

A CONSTITUIÇÃO DA ESCRITA ESCOLAR EM OBJETO DE PESQUISAS ACADÊMICAS¹*The constitution of school writing as object of academic researches*Emerson Pietri²

RESUMO

Neste trabalho, observam-se os modos de constituição da escrita escolar em objeto de pesquisas acadêmicas, no momento histórico em que se reordenaram, no Brasil, as bases semânticas dos discursos sobre ensino de língua portuguesa. Constituem o *corpus* de análise dissertações e teses elaboradas nos anos finais da década de 70 do século XX.

Palavras-chave: Português: ensino e pesquisa; escrita escolar; discurso

ABSTRACT

The objective of this work is to observe the modes in which school writing became object of academic researches in a historical period characterized by a process of discursive reorganization that reconfigured conceptions of teaching and language. The corpus of this analysis is composed of dissertations and theses produced in the final years of the 70s of the twentieth century.

Key-words: Portuguese: teaching and research; school writing; discourse

Introdução

Os anos finais da década de 70 do século XX são caracterizados como um hiato, na tradição escolar brasileira, no que se refere à presença da escrita e da gramática normativa no centro das atividades de ensino de língua portuguesa. A oralidade teria adquirido um novo valor na escola, quando o objetivo das aulas de língua materna foi considerado (ao menos nos livros didáticos) como o de promover a comunicação e a expressão (c.f.: Soares, 2002; Venturi & Gatti Jr, 2004), num momento em que a disciplina de língua portuguesa se reconfigurou em função do processo de reordenação semântica em que se fundamentavam os discursos sobre ensino de português (Pietri, 2010).

Nesse momento, o texto produzido em situação escolar se constituiu em matéria de interesse de diferentes instâncias, no Brasil, segundo questões de ordem pedagógica, acadêmica e/ou oficial. Em todas essas instâncias, as discussões sobre produção de textos em contexto escolar se fundamentaram em resultados de pesquisa que tomaram o texto produzido na escola como objeto de investigação.

Assim, em função das mudanças curriculares realizadas em âmbito federal, ações oficiais se encarregaram de tratar academicamente a produção do texto escrito escolar a fim de propor alternativas para as práticas de ensino de língua portuguesa na escola. O Estado de São Paulo publicou os *Guias Curriculares* (São Paulo, 1975) e, em seu apoio, os

¹ Neste artigo apresentam-se resultados de pesquisa financiada pelo CNPq.

² Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: pietri@usp.br

Subsídios aos Guias Curriculares (São Paulo, 1977). Neste último documento, as propostas para atividades de ensino de língua portuguesa em sala de aula se fizeram precedidas de dados coletados em contexto escolar, e dos resultados de suas análises, apresentados como informações que sustentariam a necessidade de mudanças nas práticas de ensino e a pertinência das atividades propostas no documento.

Nesse mesmo momento histórico, são publicados nos números 19 e 23 (de 1976 e 1977, respectivamente), dos *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, os primeiros trabalhos que tiveram como material de análise a redação de vestibular. Os artigos foram solicitados pela própria Fundação Carlos Chagas, elaboradora dos exames vestibulares em que se produziram as redações componentes do *corpus* de análise, a fim de obter elementos para avaliar o desenvolvimento dos exames e seus resultados. Emerge, assim, como resultado da relação entre pesquisa e avaliação, a constituição do texto escrito escolar em objeto de análise dos estudos linguísticos, num processo em que saberes da Linguística, associados a saberes da tradição gramatical, foram apropriados com o objetivo de produzir conhecimentos sobre as características das redações de vestibular (Pietri, 2007).

No presente trabalho, observa-se o processo de constituição da redação escolar em objeto de pesquisa de dissertações e teses, em programas de Pós-Graduação de Universidades brasileiras, considerando-se tratar-se de momento histórico em que se reordenaram as bases semânticas dos discursos sobre ensino de língua portuguesa, quando se reconfiguraram temas, conceitos, estratégias teóricas e objetos (Pietri, 2010).

À questão sobre que dispositivos enunciativos possibilitaram a constituição da escrita escolar em objeto de pesquisa em investigações acadêmicas, a hipótese com que se trabalha é a de que esse processo se realizou em função da ambivalência da noção de sujeito presente nos estudos observados, que possibilitou a aproximação de diferentes discursos e a apropriação de perspectivas teóricas diversas, com suas concepções específicas de referência.

