundada em prescrições, seja no atendimento temático, seja no desenvolvimento estrutural, conforme verificamos nas provas de redação, permite-nos constatar que a constituição do discurso no contexto escolar, ainda que posto em relação com outros discursos, conserva a identidade reguladora da Instituição e seus valores. De certa forma, podemos identificar no gênero prova a função reguladora, já que na articulação de uma avaliação já estão previstos o *auditório* (destinatário) e os resultados do processo, ou seja, ao formular e colocar em circulação o gênero prova, o locutor orienta o discurso a um interlocutor conhecido e assegura a obtenção de certos resultados. O estabelecimento de um critério de correção efetuado por meio de parâmetros é uma forma de antever e delimitar resultados semelhantes

obtidos em um grupo formado por diferentes sujeitos, como ocorre no espaço escolar. No entanto, a própria condição humana promove a diversidade - os indivíduos, seres sociais e históricos, detêm hábitos, valores e experiências diferentes. Essas diferenças revelam-se não só pela postura que os sujeitos assumem em relação à vida como também pela maneira como se manifestam na/pela linguagem.

A ruptura da estabilidade prevista nas provas é verificada sobretudo nos contrastes promovidos pelos sujeitos na elaboração do enunciado, momento em que o aluno, apesar das coerções, modifica o discurso. Nas reflexões de Bakhtin (2000), os gêneros são relativamente estáveis; os sujeitos promovem as instabilidades, que podem ser analisadas pelas tensões entre a repetição de uma ordem dada, a reprodução do discurso que essa ordem articula e as particularidades de cada sujeito ao atender essa ordem - "quem conta um conto aumenta um ponto". Se não podemos afirmar que o discurso é propriedade do sujeito, também não podemos desconsiderar que há graus de subjetividade decorrentes da utilização de um ou de outro gênero. As experiências do sujeito podem se manifestar intensamente em suas produções verbais, como ilustramos a seguir.

Futebol, paixão nacional

No texto transcrito a seguir, em vez do relato de uma aventura vivida no planeta x2-12 (SARESP 1998), o aluno retrata a situação por que passava o Brasil em relação ao Campeonato Mundial de Futebol - a Copa do Mundo - no ano em questão:

A nave saindo

Nossa nave vai navegar sexta-feira e vai chegar oito horas da manhã na quarta feira ela vai chegar aí ela vai descarregar e depois ela vai encher de gentes para ir ver o satelite vai até com o governo da cidade de Franca e vai ver o satelite da argentina viajar para espanha com o governo para a frança e muitas viagem para Paris e para franca falar com o zagalo para colocar o romario na celeção da copa do mundo.

E depois vai falar com o governo da franda José luiz de almeida de frança.

Eu o governo de estado zunido vou para espanha a manhã conversa com o José luiz de almeida e com o marcinho de Paris.

Ele falou para mim que o homem estava certo de mando o romario em bora da copa do mundo é ele que

vai para o Paraná fazer uma copa com o romario e o ronaldinho e o roberto carlo vai também para lá com o governo de franca.

A resposta dada pelo aluno à instituição escolar traz evidências do contexto em que se realizou o evento de produção e das relações dialógicas estabelecidas entre o discurso do aluno e o discurso do "outro", este último articulado à realidade social brasileira no momento em que o país voltava os olhos para a definição dos jogadores que iriam à Copa do Mundo, em 1998. Observa-se que o evento discursivo se inscreve no tempo do sujeito-aluno, que busca informações no cotidiano e na atualidade.⁴ Ao se desviar do tema proposto, recupera fontes de discurso anteriormente formuladas, as quais traduzem a importância que tem para ele o episódio relatado e enunciado no lugar das relações sociais em que se insere (as indagações sobre a participação de Romário na Copa de 98, na França, foram tão intensas quanto foram as discussões sobre a ausência do esportista no Campeonato de 2002). Neste momento, não podemos deixar de fazer referências a Bakhtin (1997, p.113), para quem o sujeito é inconcebível fora das relações sociais e para quem a estrutura da enunciação é determinada "pela situação social mais imediata e (pelo) meio social mais amplo". Na hipótese de que o "Planeta x2-12" não esteja projetado na memória do sujeito, o preenchimento do espaço reservado à produção do texto é feito mediante a exposição do que, no contexto imediato de produção, tem valor e sentido para esse sujeito. Além disso, não há como exigir do aluno que desenvolva um texto sem ter acesso a *fontes enunciativas* que remetam a um discurso anterior e recuperem marcas do tema em questão, fato que provavelmente desencadeou na produção do texto analisado uma "mistura" do tema proposto pelo SARESP com o universo do aluno. O sentido do referido texto constrói-se nas relações:

