

ANÁLISE DISCURSIVA DOS SABERES E FAZERES PEDAGÓGICOS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Filomena Elaine P. ASSOLINI¹

- **RESUMO:** Neste artigo, realizamos uma análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental, referentes às questões que envolvem a produção textual escrita. Nossas investigações estão fundamentadas na Análise do Discurso de “linha” francesa e na abordagem sócio-histórica do letramento, tal qual formulada por Tffouni. O corpus desta pesquisa foi constituído por entrevistas semi-estruturadas, realizadas com seis diferentes professores da segunda série do ensino fundamental, das redes pública e privada. Integram ainda o corpus as observações da prática pedagógica desses professores e as produções linguísticas realizadas pelos alunos das seis salas de aula pelas quais os professores eram responsáveis. Concluímos este artigo destacando que o Discurso Pedagógico Escolar, sobretudo quando concretizado em condições de produção que promovem a interdição e a censura, impõe ao educando a condição de sujeito enunciativo de sentidos institucionalmente prefixados, incapaz de argumentar, discutir e empreender gestos de interpretação. Entendemos que é relevante um trabalho pedagógico em que a língua seja trabalhada enquanto estrutura e acontecimento. É importante também que os próprios professores busquem alternativas para deslocarem-se da posição de sujeitos que se submetem aos ditames do livro didático.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Redação; condições de produção; interdição; interpretação; prática pedagógica.

Introdução

O trabalho pedagógico com a leitura e a escrita desenvolvidas pelos professores do ensino fundamental público e privado tem sido objeto de nossos estudos e discussões. Temos investigado o discurso pedagógico escolar, DPE, e, nesse âmbito, as questões que envolvem a alfabetização, o letramento, a interpretação, a autoria e o livro didático.

Neste artigo, vamos nos deter fundamentalmente na análise discursiva de depoimentos de professores de primeira a quarta-série do ensino fundamental,

¹ USP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Departamento de Psicologia e Educação – 14040-901 – Ribeirão Preto – SP – Brasil. Endereço eletrônico: elainefdoc@ffclrp.usp.br

depoimentos estes referentes ao que pensam e sentem tais profissionais da educação sobre os seus próprios saberes e fazeres pedagógicos, relacionados às produções lingüísticas de seus alunos. Nossas recentes pesquisas com professores e suas práticas de ensino possibilitam-nos constatar recorrentemente queixas e reclamações sobre a atividade escrita dos alunos e tais constatações instigam-nos a algumas reflexões.

Nossas investigações estão fundamentadas na Análise do Discurso de “linha” francesa, de ora em diante AD, e na Teoria Sócio-Histórica do Letramento, proposta por Tfouni (1992a, 1992b, 1994, 1995, 2001, 2005). Tais teorias permitem-nos estabelecer uma relação crítica com a linguagem, considerando-a em seu funcionamento.

Vamos apresentar, inicialmente, alguns conceitos pertinentes a essas teorias, que nos ajudarão a explicitar as bases de nosso trabalho. Outras definições, conceitos e princípios, serão mobilizados à medida que realizarmos as nossas análises.

No quadro epistemológico da AD, estão articuladas conforme Pêcheux e Fuchs (1990, p.163-164), três regiões do conhecimento científico: o materialismo histórico, como teoria das formações sociais, incluindo aí a ideologia; a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. As três perpassadas e articuladas por uma teoria de subjetividade (de natureza psicanalítica).

A AD promove confrontos teóricos que resultam na redefinição do político, do histórico, da ideologia, do social e do lingüístico. Os postulados teórico-metodológicos da AD partem do princípio de que há um real da língua e um real da história, e o trabalho do analista é justamente tentar compreender a relação entre essas duas ordens de real, que constituem, em seu conjunto e funcionamento, a ordem do discurso.

A especificidade desse campo de conhecimento (AD) está, portanto, em considerar a língua na sociedade e na história, fazendo intervir a ideologia, uma vez que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O discursivo é então concebido como processo social cuja especificidade está em sua materialidade lingüística. Assim, o objeto a propósito do qual a AD produz seu resultado não é um objeto lingüístico, mas um objeto sócio-histórico em que o lingüístico intervém como pressuposto: os processos discursivos são a fonte dos efeitos de sentido e a língua é o lugar material em que esses efeitos se realizam.

Nessa direção, vale ressaltar que, na perspectiva discursiva, não se trabalha, como na Lingüística, com a língua fechada nela mesma, mas com o discurso,

que é um objeto sócio-histórico em que o lingüístico intervém como pressuposto. Sendo assim, no enfoque da AD, discurso é definido não como transmissor de informações, mas como “efeito de sentidos entre interlocutores” (PÊCHEUX, 1990, p.170). Esses efeitos de sentido constituem-se no processo de interlocução e, assim, concretizam-se dentro de uma relação de forças estabelecida pelos interlocutores, que são determinados sócio-historicamente. O discurso é o objeto que nos permite observar as relações entre a ideologia e a língua, lugar em que se podem analisar os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua, o que nos deve permitir compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui.

Outro princípio fundamental para a AD é o que se refere à consideração de que há uma relação constitutiva entre linguagem e exterioridade. É uma relação orgânica, e não meramente adjetiva, supérflua. Dessa forma, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social e ideológico, isto é, *as condições de produção*, não são meros complementos, pois eles constituem, segundo Pêcheux (1990), o sentido da seqüência verbal produzida.

As condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação, além da memória, que também faz parte da produção do discurso. Quando as condições de produção não são levadas em consideração, a análise não se mostra capaz de explicar o funcionamento discursivo, apontando para um discurso sem memória, em que a contradição entre as várias formações discursivas que ali se cruzam fica apagada.

Neste contexto, importa notar que Pêcheux (1990) propõe denominar interdiscurso o “todo complexo com dominante das formações discursivas” (p.162). O interdiscurso é o lugar que representa o domínio do saber, a memória da formação discursiva, ou, como explica Orlandi (1999): “todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”. (p.33).

Segundo o enfoque discursivo, para que nossas palavras façam um sentido, é preciso que (já) signifiquem. Essa impessoalidade do sentido, sua impressão referencial, resulta do efeito da exterioridade. O sentido lá.

Outros conceitos clássicos da AD e importantes para este trabalho são os de formações ideológicas e formações discursivas.

Segundo Haroche et al. (1971, p.96),

cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atividades e representações que não são nem individuais nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às *posições de classe* em conflito uma com as outras. Dessas formações ideológicas, fazem parte, enquanto componentes uma ou mais formações discursivas interligadas.

Já a formação discursiva é concebida por Pêcheux (1990, p.160) como “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”.