A produção acadêmica sobre escrita escolar, no período em análise, se caracterizaria por: i) formular um problema (no caso, a escrita escolar se encontraria em crise); ii) procurar suas causas (a indústria cultural e a sociedade de massas estariam na origem do problema); iii) agenciar elementos teóricos, de campos distintos, que pudessem oferecer subsídios para o tratamento da questão em torno do objeto central, a escrita escolar.

As teses e dissertações analisadas apresentam, assim, um alto nível de interdisciplinaridade, com a compatibilização de concepções de sujeito e de referência apropriadas a campos nem sempre assimiláveis entre si. A coerência se produziria com o movimento do pesquisador no espaço construído entre dois pontos de ancoragem (o texto escrito escolar (a redação) e o contexto de sua produção (as condições sociais mais amplas em que inserida a escola)). Nesse movimento, em que se aproximam perspectivas teóricas diversas, a ambiguidade referencial conferida ao objeto – a escrita *escolar* é considerada, ora a escrita *da* escola, ora a escrita *na* escola – em seu processo mesmo de constituição, possibilita que se alternem concepções de sujeito, que se produzam novas modalidades enunciativas, que sejam reelaborados conceitos.

1. Fundamentação teórica e constituição do *corpus*

Uma vez que as principais questões a serem abordadas nesta investigação dizem respeito a relações discursivas, e que essas relações são consideradas como historicamente situadas, considera-se a Análise do Discurso de linha francesa a fundamentação teórica que ofereça subsídios mais adequados para o trabalho de análise a ser realizado. Essa linha teórica se mostra particularmente interessante para a investigação proposta, pois oferece instrumentos que se constroem a partir de um enfoque sócio-histórico, o que leva a considerar que o sentido não se realiza apenas no interior do lingüístico, mas também em função das condições de produção do discurso.

Dado que se observará a concorrência de concepções teóricas existentes num dado momento histórico, e os efeitos que a relação entre concepções concorrentes produzem para a produção de documentos acadêmicos, considera-se que a noção de interdiscurso, tal como elaborada por Maingueneau (2005), seja um ponto de partida interessante para o tratamento a ser realizado do material de análise do presente estudo. A interdiscursividade consistiria no trabalho de discurso(s) sobre discurso(s), num processo de delimitação recíproca que se fundamenta numa relação polêmica organizada com base na contraposição de semas com valor positivo e semas com valor negativo. A relação interdiscursiva envolveria assim negações, denegações e partilhas, e promoveria a produção de simulacros, isto é, a tradução de enunciado(s) do Outro segundo as categorias do discurso tradutor (o *discurso agente*). Concebido o sistema de restrições como um modelo de competência discursiva, considera-se que os enunciadores de um discurso dado apresentam o “domínio tácito de regras que permitem produzir e interpretar enunciados que resultam de sua própria formação discursiva e, correlativamente, permitem identificar como incompatíveis com ela os enunciados das formações discursivas antagonistas” (idem, p. 23). Segundo Maingueneau (2005: 22), “o caráter “global” dessa semântica se manifesta pelo fato de que ela restringe simultaneamente o conjunto dos “planos” discursivos: tanto o vocabulário quanto os temas tratados, a intertextualidade ou as instâncias de enunciação...”.

Considera-se assim como unidade de análise não o *discurso* (entendido como “dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”), mas *um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos*, o que supõe, portanto, a precedência do interdiscurso sobre o discurso. Segundo Maingueneau (1997: 116), o *universo discursivo* corresponderia ao “conjunto de formações discursivas de todos os tipos que coexistem, ou melhor, interagem, em uma conjuntura”. Seria um conjunto finito, mas irrepresentável em sua totalidade, tendo função metodológica enquanto noção em que se recortam os campos discursivos. *Campo discursivo* é definido como “um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região”. Já o *espaço discursivo* seria o resultado da delimitação de “um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados” (idem, p. 117).