- entre a viagem espacial e a viagem dos jogadores à França - nesse "universo discursivo", a recuperação temática sustenta-se no sentido que a palavra *viagem* possivelmente tem para o aluno: "ir de um lugar a outro";
- entre a nave espacial e a nave que levará os jogadores - a grande distância da Terra ao espaço é percorrida por ar, em "naves", assim como são geralmente percorridas as distâncias de um continente a outro;
- entre os planetas e o satélite, este em referência às formas de transmissão televisiva - a cada partida de futebol realizada em

⁴ O tempo em que se inscreve o acontecimento discursivo é analisado em Brandão (1998, p. 128) como o "tempo curto (o tempo por excelência do cronista, do jornalista, em que as informações são geralmente tomadas do cotidiano, na instância do acontecimento, dissolvendo a memória na atualidade), ou num tempo longo (o tempo por excelência do historiador que traz o testemunho de movimentos que perduram e ultrapassam os limites da sua própria duração)".

âmbito mundial, divulgam-se os recursos de transmissão das imagens que o aluno recebe na TV via satélite.

Nessa tentativa de aproximação ou recuperação de fontes enunciativas, identificamos o “conteúdo vivencial” que a palavra veicula em dada situação; apresenta-se como o sujeito a percebe e a utiliza na atividade lingüística, na interação com outros sujeitos, momento em que percebemos o *fazer lingüístico* promovendo o confronto entre prescrições (uma viagem espacial) e possibilidades (uma viagem de um país a outro). Restrita e fundamentada nos parâmetros do SARESP - atendimento ao tema e às instruções-, a correção do texto deixa de considerar a propriedade polissêmica das palavras e não atenta para o fato de que os recursos expressivos utilizados pelo aluno (viagem, nave, satélite) e aqueles sugeridos pelo SARESP (viagem, nave, planeta) pertencem a um mesmo campo semântico - o espaço exterior à Terra. Discutido em sala de aula, fora do evento da avaliação externa, o texto pode criar situações interessantes de leitura e reformulação, além de assegurar a função diagnóstica e de intervenção da avaliação no processo de ensinar e aprender.

Dois anos mais tarde, o mesmo sujeito que produziu *A nave saindo*, ao cursar a 7ª série do ensino fundamental, participa da edição 2000 do SARESP, que propõe como tema de redação o conteúdo de um bilhete - *Esqueça tudo o que eu disse ontem!* - relacionado à foto de um *skatista*. O resultado da produção é apresentado a seguir:

Esqueça tudo o que eu disse ontem

Nós ontem eu disse que o rapaz de esqueite ele tava, com uma aparência muito esquisita, porque ele falava de um carinha que era tinha pela irmã dele e se chamava Pedro Antonio era muito conhecido como Pedrinho do Bar do seu irmão João Paulo de Avonço.

Mas ele nunca tinha visto uma coisa incrível e que o seu irmão que este de ir para o Bar ele pegava o seu esqueite e saía pela rua so seu Bairro atravez de um comprador de Bar porque ele estava a fim de vender o seu Bar em troca de um carro. E tinha que dar para o João mais eu um carro para ele se sustentar com a proposta de vender o Bar do João.

Era também Um Bar muito legal para o fim de semana.

Nós não vendemos o Bar porque nós távamos ganhando com o Bar se nós tivesse vendido nois teríamos perdido.