Em relação à abordagem sócio-histórica de letramento, destacamos que os trabalhos de Tfouni (1992a, 1992b, 1994, 1995, 2001) separam alfabetização de letramento, e a autora concebe este último como um processo sócio-histórico que se insere em um *continuum*. Uma das conseqüências da incorporação do *continuum* a uma abordagem teórica do letramento é que podemos passar a considerar que há letramento(s) sem alfabetização, de natureza variada. Além disso, a proposta do *continuum* permite-nos falar em graus ou níveis de alfabetização, bem como refutar a teoria da grande-divisa, que propõe uma separação dicotômica entre usos orais e usos escritos da língua, os usos sociais da leitura e da escrita etc.

Vale ressaltar que a abordagem discursiva do letramento considera que a autoria instala-se também em discursos produzidos oralmente.

Constituição do corpus e metodologia de análise

A análise do corpus selecionado dar-se-á a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da AD de filiação francesa, cujo desafio é dar conta dos efeitos de sentido, ou seja, interpretar como estes se produzem em um material lingüístico. Compreender os procedimentos de análise utilizados por essa ciência requer, antes de tudo, um retorno ao seu nascimento. Em sua origem, essa disciplina teórico-metodológica constitui-se provocando um deslocamento no campo ideológico das Ciências Humanas e Sociais. Para tanto, construiu um lugar teórico e um dispositivo de análise que se constituem por críticas à atitude reducionista que essas formas de conhecimento adotam frente à linguagem.

Ao contrário do procedimento da análise de conteúdo, no qual o método é tudo, o analista do discurso não trabalha com o texto como um artefato abstrato, à semelhança de um *documento* selecionado com o simples pretexto de demonstrar uma situação evidente e já definida *a priori*. O discurso para a AD é concebido e analisado em sua forma material, constituída por uma corporeidade que é lingüística, ideológica e histórica, que está imersa em opaca nebulosidade.

Confrontando a vertente conteudística de tratamento do discurso, a AD filia-se ao paradigma indiciário descrito por Ginzburg (1989), retomado posteriormente por Haroche (1992), Orlandi (1996) e Tfouni (1992b), o qual possibilita um resgate rigoroso do sujeito e do sentido a partir da linguagem, sem que estes sejam reduzidos a objetos mensuráveis.

Os materiais discursivos selecionados para a análise são concebidos pela AD à maneira de um *monumento* repleto de tatuagens ou inscrições, que assinalam e indiciam os vestígios deixados pela historicidade. Por isso se diz que os dados para a AD são abordados enquanto *atos* de linguagem constituídos pela historicidade.

Sendo constitutiva, a historicidade é constante e regularmente atestada no próprio texto, embora esteja envolta na obscuridade. Desta forma, assim como os *atos* de linguagem selecionados para a análise, a historicidade não é cristalina, mero reflexo da situação objetiva, tal qual foi discutida por Henry (1993), mas envolvida por diáfano imaginário, de tal modo que o que se procura ao analisar não é um sentido já-lá, mas efeitos de sentido, e seu modo de produção via formações ideológicas que, como se sabe, remetem ao estado de luta de classes naquele momento histórico.

Metodologicamente, o analista do discurso deve iniciar rastreando as marcas lingüísticas formais que definem o(s) funcionamento(s) discursivo(s) do texto pesquisado, as quais posteriormente servirão para exprimir a relação entre o ideológico e o discursivo. A “descoberta” dessas sistematicidades, que funcionam como indícios ou pistas, é anterior ao procedimento de análise propriamente dito. Este último, por sua vez, objetiva a construção de um *dispositivo de interpretação*, o qual, utilizando como recursos a *descrição* e a *interpretação*, deve explicitar *quais são*, e *como* aqueles elementos discursivos particulares estão funcionando, produzindo sentido(s) no material de linguagem selecionado. É esse dispositivo que estabelecerá a possibilidade de o analista do discurso compreender o texto para lá das evidências de sentido, ideologicamente institucionalizadas como únicas e verídicas.

Na construção desse dispositivo, o ponto de partida é a noção de *superfície lingüística* e de *dispersão de textos*. Busca-se encontrar, na superfície lingüística, as regularidades enunciativas que organizam o material, em função de sua produção de sentido e de diferenças que possam existir em relação a outros textos. Delineadas as marcas lingüístico-enunciativas, constrói-se um *objeto discursivo*, o qual tem por objetivo desfazer a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia ter sido dito daquela maneira, bem como remeter os dizeres às suas condições de produção específicas. Este é o segundo momento do procedimento analítico adotado pela AD (PÊCHEUX, 1990). Para a construção do *objeto discursivo*, a formação discursiva é usada como ponto de referência, visto que somente remetendo os *traços* ou *marcas* de um discurso às *propriedades* de uma ou mais formações discursivas é que é possível caracterizar um discurso em sua especificidade. A forma de articular as marcas lingüísticas às propriedades faz-se, segundo Orlandi (1987), por *recortes* e não por segmentação, como seria em uma operação meramente descritiva.

A partir do amplo *espaço discursivo* que constitui o corpus selecionado para uma análise (MAINGUENEAU, 1997), cabe ao analista *recortar* algumas *seqüências discursivas de referência* (COURTINE, 1982, p.253-254) que constituirão o *recorte discursivo* que será analisado.

Nosso corpus foi constituído a partir de vinte e quatro horas de observações de aulas de produção textual, ministradas por seis diferentes professores de segunda série do ensino fundamental. Nossas observações foram registradas em um diário de campo.

Realizamos também entrevistas semi-estruturadas com todos os professores, sendo dois de escolas municipais, dois de escolas públicas estaduais e dois de escolas privadas do município de Ribeirão Preto, SP. Estas entrevistas, que tiveram por objetivo buscar saber o que eles pensam e sentem sobre seus saberes e fazeres pedagógicos, referentes às atividades de redação, foram gravadas em áudio e transcritas pela própria pesquisadora.

Coletamos ainda doze produções lingüísticas escritas, elaboradas pelos alunos das classes observadas, e para este trabalho selecionamos apenas duas para análise. A partir deste amplo *espaço discursivo* que constitui o corpus selecionado para a análise (MAINGUENEAU, 1997), recortamos algumas *seqüências discursivas de referência* (COURTINE, 1982), que constituirão o *recorte discursivo* que será analisado.

À semelhança com os demais pressupostos da AD, a noção de recorte não é pré-determinada: a sua organização não é automática, assim como não é direta, mecânica ou empírica a relação entre as marcas e os efeitos de sentido que produzem. Trata-se de construções discursivas que não são nem unívocas, nem auto-evidentes, mas que possuem um caráter metodológico, cujo sentido somente será atingido via teorização (ORLANDI, 1996).

Finalmente, e não menos importante, é de notar que para a AD não existem dois momentos separados temporalmente: o da reflexão teórica e o da análise de dados. O analista do discurso tem por objetivo compreender e interpretar os processos discursivos tal qual determinados pela história em sua relação com a memória de um dizer, e, para executar essa tarefa, une análise e teoria, de tal modo que, ao mesmo tempo em que interpreta as marcas formais dentro de seu contexto sócio-histórico, realiza movimentos de checagem da teoria, ajustando a interpretação desses fatos.