Partindo-se da hipótese de que a determinados discursos correspondem estruturas textuais específicas, isto é, que os gêneros textuais estão em concordância com a semântica de uma dada formação discursiva (c.f.: Maingueneau, 2005), é possível considerar que a observação de determinados elementos constituintes de determinada estruturação textual, do intradiscurso, do modo como um discurso se desenvolve na materialidade, sua formulação, se constituiria um meio de observação das características do(s) discurso(s) em que o(s) texto(s) se inscreve(m). A investigação sobre os modos de estruturação textual permitiria observar quais deslocamentos se operam nos processos de delimitação recíproca entre os discursos que constituem o campo discursivo, e qual o espaço discursivo que venha a ser delimitado pelos interesses específicos da análise que se pretenda desenvolver.

Observar à distância as formações discursivas, de modo a apreender as bases semânticas que as sustentam, possibilita o acesso às regras que condicionaram o surgimento dos enunciados constituintes dos discursos em análise. Porém, uma restrição que parece se colocar ao analista, nesse processo analítico, é a não aproximação das condições de enunciação, para tomá-las em objeto de análise, no percurso se faz da formação discursiva ao enunciado (e vice-versa). Considerados como formações cuja identidade se constitui em contraponto a outras formações, os discursos são observados ainda de modo bastante distanciado pelo pesquisador, que necessita desse distanciamento para demarcar, no recorte que faz de um espaço discursivo, a fronteira entre pelo menos duas formações discursivas.

Mesmo quando se considera como não sobredeterminado pelas posições e relações de uma estrutura, o sujeito da pesquisa é percebido, na distância em que o analista se posiciona em relação a ele, como aquele a quem é permitido *identificar* a compatibilidade ou não dos enunciados com a formação discursiva a que se filia, mas não como aquele que, em seu próprio movimento, produz diferenças, deslocamentos. O posicionamento mais distante do analista possibilita então apreender as regras que subjazem às formações consideradas, mas não possibilita, por exemplo, a observação mais acurada das práticas desenvolvidas pelo(s) sujeito(s) que se movimenta(m) nesses espaços.

Nesse sentido, a proposição de Maingueneau (2005) quanto ao tratamento da gênese discursiva, em sua relação com o jogo interdiscursivo, não se mostra suficiente para a produção e análise de dados em que seja necessário considerar a atuação do sujeito, e o problema da constituição de objetos de discurso. A abrangência da hipótese sobre a prevalência do interdiscurso precisa, assim, ser ampliada, para que possibilite considerar que não apenas ao analista de discurso é conferida a possibilidade de atuar sobre o campo discursivo de modo a compor seu espaço de análise, mas que essa possibilidade de atuação é um fato de discurso, e, nesse sentido, permite reconhecer a constituição de objetos de discurso pela atuação dos sujeitos em práticas discursivas. Essa perspectiva se torna necessária quando o objetivo é o de observar, como no presente caso, o trabalho realizado por pesquisadores ao definir os limites de suas investigações.

Trabalha-se, assim, com a hipótese de que os objetos de discurso se configurem com base em relações interdiscursivas produzidas pelo trabalho do enunciador, isto é,

que das relações entre discursos, que o enunciador induz em seu trabalho de delimitação sobre um campo discursivo, e das polêmicas que possibilitam e se produzem de tais relações, novos espaços discursivos se constituam e, conseqüentemente, em seu interior, novas práticas e novos objetos discursivos tenham existência.

Atribui-se à enunciação um outro estatuto, com o objetivo de que a análise se faça não de modo a observar as regularidades discursivas que se caracterizam nos enunciados analisados, mas de forma a observar regularidades nos modos de constituição das próprias possibilidades enunciativas. Trata-se, então, de evidenciar os dispositivos que tornaram viáveis determinadas condições de enunciação, e as possibilidades que essas condições oferecem para o movimento dos sujeitos, para a consideração do próprio processo de subjetivação, e para a constituição dos objetos de discurso. O trabalho com os dados na presente investigação consiste, portanto, em caracterizar, nos documentos analisados, quais os recortes teóricos operados, pelos seus produtores, no momento de delimitar um espaço de trocas entre discursos, e a possibilidade, assim, de constituição de objetos de discurso (nesse caso, a escrita escolar).