Também nesta situação, constatamos que o texto não atende ao tema proposto e o aluno busca nas suas relações o que pode ou quer dizer (consideramos esta hipótese pelo fato de que as personagens mencionadas no texto têm nomes de alunos da escola onde buscamos dados para a análise). As crenças e valores do sujeito são reconhecidos quando este resgata algumas proposições do tema e lhes confere um sentido singular. Ao recuperar a expressão "esqueite", o aluno refere-se ao objeto como um "veículo" utilizado na busca de um comprador para um bar. Percebemos que a idéia de diversão ou prática de esporte, socialmente relacionada a esse objeto, adquire um novo sentido, cujo encadeamento se faz também pela referência à necessidade de adquirir um carro. Os valores se confrontam na medida em que o sujeito menciona a possibilidade de trocar o objeto-valor *bar* por outro objeto-valor *carro*, mas reconhece, pela necessidade do trabalho e pelas condições de sobrevivência, a viabilidade da preservação do objeto *bar*. Há, por outro lado, uma aproximação entre os valores *trabalho* e *diversão* - é comum nas relações humanas tentar "unir o útil ao agradável":

*Era também Um Bar muito legal para o fim de semana.
Nós não vendemos o Bar porque nós távamos ganhando
com o Bar se nós tivesse vendido nós teríamos perdido.*

Verificamos que o sentido do texto constrói-se nos confrontos, nas diferenças, e não na determinação contida na proposta de redação. No entanto, ao se submeter à avaliação, é refutado, o que reforça a característica prescritiva própria das avaliações censitárias de rendimento (Não seria possível avaliar a produção de uma narrativa por meio do relato de uma experiência qualquer, vivida ou imaginada?).

O ato de produzir textos, conforme vem sendo tratado nos processos de avaliação censitária, consiste em conferir ao sujeito (ou esperar que nele se manifeste) a capacidade de criar textos inéditos, a partir da fantasia, da imaginação. Não pretendemos, com esta análise, desconsiderar a importância de fatores como a coerência textual, a organização coesa de idéias e o atendimento a um dado tema, requisitos necessários à textualidade; no entanto, acreditamos que tais fatores são viabilizados não só pela utilização adequada de recursos expressivos como também, e essencialmente, pelas condições que são oferecidas ao sujeito para que ele tenha o que dizer sobre aquilo que lhe é proposto, com a possibilidade de que se considere também o que ele tem a dizer. Ao contrário, as avaliações externas promovem a padronização dos textos dos alunos mediante instruções e avaliam as regularidades obtidas. Ao impor regras ao dizer, a instituição escolar limita o espaço da produção verbal, fecha-o em busca da estabilidade.

Sírio Possenti (1994, p.31) chama a atenção para a possibilidade de que uma pesquisa em redações escolares revelará a repetição constante

dos mesmos discursos monológicos e de autores anônimos que, “se não repetirem, serão considerados incapazes, no mínimo, inadequados, talvez”. Na verdade, e em muitos casos, são os intermediários do processo de produção de textos e as condições em que tal processo se realiza que resgatam essa repetição de discursos e garantem a continuidade da tradição escolar socialmente aceita. Pode ser que o aluno refute o que lhe é imposto, pela proposição de outros valores difundidos nas relações sociais ou, ainda, pelo confronto que estabelece em seu texto quando dá voz a outros discursos, momento em que o sentido se constrói nas diferenças e nos desvios. No texto (A) e nos excertos (B e C)⁵ a seguir, produções de alunos de 5ª série, os confrontos se estabelecem entre o real e o imaginário:

Texto A **(sem título)**

Finalmente nossa nave aterrissou no planeta e x2-12 estávamos em contato com outro planeta nossas aventuras estavam só começando.

Quando nossa nave aterrissou fomos levados aos chefes deles, ele era verde com olhos enormes e antenas enormes, estava rodeado de guardas com roupas ridículas e armas enormes.

Ele me disse:

- Você deve capturar o cristal galaxio ou seu planeta será destruído, você tem 48:h.

Pegamos a STARNEX e partimos, em pouco tempo ecavi a espace nave inimiga.

Ataquei ela com bombas e raios lasers infra calor, com sorte escapei dor tiror dela e quando pensei que estava ganhando ouvi um grito sinistro que dizia:

- Junior acorde bem esta na hora de ir para escola, vai chegar atrasado.

Texto B **Sonho espacial (excerto)**

- Filho, deixe de criancice, você já é grande o bastante para entender, que hora do banho, é hora do banho, hora de brincar é hora de brincar. Aprenda a separar as coisas.

- Mãe, entenda que estou em um “Sonho Espacial”.

⁵ Os excertos B e C são extraídos, respectivamente, dos textos *Sonho espacial* e *Os Xisdoisoicanos* apresentados neste artigo.