Análise discursiva de depoimentos de professores

- (1) “É muito difícil trabalhar redação, as crianças acham ruim escrever, acham chato e a gente fica sem saber o que fazer com elas. A gente até apresenta propostas interessantes, mas mesmo assim elas não fazem; parece que os alunos têm medo de escrever”. (professora “A”).
- (2) “O que eu tenho observado é que a cada ano que passa os alunos gostam falar que eles têm que fazer redação. Não sei como fazer para os alunos escreverem, mas acho que os alunos ficam travados, congelados diante de uma folha de papel em branco, quando o menos de escrever, eles tem pavor só da gente assunto é redação.” (professor “B”).

Há um ponto comum nos recortes (1) e (2), ou seja, o fato de os alunos terem medo, pavor mesmo de escrever, segundo os professores, ou, como afirma o professor “B”, “os alunos ficam travados, congelados, diante de uma folha de papel em branco”.

Tendo em vista as afirmações acima destacadas, em especial os significantes “medo” e “pavor”, bem como nossas observações realizadas em sala de aula, consideramos pertinente pensar sobre a questão da censura, pois, segundo Orlandi (1992, p.110), “para que a censura funcione, ela joga com o princípio do autor: ela remete à responsabilidade do sujeito (autor) quanto ao que ele diz. A censura intervém assim na relação do indivíduo com sua identidade social e com o Estado”.

Cumpramos ressaltar que a autora define censura “como sendo a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas” (p.109). É importante observar que, quando a autora fala em censura (silêncio local), não está tratando do dizível sócio-historicamente determinado, ou seja, do interdcurso, da memória do dizer, mas do dizível produzido pela intervenção de relações de força nas circunstâncias de enunciação: não se pode dizer aquilo que (se poderia dizer, mas) foi proibido.

Outro ponto a ser esclarecido é que a censura não é um fato da consciência individual do sujeito, mas um fato discursivo que se passa nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação com o dizível. De acordo com Orlandi (1992, p.108),

ela (a censura) sempre se dá na relação do dizer e do não poder dizer, do dizer de “um” e do dizer do “outro”. É sempre em relação a um discurso outro que, na censura, terá a função do limite – que um sujeito será ou não autorizado a dizer.

Feitas essas considerações, queremos destacar que o que temos constatado no contexto escolar, na sala de aula, são condições de produção inadequadas

para um trabalho pedagógico com a produção textual. Nessas condições de produção predomina a leitura parafrástica (retorno ao já dito) e a cópia literal pelos alunos de textos que não lhe fazem sentido. O arquivo – no sentido dado por Pêcheux (1997) – ao qual o aluno poderia ter acesso, raramente é disponibilizado e os alunos são constantemente censurados (interditados) em suas tentativas de ir além daquilo que é preconizado. Sendo assim, o aluno submetido a ela (a censura) não pode dizer o que sabe ou o que gostaria de dizer: “as crianças acham ruim escrever, acham chato”. Como coloca Orlandi (1992, p.110), “[...] o silêncio da censura não significa ausência de informação, mas interdição [...]”.

A afirmação do professor “B”, “eles têm pavor só da gente falar que eles têm que fazer redação”, nos dá indícios de como a produção textual ocorre em condições de produção caracterizadas pela obrigatoriedade: “têm que fazer redação”.

Em inúmeras situações pedagógicas, verificamos que os alunos são punidos, por meio de notas baixas, pontos negativos, ameaças de castigo etc., em decorrência de não conseguirem produzir um texto.

O Discurso Pedagógico Escolar, DPE, ensina, assim, aos educandos que escrever consiste em uma tarefa que deve necessariamente ser realizada para se cumprir uma parte do currículo escolar ou para agradar o professor. Não nos causa estranhamento, portanto, que tal tarefa seja tomada pelos alunos como algo penoso, desgastante e sem sentido.

Podemos constatar, nos recortes acima apresentados, indícios que nos mostram o quão perdidos os professores ficam diante da aversão dos alunos à produção de texto: “a gente fica sem saber o que fazer com elas” (as crianças), professora “A”, “Não sei como fazer para os alunos escreverem”, professor “B”.

Entretanto, apesar de saberem de sua impotência e a confessarem diante do desestímulo dos alunos, os professores não conseguem ocupar outra posição senão aquela em que permanecem submetidos às propostas e temáticas para redação trazidas pelos livros didáticos de português. Eles, os professores, também não se vêem na posição de sujeitos capazes de aprimorar ou acrescentar outras atividades e exercícios e, em decorrência disso, o que é apresentado e solicitado como tarefa ao aluno consiste naquilo que os autores dos livros didáticos julgam interessantes e pertinentes.

Dessa forma, o aluno não pode e não consegue, na maioria das vezes, inscrever-se num espaço interpretativo que lhe permitiria construir sentido, a partir das formações discursivas com as quais ele se inscreve. Como esse sujeito é obrigado a entrar em formações discursivas que se movimentam em outros lugares – os da autoridade do ensino –, ele se vê em uma situação contraditória:

ao mesmo tempo em que lhe cobram que interprete e escreva sobre um determinado assunto, o sujeito é obrigado a inscrever-se em formações discursivas que não lhes são próprias, mas forçadas, às quais ele não se filia, portanto. Em decorrência disso, a identidade do sujeito é imediatamente afetada enquanto sujeito do discurso, pois, de acordo com Pêcheux (1990), a identidade resulta de processos de identificação segundo os quais o sujeito deve inscrever-se em uma (e não em outra) formação discursiva para que suas palavras tenham sentido.

Portanto, os alunos que têm como atividade escrever sobre “algo” permanecem presos e submetidos a um jogo que lhes abre alguns poucos espaços (o que a escola considera como legítimos) e outros não, uma vez que a censura não apenas impede a elaboração histórica dos sentidos, como também não lhes possibilita ocupar certos lugares, certas posições e identificar-se com determinadas regiões do dizer pelas quais se apresenta como sendo (socialmente) responsável, ou seja, como autor.

A nosso ver, é urgente que sejam repensadas pelos professores as condições de produção em que se dá o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita em sala de aula, condições essas que promovem a inscrição do sujeito em formações discursivas predeterminadas pela instituição escolar.

Essas condições de produção desfavoráveis e que impedem o aluno de ocupar diferentes posições discursivas poderiam ser modificadas a partir de uma prática pedagógica em que a língua fosse trabalhada enquanto estrutura e acontecimento. Sendo assim, as contradições e deslocamentos, a falha, o equívoco, em uma palavra, o processo polissêmico de linguagem ocuparia um lugar nobre nas situações de ensino/aprendizagem de leitura e escrita, o que contribuiria para que o aluno entendesse o funcionamento da linguagem. Para tanto, é fundamental que sejam proporcionadas condições de produção para que o aluno estabeleça relações com a cultura e com a história, com o social e com a ideologia, ou seja, oportunidades para que o aluno possa inserir-se em formações discursivas que fossem novas, diferentes para ele, mas que, ao mesmo tempo estabelecessem sentidos que fizessem sentido em seu saber discursivo, em sua memória.