Partindo proposta de Adam (2008), fundamentada em Maingueneau (1995), de que o texto traz em si os elementos que possibilitam reconstruir a situação de enunciação, uma possibilidade de considerar os modos de constituição dessas condições talvez seja a de observar a atualização dos elementos que compõem o *aparelho formal da enunciação*, segundo a acepção que lhe confere Benveniste (1989), porém de forma a considerar a posição de sujeito não como centro fundador da enunciação, mas de percebê-la também como efeito da constituição do processo enunciativo.

A noção de enunciação, assim construída, oferece outras possibilidades para a consideração dos fatos de linguagem, inclusive para a discussão em torno da distinção elaborada pelo próprio Benveniste entre o que denominou *discurso* e o que denominou *narrativa histórica*: o termo *discurso* diria respeito à enunciação em primeira pessoa, à constituição de um locutor e de seu correspondente co-locutor, no “consenso pragmático” (Benveniste, 1989, p. 84) do acontecimento enunciativo; a *narrativa histórica* diria respeito à enunciação em terceira pessoa, a não-pessoa, uma vez que, nesse caso, a terceira pessoa faria referência a algo externo à enunciação, assumindo caráter equivalente ao de um signo pleno, isto é, o que cumpre uma função representacional (Cardoso, 2003, p. 79).

É interessante recuperar a distinção entre o que seria caracterizado como *discurso*, e o que seria considerado como *narrativa histórica*, pois esta distinção parece se reatualizar nas discussões a respeito das possibilidades de se tomar como objeto de investigação a enunciação em seu caráter de acontecimento. O que restaria do discursivo, o produto de um acontecimento discursivo, seria já algo a se referir em terceira pessoa, seria já *narrativa histórica*, ou nela seria representada, com o uso de: ou palavras de um outro; ou pela avaliação que o narrador teceria sobre os fatos narrados; ou, ainda, por terceiro tipo de enunciação, a que se denominaria *discurso indireto*, “no qual o discurso é referido em termos de acontecimento e transposto para o plano histórico” (Benveniste, 1988, p. 267). Ao analista restaria, portanto, a possibilidade de tomar como objeto de sua investigação o produto histórico dos acontecimentos enunciativos, aquilo que se materializou a partir dos acontecimentos.

A busca por regularidades precisaria se fazer, num outro sentido, não nos conjuntos de enunciados que se produziram, mas nos modos de constituição das condições enunciativas que possibilitaram o aparecimento dos enunciados, considerados como materialização do processo discursivo. O acontecimento, então, não estaria no enunciado, mas na condição de enunciação (que inclui o enunciado em seu caráter material). A regularidade que se pode observar para um conjunto de enunciados, o que possibilita sua tomada enquanto material de análise discursiva, seria já também um efeito dos modos de constituição de determinadas possibilidades enunciativas.

Nos termos aqui discutidos, trata-se do fato de o enunciado, resultado de um acontecimento enunciativo, guardar em si índices das condições de enunciação em que se produziu, os quais possibilitam, por sua vez, a recorrência das condições de enunciação. Assim, a reprodução material das condições de produção, princípio de permanência dos discursos, se faz de modo a possibilitar a memória, o pré-construído, e de garantir as bases que condicionem acontecimentos futuros possíveis. A irreiterabilidade da enunciação enquanto acontecimento se fundamenta assim num princípio de reprodutibilidade das condições de enunciação.

As bases semânticas da enunciação, tais como concebidas por Maingueneau (2005), podem ser então compreendidas em sua relação com a constituição dos índices que referenciam espacial e temporalmente o discurso: o processo de delimitação recíproca entre discursos se atualiza textualmente no trabalho com a dêixis compreendida em relação ao espaço e ao tempo que cada discurso constrói em função de seu próprio universo, definindo uma instância de enunciação legítima e delimitando a cena e a cronologia em que a enunciação, no discurso, é autorizada.

A (re)construção da situação de enunciação a partir da materialidade do enunciado (ou do *texto*, nos termos de Adam (2008)) se realizaria com base na (re)atualização do dispositivo que projeta a cena enunciativa. Considerar os acontecimentos possíveis significa então descrever as situações de enunciação possibilitadas por determinadas disposições conferidas aos elementos discursivos que compõem os dispositivos da enunciação.

Assim, podem ser colocadas as seguintes questões: de que modos se constituíram os dispositivos enunciativos num dado momento histórico? Como se estabeleceram índices de pessoa, funções e relações de tempo e espaço nesses dispositivos? Que posições de sujeito foram projetadas e que objetos se produziram com seu (do dispositivo) funcionamento?