Texto C

Os Xisdoisoianos (excerto)

Aí mamãe chegou e disse:

- Bruno, pare de brincar e venha jantar!

Authier-Revuz (1990, p.30-31) designa como “exteriores” alguns pontos de heterogeneidade que interferem na cadeia discursiva, assinalados ou não por aspas ou itálico: “uma outra língua; um outro registro discursivo, familiar, pedante (...); um outro discurso técnico, feminista (...); uma outra modalidade de consideração de sentido para uma palavra; uma outra palavra; um outro, o interlocutor (...)”. Dentre os pontos assinalados pela autora, tratamos daqueles que podem ser observados no texto do aluno como formas de inscrever o *outro* no discurso.

Nos três textos apresentados, o registro discursivo familiar (o real) e o discurso da ficção (o imaginário) se confrontam. As figuras materna e paterna representam a regularidade com que as ações cotidianas se desenvolvem e se repetem, no sentido de que há sempre algo mais importante ou necessário a fazer. Nesses casos, os confrontos se estabelecem:

- no texto A, entre a vontade de dormir e a obrigação de ir à escola: “Junior acorde bem esta na hora de ir para escola, vai chegar atrasado”;
- no texto B, entre a satisfação de brincar e a obrigação do banho: “(...) hora do banho é hora do banho e hora de brincar é hora de brincar. Aprenda a separar as coisas”;
- no texto C, entre a satisfação de brincar e a necessidade de comer: “Bruno, pare de brincar e venha jantar!” - tudo não passou da imaginação.

Tratado como meio de interação, o texto é a resposta dada ao(s) interlocutor(es) e, nesse sentido, permite que se conheça o ponto de vista do locutor em relação ao interlocutor e à realidade; é um *todo de sentido*. Para Bakhtin (2000, p.350-351), “apenas o enunciado comporta uma relação *imediate* com a realidade e com o sujeito”; ele se constitui não só pelas relações entre sujeito e objeto como também “por sua relação imediata com os outros enunciados dentro dos limites de uma esfera de comunicação. Fora dessa relação o enunciado não tem realidade (a não ser como texto)”.

Conforme vêm sendo conduzidas, as ações escolares que implementam os processos avaliativos concebem o texto como um produto dentro do sistema da língua, um “instrumento” que possibilita verificar as condições dos sujeitos-aprendizes em relação aos operadores lingüísticos considerados fundamentais nas atividades de linguagem desenvolvidas no contexto escolar e fora dele, principalmente no que concerne à escrita. Nas palavras de Bakhtin (2000, p.34), “quando consideramos um enunciado com

o intuito de análise lingüística, abstraímos a sua natureza dialógica, consideramo-lo dentro do sistema da língua (a título de realização da língua) e não no grande diálogo da comunicação verbal". Isso nos leva a refletir sobre o fato de que a instituição escolar tem se preservado como o lugar onde se aprende a ler e escrever, no sentido que tal processo tem como um *bem social* necessário para que o sujeito não seja excluído. Uma outra face desse processo, no entanto, contrapõe-se a que a linguagem seja tratada no grande diálogo em que se fundamentam não só as relações sociais como também a vida, o que permite o reconhecimento de duas formas de conceber o sujeito escolar: aquele que nos materiais de orientação pedagógica é visto como um sujeito social, formado para ser crítico, e o que é modelado nas práticas escolares de repetição.

Considerações finais

O que significa criar e interagir na esfera social escolar? Essa e muitas outras perguntas ainda nos incomodam quando reconhecemos que a atividade verbal, examinada na perspectiva das coerções dos gêneros em circulação na escola, relega os sujeitos à condição de repetidores de discursos, o que os mantém distantes da capacidade de atuar na sociedade de forma crítica, por meio da linguagem. A criação verbal no espaço escolar, como verificamos no exame dos textos dos alunos, não pode ser consequência ou resultado de um *dever-dizer* imposto; emerge das diferenças, dos confrontos entre valores e discursos através dos quais os sujeitos constroem o sentido de seus enunciados. Essa postura do sujeito em relação ao texto e ao sentido nem sempre é promovida pela escola; talvez possamos entendê-la, em algumas situações, como uma reação desse sujeito às imposições sociais e escolares, a qual se justifica também pelo fato de que a escola nem sempre consegue ser interessante, quando se comparam as situações experimentadas pelo aluno no contexto escolar e fora dele. A criação, entendida como reformulação, transformação, tem sempre uma referência a partir de que se constrói o novo.