Complementando o que acima expusemos, gostaríamos de dizer que as formações imaginárias que os educadores têm a respeito dos alunos poderiam considerar os alunos como sujeitos que têm sim o que dizer, o que argumentar e, portanto, não deveriam ser colocados em posições discursivas que não lhes dão chances de constituir-se como intérpretes historicizados, termo esse usado aqui em oposição a uma concepção de intérprete que se fundamenta em uma noção de leitura literal e dirigida. Para esclarecer melhor, acrescentamos que entendemos interpretação como sinônimo de leitura historicizada de um texto,

o que significa que o leitor saberá levar em conta as condições de produção de um texto, não somente em sentido estrito (quem escreveu; quando; como; sobre o que escreveu, etc.) como também no sentido sócio-histórico (quais filiações históricas do texto; qual o interdiscurso no qual esse texto se inscreve; que aspectos materiais da língua estão indicando um modo de funcionamento discursivo, e um conseqüente direcionamento dos sentidos para alguns lugares).

Não é nossa intenção criticar os professores. Sabemos que eles também são assujeitados, interditados e desconsiderados em seu dizer. Com base nos escassos recursos teórico-metodológico de que dispõem, entendem que estão fazendo o melhor que podem pelos seus alunos.

- (3) “É impossível para esses alunos fazerem um texto, porque eles não escrevem e não lêem quase nada. Escrever uma composição não dá mesmo”.
Falar até que vai tudo bem. Sei que eles gostam de contar histórias. Sei também que hoje em dia falam pra gente valorizar isso. Eu conto muitas histórias pras crianças, só que não posso ficar só nisso, tem o conteúdo, tem o programa. As histórias que os alunos contam, os “causos” que eu conto podem acontecer às vezes, mas tem coisa mais séria para passar pra eles”. (professora “C”).

Dando continuidade, retomamos nossas reflexões sobre a questão do letramento, tal como é proposto por Tfouni (1995). Apontamos que nos segmentos discursivos acima destacados fica clara a separação feita pelo sujeito entre os usos orais e os usos escritos da língua: “Eu conto muitas histórias pras crianças, só que não posso ficar só nisso, tem o conteúdo, tem o programa”.

Podemos dizer, assim, que a professora “C” tem um discurso e uma prática sustentada pela teoria da grande divisa. Segundo Tfouni (1995), os autores que seguem essa teoria acreditam que a aquisição generalizada da escrita traz conseqüências de uma ordem tal que isso modifica de maneira radical as modalidades de comunicação de uma sociedade. Passariam a existir usos orais e usos escritos da língua e estes seriam separados, isolados, caracterizando, assim, a grande divisa.

A autora mostra, também, que é justamente o modelo autônomo de letramento que referenda cientificamente a tese da grande divisa. Como explica Tfouni (1995), tal modelo apela para a alfabetização como critério para estabelecer diferenças entre processos cognitivos, diferenças estas que se configurariam na forma de abismo intransponível entre aqueles que não sabem ler e escrever e aqueles que sabem. Ainda com base nos trabalhos de Tfouni (1995, 2001), destacamos o fato que os autores que seguem a tese da grande divisa propõem uma separação dicotômica entre usos orais e usos escritos da língua, ao incorporarem a interpretação ideologicamente construída, segundo a qual a linguagem escrita seria superior à falada.

Entretanto, com base na abordagem discursiva de letramento, proposta por Tfouni (1995), podemos refutar e contrapor-nos ao fato de que a questão da autoria limita-se à investigação de textos escritos, uma vez que o conceito de letramento, enquanto processo sócio-histórico, anula a teoria da grande divisa, antepondo ao modelo autônomo, que esta teoria postula, um modelo ideológico (STREET, 1989; TFOUNI, 1995; KLEIMAN, 1995).

Dessa forma, sendo histórico-social a natureza do letramento, de acordo com Tfouni (1995), tem-se que levar em consideração (tanto no sentido de analisar, quanto no de valorizar) não somente as práticas escritas, mas também as práticas orais, pois, numa sociedade em que a escrita foi adotada predominantemente pela maioria da população, os mais variados meios culturais estão permeados pela sua utilização. Assim, por esta concepção, não podemos deixar de considerar inseridos no processo de letramento aqueles que não são alfabetizados. O conceito de base sócio-histórica para o letramento, proposto por Tfouni (1995), considera a existência, nas sociedades modernas, de uma interpenetração dos discursos orais e escritos.

Ressaltamos que a professora “C” está inserida em formações discursivas que as levam a acreditar que somente o que está escrito e registrado é passível de reconhecimento e, como consequência, as histórias contadas pelos alunos sequer são consideradas, assim como sua bagagem cultural, seu conhecimento de mundo, sua história de leitura, seu nível de letramento.

Com base na abordagem discursiva de letramento, destacamos que o que é valorizado não é se o sujeito é alfabetizado ou não, mas, antes, em que medida esse sujeito pode ocupar a posição autor. Vale enfatizar que essa posição também pode ser ocupada por aqueles que não aprenderam a ler e escrever. Portanto, mesmo que não dominem o código escrito de nossa sociedade, os alunos poderiam estabelecer-se como autores de seu próprio dizer. Essa possibilidade, entretanto, é (ainda) desconhecida pelos professores, que acabam não sendo afetados por momentos preciosos em que ocorre a interpenetração dos discursos oral/escrito (ASSOLINI, 2003).

Outro segmento discursivo que nos chama a atenção, referente à professora “C”, é este: *“os causos que eu conto podem acontecer às vezes, mas tem coisa mais séria pra eles”*.

Podemos depreender que a professora considera que narrar histórias (“causos”) não constitui uma atividade pedagógica séria, que possa contribuir com o desenvolvimento infantil. A formação discursiva na qual essa professora está inserida faz com que ela acredite que o que pode e deve ser dito diz respeito apenas ao conteúdo pedagógico institucionalizado, não havendo, portanto,

espaço e possibilidade para que outras formas de conhecimento (que não os legitimados) façam parte do processo educacional.

A nosso ver, entretanto, o trabalho de ensino-aprendizagem de leitura e escrita com narrativas poderia, dentre outras coisas, levar a criança a movimentar-se por outras formações discursivas que lhe permitissem, por exemplo, falar sobre suas próprias experiências, suas emoções, seus sentimentos, além de proporcionar-lhe oportunidades para criar e não apenas repetir o que a escola julga relevante.

Tendo em vista que a narrativa contrapõe-se à paráfrase, na medida em que aquela se caracteriza, sobretudo por ser aberta à polissemia, e esta última pela reprodução de sentidos já existentes (o que a nosso ver impede o estabelecimento da função autor), entendemos ser pertinente assinalar alguns aspectos referentes à narrativa, que nos ajudarão a mostrar o porquê de considerarmos que a narrativa deve estar presente em sala de aula.