Descrever o dispositivo enunciativo possibilita conhecer as projeções que se produzem. O que caracteriza a enunciação é não apenas seu acontecimento pelo ato de um sujeito que coloca em funcionamento o aparelho previsto no sistema lingüístico, mas o fato de a enunciação, por ser do plano do discursivo, ter como um elemento constitutivo seu um fator de manutenção, de reparação. O fato de a enunciação não ter apenas o caráter fugidio do enunciado, ou somente a reiterabilidade das formas lingüísticas, a colocam num lugar entre a estrutura e o acontecimento, ou entre o sistêmico e o funcional. Trata-se, como na resposta de Maingueneau (2005, p. 54) às bases foucaultianas de sua proposta,

de considerar que, “além das restrições de ordem histórica, é necessário fazer intervir restrições de ordem “sistêmica””.

O documento, se não considerado apenas enquanto enunciado, enquanto produto, mas como elemento do processo discursivo, componente de suas práticas, evidencia esse jogo entre enunciação e acontecimento: a constituição da situação de enunciação é dada por elementos estruturantes do próprio texto, de modo que os sujeitos trabalhem com os índices que lhes são oferecidos para poder produzir as possibilidades de compreensão e interpretação. A referência constituída com base nesses índices garante a definição de um espaço e de um tempo para os dizeres, e, com isso, a possibilidade de movimento dos sujeitos para a configuração dos objetos de discurso.

Constituição do *corpus*

Compõem o *corpus* de análise, dissertações de mestrado e teses de doutorado que possuem como material de análise o texto escrito produzido em contexto escolar de ensino básico, compreendendo o período entre a 5ª série do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, na antiga nomenclatura. Excluíram-se, assim, pesquisas sobre escrita escolar voltadas para ensino de caráter supletivo, ou em nível de 3º grau.

Decidiu-se restringir a coleta do material de análise aos programas de Pós-Graduação do Estado de São Paulo, na tentativa de obter maior organicidade na composição do *corpus* em si, consideradas as relações do discurso acadêmico com o oficial e o pedagógico. Justifica-se a decisão pela possibilidade que tal recorte ofereceria de definir vínculos internos à formação discursiva em análise, no que se refere ao fato de os documentos acadêmicos analisados se produzirem sob as condições sociais, políticas e históricas específicas, em que se publicaram, por instâncias oficiais responsáveis pela Educação no referido Estado, documentos de referência para o ensino (Propostas e Guias Curriculares, e Subsídios a eles).

Observou-se, efetivamente, o período compreendido entre meados da década de 70 (momento em que se produzem os primeiros trabalhos acadêmicos sobre escrita escolar produzidos no Brasil (c.f.: Pietri, 2007), e em que são publicados os Guias Curriculares (São Paulo, 1977)), e anos iniciais da década de 80 do século XX (quando se inicia a produção de novos documentos de referência – no caso, a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1º grau, publicada em 1987 em primeira edição (São Paulo, 1988), e os Subsídios a ela). Considera-se que esses dois marcos referenciem o momento de emergência de uma nova ordem discursiva.

2. As causas dos problemas de redação

A observação dos trabalhos que compõem o *corpus* de análise da presente investigação permite perceber a recorrência em se atribuir a condições e fatores externos à escola, principalmente à sociedade industrial e aos meios de comunicação de massa, as causas pelos problemas constatados nas produções escritas produzidas em contexto

escolar, que se caracterizariam pela reprodução de clichês e frases feitas, pelo nivelamento cultural, e pela ausência de criatividade ou de posicionamento crítico por parte de seus autores.

Os problemas decorrentes das condições escolares e da metodologia de ensino de língua portuguesa são associados, nas pesquisas, à reprodução de modelos e padrões, produzidos tanto interna quanto externamente à escola. Tal situação demandaria mudanças nos materiais e métodos de forma a se garantir a formação de leitores e escritores com autonomia frente às evoluções científicas e tecnológicas, à industrialização da cultura, e às tendências massificantes dos meios de comunicação naquele momento histórico.