Um outro fato que consideramos significativo nas abordagens sobre a criação verbal na escola consiste em reconhecer que as propostas de uma mudança terminológica, freqüentes nos manuais pedagógicos - a passagem de redação a produção de textos - implicam, antes de tudo, uma mudança de postura que deve considerar a linguagem com vistas ao estabelecimento do diálogo e da interação. No entanto, ao se constituir por meio de instruções e se estender ao cotidiano da sala de aula, o processo de produção textual nos eventos de avaliação externa assegura uma postura escolar que trata a linguagem em sua materialidade, ou seja, o texto é apenas o objeto da avaliação e com ela se encerra. Apesar disso, verificamos que, embora submetido a regras de produção, o sentido das narrativas escolares apresentadas constrói-se nas diferenças, nos movimentos da linguagem, na singularidade das experiências do sujeito.

Ainda que sejam tratados como desvios ou desconsiderados nos critérios de correção, os embates travados entre as vozes

institucionalizadas da produção verbal, presentes na formação do sujeito escolar, e as vozes histórico-culturais, resultantes da experiência e do conteúdo vivencial que esses mesmos sujeitos conferem às palavras, são responsáveis pelo sentido dos enunciados que atendem ou não às instruções de produção. Na resposta dos alunos ao SARESP, constatamos que é possível identificar as mais variadas visões de mundo e os diferentes sistemas de valores imbricados nos enunciados.

Finalmente, queremos ressaltar que em nossas reflexões reconhecemos a função social das avaliações externas, como o SARESP, na medida em que reiteram e divulgam o discurso escolar e seus objetivos em relação à atividade escrita. Mas é preciso reconhecer também a complexidade da avaliação, como acontecimento discursivo, ao praticá-la na sala de aula, quando se trata de ações políticas e quando se faz representativa, dialógica e diagnóstica no acompanhamento do sujeito na esfera escolar. É neste segundo caso, especialmente, que o professor se revela como interlocutor-mediador e não como julgador.

BORGES GUTIERRE, M. M. Heterogeneity in school narratives: senses created in the differences and in the deviations. *Alfa*, São Paulo, v.49, n.1, p.7-29, 2005.

ABSTRACT: This paper proposes a reflection about the production and evaluation of narrative texts developed in state schools during the realization of SARESP - System of Evaluation of School Revenue of the State of São Paulo. The proposal is a consequence of the observation that the school writing practice in the external evaluation systems is a mechanical activity and results from the prescription of instructions, so that school texts are characterized by the compositional stability. It is considered, in the analysis, 1) that the current textual regularities of the production instructions standardize the compositions; 2) that when straying of the proposed theme, the student operates with the singularity of their experiences; 3) that among the stability proposed by the system, the students' writings reveal historical, social and cultural values. The study is based on Mikhail Bakhtin's reflections on dialogism and discursive genre. In the analysis of the texts, it is also observed the concept of enunciative heterogeneity discussed by Authier-Revuz.

KEYWORDS: Writing; discursive genres; dialogism; enunciative heterogeneity; verbal interaction.

Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: UNICAMP, 1998.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 25-45, 1990.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1999.

BRANDÃO, H. N. *Subjetividade, argumentação, polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: UNESP, 1998.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 2.ed., Campinas: Pontes, UNICAMP, 1993.

POSSENTI, S. Discurso, sujeito e o trabalho de escrita. In NASCIMENTO, E. F. S.; GREGOLIN, M. R. V. (Orgs.). *Problemas atuais da análise do discurso*. Araraquara: FCL/UNESP, 1994 (Encontros, ano 8 n.1).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o desenvolvimento da educação. *Manual de orientação: SARESP 2000*, São Paulo, 2000.

Bibliografia consultada

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRALAV - Revue de Linguistique*, Paris, v. 26, p. 91-151, 1982.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. Le discours dans la vie et le discours dans la poésie: contribution à une poétique sociologique. In: TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981, p. 181-216.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: creation of a prosaics*. Stanford: Stanford University Press, 1990.