Sendo assim, destacamos primeiramente que, segundo Tfouni (1995, p.73), a função principal da narrativa é “organizar através da linguagem, nossas interações, conhecimentos e experiências sobre o(n) mundo e com o Outro”. Para a autora, esta conceituação implica a consideração do discurso narrativo enquanto lugar por excelência, onde a subjetividade pode se instalar por meio de mecanismos lingüístico-discursivos. Quanto ao que seja subjetividade, Tfouni (p.74) define-a de um ponto de vista discursivo, ou seja, “a forma pela qual o sujeito organiza sua simbolização particular”. Portanto, é por meio da narrativa que se torna possível que (re)organizemos e re(elaborem) nossas experiências pessoais.

Dando continuidade à nossa linha de raciocínio sobre o discurso narrativo, retomamos a tipologia discursiva proposta por Orlandi (1987) e lembramos que a autora nos apresenta o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário. No discurso lúdico, a reversibilidade entre os interlocutores efetiva-se plenamente, e o objeto do discurso mantém-se como tal na interlocução, resultando disso a polissemia aberta. O discurso lúdico é o pólo da polissemia e, dependendo da relação entre os interlocutores e o referente, o uso da linguagem pode tender predominantemente para o prazer. Os discursos autoritário e polêmico estão voltados para fins práticos e objetivos; como, na sociedade em que vivemos, existe uma valorização do uso eficiente da linguagem, enfatizam-se mais os discursos autoritário e polêmico e, conseqüentemente, sobra pouco espaço para os usos lúdicos do discurso nas interações.

De acordo com a tipologia estabelecida por Orlandi (1987), podemos classificar o discurso narrativo como sendo do tipo lúdico, opondo-se, portanto, aos discursos polêmico e autoritário.

Uma das formas discursivas não lúdicas mais valorizadas em nossa sociedade é o discurso científico, que pode ser comparado à narrativa enquanto materialização do tipo lúdico. Tfouni (1994), discute a diferenciação entre discurso narrativo e discurso científico. Para isso, parte da consideração de Bruner (1991, apud TFOUNI, 1995), a esse respeito. Para este autor, apenas o discurso narrativo está atrelado a uma condição de fidedignidade, enquanto o discurso científico é atrelado à verdade. Tfouni (1995) comenta que a condição da fidedignidade e a de verdade se diferenciam na medida em que a primeira é um critério da literatura e da psicanálise enquanto a segunda é um critério dos discursos científicos altamente letrados e que não existem sem a intermediação da escrita.

Consideramos também que o discurso narrativo se opõe ao discurso científico porque cada um deles instala lugares discursivos diferentes, o que determina uma relação diferente entre sujeito e sentido. Para nós, o discurso narrativo e o discurso científico são produtos de atividades interpretativas diferentes: no discurso científico, só é permitida uma interpretação, ou seja, há uma perspectiva fechada para falar do objeto. Isso o reduz a uma atividade discursiva monológica, ou seja, fechada à dialogia, uma vez que a inclusão do Outro só se dá em condições altamente controladas. O discurso científico pressupõe um sujeito livre de subjetividade (no sentido discursivo), neutro e descontextualizado, e que, por isso, pode expressar seu pensamento por meio de um dizer pretensa e ilusoriamente “transparente”.

Já no discurso narrativo, o dizer não busca ser obsessivamente “transparente”, o que o torna polissêmico, aberto, portanto, a uma multiplicidade de sentidos. Esta abertura à polissemia propicia e exige uma atividade interpretativa mais intensa por parte do interlocutor, o que torna o discurso narrativo também aberto à dialogia, ou seja, existe sempre a inclusão do Outro. Por fim, uma outra importante característica do discurso narrativo, apontado pela autora, é a polifonia, ou seja, há várias vozes presentes na narrativa, que representam as várias posições que o sujeito pode ocupar ao narrar. Podendo transitar mais livremente entre as diferentes regiões de sentidos, o sujeito do discurso narrativo pode se apresentar, em uma mesma narração, como autor, locutor, alocutário (ouvinte ou leitor), enunciador ou destinatário.

Ideologicamente, o discurso científico (e, conseqüentemente, o sujeito da ciência) é considerado “superior”, porque tomaria possível descentrar o raciocínio e formalizá-lo discursivamente, de maneira lógica e coerente, o que se fundamenta na ilusão do discurso “transparente”. A superioridade socialmente determinada do discurso científico também funciona como forma de menosprezar outras práticas discursivas, dentre elas a narrativa, que passa a ser vista como inferior e inadequada por não ser objetiva, lógica e coerente aos olhos da ciência.

Podemos perceber que o discurso narrativo, enquanto discurso lúdico, difere dos demais tipos de discurso por ser mais aberto à polissemia (multiplicidade de sentidos), permitir a reversibilidade total entre os interlocutores, ser totalmente aberto à dialogia (inclusão do outro no discurso), polifônico, simétrico e não se preocupar com a verdade científica dos fatos narrados. São essas características que proporcionam ao discurso narrativo a possibilidade de funcionar como forma de organização particular do mundo para o sujeito, a partir de várias perspectivas.

A nosso ver, é necessária a incorporação do discurso narrativo (oral e escrito) nas práticas pedagógicas escolares, pois, além de ampliar o repertório linguístico-cultural dos alunos e proporcionar-lhes momentos de prazer e descontração, essa prática permite que os alunos passem a se entender como sujeitos capazes de ocupar uma posição de intérprete, condição fundamental para que ele possa produzir textos caracterizados pela criatividade e autoria, tais como são considerados pela AD e pela abordagem discursiva do letramento.

- (4) “Esses meninos estão praticamente analfabetos porque chegam pra gente em plena quarta série e não sabem ler e escrever, aliás eles não sabem nada, não conhecem nem as vogais. Eu não vou poder cumprir o programa da quarta, vou ter que alfabetizar, vou ter que começar do zero mesmo”. (professora “D”)

Os fragmentos destacados apontam que a professora “D” está inserida em uma formação discursiva que a faz acreditar que os alunos, de maneira geral, não possuem saber algum sobre a leitura e a escrita: “eles não sabem nada”, “vou ter que começar do zero mesmo”.

Entretanto, conforme mostra Tfouni (1995), as práticas sociais letradas influenciam todos os indivíduos de uma sociedade, porém, de maneira desigual, pois os conhecimentos não são distribuídos socialmente. A abordagem sócio-histórica de letramento, tal como é proposta por Tfouni, postula que viver em uma sociedade letrada é condição fundamental para que o indivíduo seja considerado letrado, seja ele alfabetizado ou não.

É fundamental que mostremos aos alunos a finalidade da escrita, bem como a utilidade social e prática da leitura e da escrita. A escrita não deveria ser trabalhada senão a partir de práticas discursivas que possibilitem ao educando entendê-la e olhá-la como um mediador entre ele, o mundo e o outro.