Assim, Moysés (1976, p. 217) afirma que os maus resultados obtidos para a relação dos leitores com o texto lido, durante o experimento desenvolvido no processo de investigação, e as escolhas lexicais realizadas pelos alunos dela participantes, deveram-se a dificuldade oriunda da redundância informacional dos meios de comunicação de massa a que estavam expostos os sujeitos da pesquisa:

[...] A literatura moderna, apesar de um vocabulário coloquial e, possivelmente, não desconhecido pelos sujeitos, com períodos mais curtos, não foi suficiente para infiltrar-se na linguagem dos sujeitos, submetidos à influência constante dos meios de comunicação de massas e quase sem interesse pela leitura. [...]

A investigação, em nível de doutorado, teve como objetivo observar a “possibilidade de estimular a criatividade verbal através de um treino sobre uma língua que fala de outra língua”. Para obter dados a respeito da relação entre sinonímia/metalinguagem/aprendizagem/criatividade, a pesquisadora utilizou, como recurso metodológico, a técnica de *cloze*, que consiste em omitir palavras de um texto em função do que se pretenda observar quanto ao desempenho do leitor. Devido à possibilidade de preencher as lacunas com qualquer palavra, desde que mantidas as relações semânticas previstas pelo enunciado, tal atividade poderia contribuir para a fluência em criatividade verbal do aluno, uma vez que auxiliaria para a ampliação do acervo linguístico do sujeito dela participante, ao colocar em jogo a questão da sinonímia; deste fato, decorreria a possibilidade de treinar o sujeito no uso de “uma língua que fala de outra língua” (p. 75).

O problema quanto à possibilidade de produção escrita criativa, por parte do aluno, foi atribuído a fatores extratextuais, relativos às condições mais amplas em que se encontravam os sujeitos:

[...] Todas essas considerações reiteram a passividade dos sujeitos, frutos de um sistema desarticulado e não só do seu estado linguístico, mas também da sua percepção e consciência histórica, que evoluem, gradativamente, para a construção de muros de linguagens para o isolamento do sujeito. [...] (idem, p. 222)

Os resultados da pesquisa mostrariam a necessidade de romper com “o nivelamento cultural imposto pelos meios de comunicação, que atingem indistintamente a massa, que se fecha ao artifício linguístico mais elementar de mudança do significado” (idem, p. 223).

Esse nivelamento teria atingido, na sociedade de então, também os livros didáticos, segundo Dias (1977), que atribui ao fato parte dos problemas no ensino de língua portuguesa no momento histórico em que desenvolve sua investigação.

A pesquisa de Dias (1977), em nível de mestrado, teve o objetivo de observar as relações entre as capacidades de escrita do aluno brasileiro em sua relação com as condições sociais mais amplas, “para além das limitações da escola e da disciplina” (p. 02). O trabalho responderia às tentativas, realizadas à época, de explicação de uma suposta incapacidade de expressão escrita dos alunos dever-se à organização intelectual deste, que estaria apresentando, assim, um processo de degradação, ou de desestruturação do pensamento. A investigação questiona essas hipóteses e se propõe, então, a considerar se os problemas de expressão escrita se deveriam a um fenômeno de incapacidade de expressão, ou, de fato, a um processo gradual de adaptação a novos padrões sócio-culturais, produzidos pelo desenvolvimento da cultura de massa.

Enfatizando que não seria apenas de responsabilidade da escola a existência dos problemas de expressão escrita, que incluíam a “incapacidade de pensar por si mesmo” do estudante brasileiro, ou a inexistência de “estilo como marca pessoal de cada indivíduo” (p. 6), mas também de fatores sociais mais amplos, a análise dos livros didáticos se encaminhou para evidenciar a relação de produção dessas materiais com as exigências do mercado próprias à sociedade de consumo.

Assim, tais produtos seriam caracterizados por sua “incorporação generalizada de padrões característicos da indústria cultural”, que, em função da imagem de seu público consumidor, se caracterizaria pela elaboração superficial e pouco cuidada, que oferecesse poucas dificuldades para a utilização de uma “mercadoria destinada a um consumo de momento” (p.29).

Já Hilgert (1978) associa a prevalência de clichês e lugares comuns nos textos escolares à impossibilidade de experiências, por parte de seus produtores, que excedessem aquilo que o autor categoriza com referência ao sema /familiaridade/.