Outra questão trazida por Tfouni (1994) diz respeito à proposta de alfabetizar a criança de maneira a torná-la letrada. O processo de alfabetização letrada requer o rompimento com uma visão reducionista de alfabetização, alfabetização esta que considera que para aprender a ler e escrever o sujeito precisa dominar uma série de habilidades, tais como coordenação motora, orientação espacial etc. Nessa perspectiva reducionista, ler é entendido como sinônimo de

decodificar e escrever tem o significado de copiar. Uma das conseqüências decorrentes de uma prática pedagógica fundamentada nesses pressupostos é que os alunos aprendem que não têm o direito de refutar o que já está posto, cabendo-lhes ocupar a posição de um enunciador e reproduzidor de sentidos hegemônicos.

Em uma sociedade que se divide em classes diametralmente opostas como a nossa e mostra-se desigual em diferentes níveis, a leitura e a escrita são utilizadas como instrumentos de controle empregados sistematicamente pelos setores dominantes para manter o sujeito submetido às zonas de sentido institucionalmente cristalizadas. Nesse caso, a leitura e a escrita constituem fatores fundamentais para o processo de assujeitamento, colaborando para a reprodução das estruturas sociais e para a permanência privilegiada de grupos detentores de poder.

Segundo o nosso entendimento, esse processo de alfabetização letrada pode ser levado a efeito “tanto pela inserção de práticas de leitura e escrita em contextos cognitivos e comunicativos de experiência partilhada, quanto pelo conhecimento da criança sobre os portadores de texto que estão servindo a essas práticas letradas em um dado momento histórico” (TFOUNI, 1994, p.6). Destacamos a importância de um ensino que acolha a compreensão do texto enquanto objeto simbólico, o que significa promover na sala de aula uma prática pedagógica que leve o aluno a entender o funcionamento da ideologia, a partir da consideração de que os sentidos evidentes que aparecem em um texto são, na verdade, historicamente construídos, como mostram Foucault (1996), Pêcheux (1990) e Althusser (1974).

Para nós, o processo de tornar a criança letrada implica mostrar-lhe a utilidade prática e social da leitura e da escrita, bem como o fato de que ela (a criança) pode ocupar outros lugares para falar e escrever sobre si mesma. Se considerarmos que o educando vive em uma sociedade permeada por um sistema de escrita cujo uso é amplo e generalizado e, portanto, sofre a influência, mesmo que indireta, do código escrito, certamente não o representaríamos como um aluno que chega à escola desprovido de qualquer conhecimento acerca da linguagem escrita, sem história(s) de letramento(s) algum(a), sem história(s) de leitura, enfim. Ao contrário, esse aluno seria representado como um sujeito que possui algum grau de alfabetização e de letramento, o que possibilitaria ao educador o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitissem ao aluno não mais ocupar a posição de escrevente, ou seja, a de um sujeito que apenas reproduz enunciados e interpretações que lhes são impostos, mas sim a posição de intérprete, o que o conduziria a um lugar a partir do qual poderia atribuir e produzir sentidos.

Na análise que estamos empreendendo, chama-nos a atenção o recorte: “[esses meninos] chegam pra gente em plena quarta-série e não sabem ler e escrever” (professora “D”).

A nosso ver, essa professora está inserida em uma formação discursiva que a leva a entender que a aquisição de conhecimentos se dá em etapas fixas e definidas, ou seja, a cada ano letivo vivenciado na escola, o educando deveria necessariamente aprender os conteúdos determinados para aquela série.

Assim, para essa professora, caberia aos professores das séries antecedentes a tarefa de alfabetizar os alunos, e a ela competiria cumprir o que considera “o programa da quarta série”. A aprendizagem dos alunos deveria concretizar-se de forma linear, em degraus regulares e dentro dos muros escolares.

Nessa formação discursiva, o DPE coloca os professores em posições estanques e desarticuladas, como se cada uma das séries ou etapas para as quais ministram aulas fossem desvinculadas uma das outras. Dessa forma, os professores se entendem como sendo responsáveis apenas pela série que lhes foi destinada e não conseguem se ver como sujeitos integrantes de um sistema escolar, muito menos como sujeitos que podem e devem assumir lugares de profissionais da educação que têm o direito de criticar, contestar ou subverter um modelo pedagógico falho, que produz alunos não-alfabetizados ou com baixo nível de alfabetização.

Dando prosseguimento à nossa reflexão, vamos apresentar os recortes (5) e (6), que posteriormente serão analisados.

(5) “Gente, pra fazer redação vocês têm que saber gramática. A gente não vai conseguir escrever nada se não entender gramática, então vamos fazer esses exercícios que é pra vocês fazerem textos bonitos. Meninos inteligentes como vocês têm que falar direitinho, escrever direitinho, pra todo mundo subir na vida, melhorar na vida. Todos nós queremos subir na vida”. (professora “E”).

(6) “Eu corriji a redação de vocês mas tem tanto erro, tanto erro que é melhor a gente ver de novo tudo o que ensinei nas aulas de gramática. Antes da gente pegar o caderno de textos nós vamos fazer os exercícios que a tia vai passar na lousa, eu vou explicar substantivo, pronome e verbo tudo outra vez, heim! Vocês vão ficar bem quietinhos agora, vão prestar atenção depois então a gente vai escrever. Menino que diz “*nóis trabaia*” não vai servir nem pra passar no concurso de fiscal da dengue”. (professora “F”).

Como podemos observar, para as professoras “E” e “F”, “saber gramática” é condição essencial para que os alunos possam redigir textos. Assim, as supostas aulas de redação consistem, na verdade, em aulas de gramática. Os segmentos lingüísticos destacados permitem-nos afirmar que os professores preocupam-se mais em avaliar e corrigir os erros ortográficos e gramaticais que se

apresentam nos textos dos alunos e menos em valorizar sua (dos alunos) capacidade de compor textos.

Verificamos, assim, que no interior da escola os “erros” de gramática e ortografia funcionam como uma fonte de censura e discriminação, uma vez que os alunos são classificados como “analfabetos” e “ignorantes” quando não escrevem seguindo as normas e regras preestabelecidas ou quando não assimilam uma nomenclatura gramatical cuja funcionalidade lingüística é socialmente discutível, não encontrando aplicação imediata fora dos exercícios e atividades de análise. Dessa forma, a competência textual do aluno é confundida com o seu aparente e suposto rendimento (submissão) ortográfico e gramatical. Em decorrência disso, as redações merecedoras de melhores notas ou conceitos são as de alunos que “escrevem certo”.

Apresentaremos, a seguir, duas redações produzidas por dois diferentes alunos da quarta série do ensino fundamental. Nosso objetivo é exemplificar as afirmações acima.

Redação 1:

As bonecas

Eu e minha irmã compramos três bonecas bonitas.

Eu gosto de bonecas.

Eu brinco com as bonecas todo dia.

No Natal vou ganhar mais bonecas. (aluno “E”).

Fim

Redação 2:

Brincar de dansar

Nois todo gosta de canta, a gente canta, pula e dansa demanhã, detarde e denoite.

As musica deicha todo mundo alegre e felis e a gente esquesse todos os poblema.

Na outra escola tinha o dia da musica e as criança cantava e brincava. Aqui não tem musica nem dansa porque a professola não tem tempo pra perder com essas coisa.

Ela dice que perto do natau nós vai ençaiar uma canção para Jesusis. Acho que vai ser bonito e eu então vou poder soltar a vois, foi o que dice a tia G.

Quem conheser uma iscola que toca muitas musica, me avize que eu vou pra lá, tenho bicicleta e passe escolar, então não faz mau que seja muito longe. (aluno “C”)

Como podemos perceber na redação 1, o aluno “E” praticamente repete a estrutura lingüística trazida pelos “textos” das cartilhas e dos livros didáticos

de maneira geral. Dessa forma, as frases (re)produzidas pelo aluno, em seu “texto”, apresentam-se soltas, desarticuladas, sem coesão e coerência, portanto.

O aluno “E” não consegue realizar um movimento de retorno ao enunciado e olhá-lo de um outro lugar, denominado por Tfouni (2001) de “lugar de autor”.

Entretanto, o conceito atribuído à redação pela professora foi o conceito máximo, ou seja, “A”, pois a avaliação restringiu-se aos aspectos ortográficos e gramaticais.

Por outro lado, na redação 2, embora possam ser verificados inúmeros “erros” gramaticais e ortográficos, não podemos deixar de destacar que se trata de um texto criativo, em que se pode constatar que o aluno assume a responsabilidade pelo seu dizer.

Contudo, essa redação recebeu da professora o conceito mínimo (“E”). A professora fez inúmeras críticas ao texto produzido pelo aluno, tais como: “texto pobre”, “texto de analfabeto”, “texto que não merece nem a nota mínima”.

Os aspectos observados pela professora, portanto, foram somente os relacionados às normas gramaticais e ortográficas, não considerando, em momento alguns, que o aluno assume outra posição que não aquela a qual o DPE impõe, ou seja, a de um sujeito que se conforma em reproduzir discursos preestabelecidos.

Cumpramos assinalar, então, que o discurso pedagógico escolar, DPE, faz com que o aluno entre em um circuito imaginário frustrante, pois ele (o aluno) supõe que na escola poderá obter uma linguagem que lhe falta, a que é socialmente desejada. Entretanto, ao chegar à escola com a sua própria linguagem e deparar-se com o dialeto padrão, algo que corresponde a “falar” / “escrever certo”, ele é desrespeitado em sua individualidade, em sua identidade lingüística. Ao reprová-lo, essa escola lhe diz que ele fala errado, que ele escreve errado. Em suma, em termos discursivos, para essa escola o aluno produz sentidos errados.

A nosso ver, entretanto, é preciso superar esse desvio: em vez de se trabalhar o ensino da língua, e em especial da ortografia, apenas de um ponto de vista de prescrição de regras, sem mostrar ao educando o valor e a utilidade social da escrita, a escola deveria preocupar-se em mostrar como se dão os processos de significação língua/história. Desse modo, trabalhar-se-iam o funcionamento e o acontecimento da língua e não a língua como instrumento.

Queremos destacar, nesse contexto, que os principais motivos pelos quais se ensina gramática e ortografia na escola são: proporcionar ao educando condições para vencer, sendo que “vencer na vida” também tem formações imaginárias bem específicas; por exemplo, não significa “ser fiscal da dengue”, conforme afirma a professora “F”.

Tais pistas nos permitem afirmar que as formações discursivas em que essas professoras estão inscritas remetem às formações ideológicas que vêem a escola como uma instituição democrática, à disposição de todos. Entretanto, essa visão é, além de ilusória, romântica, pois não leva em consideração quem pode e em que condições isso pode se dar.

Como mostra Assolini (1999), na sociedade capitalista, a instituição escolar constitui-se como um lugar de reprodução de um saber instituído, exercendo sua ação por meio de procedimentos coercitivos e discriminatórios. Um exemplo disso é a divisão política no ensino da gramática, por volta de 1880, na França: ao mesmo tempo em que colocava a educação como direito de todos, a classe dominante tinha acesso ao bilingüismo (o ensino da língua francesa sobre o modelo do latim), enquanto as massas recebiam uma gramática truncada, fundada sobre a lógica da frase simples.

Nessa direção, trazemos as colocações de Gnerre (1994, p.28). Embora consista em uma longa citação, consideramo-las bastante pertinentes para fundamentar nossa argumentação:

se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades lingüísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer que a difusão da educação em geral e do conhecimento de variedade lingüística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de “oportunidades iguais” para todos. Acontece, porém, que este virtual projeto sustenta ao mesmo tempo o processo constante de redefinição de uma norma e de um novo consenso para ela. A própria norma é constantemente redefinida e recolocada na realidade sócio-histórica, acumulando assim ao mesmo tempo a própria razão de ser e do consenso. Os que passam através do processo são diferentes dos que não conseguiram, e constituem um contingente social de apoio aos fundamentos da discriminação com base na legitimação do saber e da língua de que eles (formalmente) dispõem. Neste sentido, poderíamos dizer que a gramaticalização de muitas línguas européias, que aconteceu no século XVI, num contexto histórico específico, continua a se reproduzir de outras formas até nas sociedades “democráticas” com altos níveis de educação.

Continuando com nossa discussão, queremos enfatizar que, de acordo com as nossas observações, o “ensino” da gramática e da redação, na escola, se dá como uma exercitação da metalinguagem, que é apresentada como uma nomenclatura vazia, sem relação efetiva com o conhecimento a respeito do funcionamento lingüístico, e, mais ainda, sendo utilizada como um instrumento de poder.

O que temos verificado, na prática pedagógica escolar, é que o trabalho do professor tem consistido em assinalar o erro, classificá-lo, propor alternativas corretas e exigir a observância destas últimas na redação seguinte. Por exemplo, o professor que encontra num primeiro exercício algo como “*As menina comprou*”, simplesmente destaca para os alunos que eles deixaram de obedecer à concordância verbal, assinala o erro com um traço vermelho e devolve a redação para a criança sem comentário (oral ou escrito) algum.

Assistimos, ao longo de nossas observações em sala de aula, ao fato que os alunos recebem seu texto de volta, olham-no e guardam-no imediatamente dentro do caderno. Algumas crianças rasgam e jogam fora suas próprias redações, outras “esquecem-nas” embaixo das carteiras ou num canto qualquer da classe. Verificamos, também, muitas situações em que os textos produzidos pelos alunos não são lidos nem avaliados pelos professores; esses textos são guardados e esquecidos no armário.

A nosso ver, o tempo e o espaço dispensados por professores e alunos para “aprender a metalinguagem” são contraproducentes e ineficazes, pois esse conhecimento (da metalinguagem) não faz sentido algum para o aluno, que continua preso ao processo parafrástico de linguagem, reproduzindo enunciados que lhe são indiferentes.