Em sua pesquisa, o autor se propõe a conhecer as causas mais profundas que condicionariam a estereotipação característica das redações escolares. Para isso, discute os modos como a construção do conhecimento se faz em função de um processo baseado numa rede de estereótipos, codificada linguisticamente, que é responsável por promover a mediação entre o mundo das coisas e o mundo dos objetos produzidos culturalmente. Esse processo de internalização da rede de estereótipos própria a determinado grupo social possibilita a inserção dos sujeitos na cultura ao fornecer a estes os meios para penetrar no mundo das coisas. Considerada nessas bases a produção do conhecimento, o objetivo da investigação é o de “compreender, por meio da análise da linguagem, manifesta nas redações do “corpus” (...) algumas coordenadas do mundo extralinguístico que estruturam a visão de mundo dos autores dessas redações e, a partir dele, tentar desvendar as razões mais profundas dos textos estereotipados” (p. 34).

Na análise de base semântica que realizou das redações de vestibular, a hipótese que elaborou e defendeu o autor é a de que toda a estrutura social convergiria para que prevalecesse a /familiaridade/ como “coordenada ideológica” (idem, p. 91). O sema em

questão regularia a produção de sentidos num processo de fechamento em torno do que é próprio ao núcleo familiar. Esse processo seria garantido também pelas outras duas principais agências de socialização, a escola e os meios de comunicação de massa, que reproduziriam os modos prototípicos de interação do grupo social primeiro, a família.

Considerada essa estruturação social, o autor discutiu então o papel assumido pela família, pela escola e pelos meios de comunicação de massa para a reprodução de estereótipos e sua prevalência nos textos dos alunos. Em relação ao fechamento da visão de um mundo multiforme em torno unicamente da ótica doméstica, o autor aponta que:

A alienação torna-se uma decorrência natural dessa situação. Os membros do grupo familiar fecham-se em torno de si para não serem flagrados em suas intenções e nem incomodados em seu enclausuramento pelos que estão do lado de fora. As suas aspirações de vida estão igualmente nos limites de seu grupo. Alimentam seus ideais de vida, voltando-se sobre si mesmos, o que obviamente reforça mais ainda os limites de sua visão de mundo. E, o que é pior, estão satisfeitos com as dimensões domésticas em que vivem. Acham mesmo que são livres. (Hilgert, 1978, p. 70)

Os meios de comunicação de massa comporiam as “agências geradoras da /familiaridade/”, que reproduziriam os ideais da família, e, associados a esses ideais, criariam imagens de objetos a serem vendidos, estando suas ações, assim, associadas à propagação do consumismo:

Essa idealização da família, nos moldes do estereótipo social é, sem dúvida, reiterada incessantemente pelo contexto social. Dentre os múltiplos aspectos e elementos do contexto social, um papel especial está reservado aos meios de comunicação de massa. Basta observar detidamente um “outdoor”, uma revista, um jornal, um programa de TV, um programa de rádio, para ver como a todo momento se reproduz o estereótipo da /familiaridade/. (idem, p. 78)

À escola seria guardado um papel ainda mais fundamental em relação à manutenção da /familiaridade/ como “geratriz semântica” da organização social, dada a crise em que se encontraria a família naquele momento, enfraquecida em sua força autoritária e ideológica. Graças ao desempenho da escola, ainda que a família se encontrasse em crise, estaria salvaguardada a /familiaridade/ em sua dimensão mítica (no sentido que lhe confere Barthes, 1978)), estereotipada e ideológica (Hilgert, 1978, p. 82).

As causas dos problemas de redação estariam, portanto, nas condições sociais mais amplas. Como afirma o autor, “a problemática das redações estereotipadas está muito além das dimensões restritas do contexto escolar e, conseqüentemente, bem mais além das aulas de português e, ainda mais, das de redação” (idem, p. 91). Porém, como é na escola que se desenvolve o ensino de redação, seria ela o lugar de reação para romper com as redes de estereótipos, deixando de reproduzir a realidade social vigente para se tornar uma agência de transformação social (p. 92).