Nessa perspectiva, afirma Geraldí (1984, p.46):

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagem a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

A grande dificuldade do ensino tradicional está em entender que, antes de ser um corretor de exercícios de escrita, o professor se constitui no interlocutor privilegiado de seus alunos. É apenas no momento em que se dispõe a ler o que estes escrevem que estará em condições de continuidade para a construção do conhecimento da língua.

Assim, no lugar de exercícios artificiais em que o aluno apenas reproduz fragmentos sem sentido de discursos alheios ou identifica elementos de uma frase com base em uma teoria discutível, sugerimos uma prática pedagógica centrada na produção de textos, entendida tal como propõe a AD.

A produção de texto é o lugar da subjetividade, em que o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica (GERALDI, 1984, p.136).

Trata-se, assim, de um ato sempre criativo, não na medida em que realize novas formas a cada vez, mas sim porque, no aparecimento de novas ou velhas formas e conteúdos, o sujeito se compromete com suas palavras.

Entendemos, assim, que a produção textual enquanto espaço de subjetividade, entendida aqui a partir do ponto de vista discursivo, ou seja, “como um lugar que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, conhecimento do mundo, sentimentos” (TFOUNI, 1995, p.74), poderia constituir-se em uma oportunidade para o educando assumir a posição-autor, na qual irá atribuir ao texto um efeito de unidade, através de mecanismos de coesão e coerência, e assumir a responsabilidade pela organização do seu dizer.

Lembramos que a AD afasta-se de uma concepção em que a linguagem pode ser aprendida ou ensinada em sua totalidade. Vale trazeremos novamente Geraldini (1996, p.28), que diz:

a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua apreensão demanda apreender no seu interior marcas de sua exterioridade construtiva (e por isso o externo se interioriza) de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, em construção.

Diante disso, e retomando o segmento discursivo em que a professora afirma “nessa classe tem tanta gente que fala errado e escreve errado que eu vou acabar só dando aula de português de gramática”, enfatizamos que, segundo Pêcheux (1990), há uma barreira histórico-social de linguagem no ler/escrever na instituição escolar que não pode ser reduzida ao desconhecimento da norma culta, como muitos afirmam.

Nessa “barreira de linguagem” existente, está inscrita uma barreira ideológica. Pêcheux (1990) chama a atenção para essa questão, afirmando que a contradição lingüística e a não-comunicação constituem um dos efeitos de luta de classe. Orlandi (1990), retomando Pêcheux (1990, p.36), acrescenta:

a não-comunicação corresponde a um movimento de identidades, função da incompletude do sujeito e do sentido, movimento que desemboca na desorganização dessa relação, já que ela é de ordem inconsciente e ideológica.

Quando falamos em não-comunicação, portanto, referimo-nos estritamente ao conflito relativo aos diferentes modos de realização da língua, ou, melhor

dizendo, dos diferentes processos históricos de produção e disputas dos sentidos e seus efeitos.

Queremos concluir este artigo destacando que o DPE, tal como se concretiza no sistema atual de ensino, impõe ao educando a condição de sujeito enunciator, incapaz de argumentar, discutir e posicionar-se criticamente a partir de suas próprias leituras.

Acreditamos que um trabalho pedagógico fundamentado na AD e na abordagem sócio-histórica do letramento contribuiria para desenvolver o senso crítico do educando, conduzindo-o a ocupar posições discursivas que lhes possibilitasse produzir sentidos, instaurar diferentes gestos de interpretação e realizar leituras outras.

Nessa direção, ressaltamos que se faz necessário também que o próprio professor busque deslocar-se da posição de sujeito que se submete aos ditames do livro didático, entendendo-se como um profissional sem voz.

Para ocupar a posição professor, é importante que o profissional da educação considere que a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. É relevante, pois que os educadores considerem que os fatos têm sentido e reclamam, como diz Henry (1993), que se encontrem suas causas e conseqüências. Sendo assim, é fundamental, segundo o nosso ponto de vista, que os professores busquem alternativas para aprimorar sua capacidade de investigar, pensar e refletir sobre as bases teórico-metodológicas de seu trabalho, para enriquecer e transformar, se necessário, os seus próprios saberes e fazeres pedagógicos.

ASSOLINI, F. E. P. Discursive analysis of the pedagogical knowledge and practices of the elementary school teachers. *Alfa*, São Paulo, v.52, n.1, p.123-147, 2008.

- *ABSTRACT: This article presents a discursive analysis of the pedagogical knowledge and practices of the elementary school teachers concerning the questions involving the written textual production. Our investigations are based on the French Discourse Analysis and on the social-economical approach of literacy, as formulated by Tfouni. This research corpus is constituted by semi-structured interviews with six different teachers of the second grade of elementary school, both private and public schools. It is also part of the corpus the observations of the pedagogical practice of these teachers and the linguistic productions of the students of these six teachers classrooms. We concluded this article emphasizing that the school pedagogical speech, specially when it was concretized in conditions of production that promote the interdiction and the censorship, imposes to the student the condition of a subject enunciator of institutionally prefixed meanings, who is incapable of arguing, discussing and executing interpretation gestures. We understand that it is relevant a pedagogical work where the language is elaborated as structure and*

event. It is also important that the teachers find their own alternatives to dislocate themselves from the position of subjects who are submitted to the didactic books precepts.

- **KEYWORDS:** *Writing; conditions of production; interdiction; interpretation; pedagogical practice.*

Referências

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Tradução de João Pasiano. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

ASSOLINI, F. E. P. *Pedagogia da leitura parafrástica*. 1999. 236 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

_____. *Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria*. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

COURTINE, J. J. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, Quebec, v.9, n.2, p.239-64, oct. 1982.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1996.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia de Letras, 1989. p.78-96.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. La sémantique et la coupure saussuriense: langue, discours. *Langages*, Paris, n.24, p.60-84, 1971.

HENRY, P. Sentido, sujeito, origem. Tradução de Eni Pucinelli Orlandi. In: ORLANDI, E. P. *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 1993. p.151-162.

KLEIMAN, A. B. Introdução: o que é letramento? In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.15-64.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Pontes, 1987.

_____. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez, 1988.

_____. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. *Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et. al. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

_____. *Ler o arquivo hoje*. Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. In. ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997. p.55-64.

_____.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. Tradução de Péricles Cunha. In. GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP. 1990. p.163-252.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TFOUNI, L. V. *Letramento e analfabetismo*. 1992. 172 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1992a.

_____. O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre a compreensão da linguagem. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.8, n.2, p.205-253, 1992b.

_____. A escrita – remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Org.). *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1994. p.51-69.

_____. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. In. SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.77-94.

_____. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia oral/escrito. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, n.18, p.127-141, 2005.

Bibliografia consultada

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Tradução de Roberto Machado. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *La langue introuvable*. Paris: François Maspero, 1981.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. *Cadernos PUC*, São Paulo, v.31, p.130-162, 1988.

Recebido em janeiro de 2007

Aprovado em novembro de 2007