Meserani (1981), que também aponta encontrarem-se as causas do fracasso escolar nas relações entre escola e contexto social mais amplo, defende que a explicação para essa

situação, que seria “consenso entre alguns educadores e certos segmentos da opinião pública” (p. 17), e que o autor assume para si dada a ausência de estudos sobre o tema, é a de que a cultura de massa seria a responsável pelo mau desempenho em linguagem escrita, que industrializaria linguagens e veículos em detrimento da cultura escrita. Seria produzida, assim, uma situação de privação cultural, e a escola, “agência social da cultura verbal, sobretudo escrita”, se encontraria num mundo “em que essa cultura não mais predomina” (p. 21). A escola co-existiria e concorreria com outras linguagens e veículos.

Em sua dissertação de mestrado, o autor se propõe a observar seu método de ensino de redação, publicado nove anos antes, de modo a explicitá-lo e expô-lo a críticas. A descrição dos procedimentos próprios ao método proposto se faz em meio a outros objetivos, que compreendem o tratamento da problemática do ensino/aprendizagem da redação escolar; a descrição dos métodos explícitos e implícitos usados nas escolas; o levantamento de informações sobre criatividade (p. 9).

Porém, a proposta metodológica de Meserani (1980), para o ensino, seria não a de excluir, ou derrotar, a comunicação de massas, mas de se apropriar de elementos seus que fossem interessantes para o trabalho em sala de aula, conferindo, assim, ao método, um caráter plural. A criticidade seria algo a se desenvolver, uma vez que a indústria cultural e a escola seriam, ambas, aparelhos ideológicos de Estado, no sentido althusseriano da noção, e a possibilidade de desenvolvimento crítico que conferiria ao aluno que a frequentasse, seria, desse modo, apenas uma representação imaginária que o sistema escolar faz de si mesmo” (p. 26).

O autor chega mesmo a aproximar indústria cultural e escola no que se refere aos modos como apresentariam para o leitor seus produtos. A escola também ofereceria para o leitor um produto de qualidade menor, resultante, no caso, dos modos como apresentados os textos literários para o aluno. A didatização, principalmente no período da ditadura militar, se faria segundo princípios de normatização, com vistas a se obterem sentidos unidirecionais. Esse princípio estaria definindo quais textos seriam oferecidos ao aluno na escola, e, também, os modos de sua leitura, atribuindo-se ao livro didático e ao professor a função de apresentar ao leitor o sentido único de cada texto, de revelar, como para a leitura de textos sagrados, a intenção de seu autor.

Nesse contexto, a linguagem verbal teria perdido seu valor cultural, encontrando-se, na escola, não mais hegemonicamente, mas ao lado de práticas não-verbais, típicas do ensino de comunicação e expressão dos livros didáticos da década de 70. Entretanto, para uma prática e outra (isto é, verbal e não-verbal), o tratamento escolar da linguagem possuiria a mesma característica, a produção de tipos de discurso que não se diferenciariam. A redação seria parte desse ambiente indiferenciado, cumprindo seu papel, no esquema de comunicação de sala de aula, com a elaboração espontânea de textos, mera atividade de preenchimento de espaço, produção escrita que não agradaria a seu pseudo-autor e desagradaria a seu leitor-professor.

O processo de reprodução de clichês e frases feitas encontrado na elaboração de redações teria seu equivalente, no esquema comunicativo da sala de aula, no papel exercido pelo professor: não mais o mestre que aprende com sua prática, mas o que depende do

livro para obter conhecimento. Agindo dessa forma, estaria aprisionado à escrita e ao passado, não tendo a possibilidade de explorar os recursos semióticos oferecidos pelas novas tecnologias.

Já para Rocco (1981), a tendência à reprodução de clichês e de frases feitas em textos escritos escolares fundamentam a hipótese da existência de uma suposta crise na linguagem, que estaria relacionada ao nível de estruturação mental dos que produzem textos na escola. A essa hipótese, a autora agrega ainda uma decorrente, que considera a possibilidade de relacionar condições internas aos textos, a condições externas, relacionadas ao “ambiente escolar, social, cultural, econômico a que pertencem os indivíduos examinados” (p. 03).

A pesquisa de doutoramento tem como objetivo investigar questões relacionadas à produção escrita, partindo da problemática de que “algo de estranho” estaria ocorrendo os textos produzidos na sociedade de então. Segundo a autora, não seria desconfiança somente sua a de que haveria insuficiência ou mesmo deficiência com a comunicação escrita. A escolha da redação de vestibular como material de análise deveu-se, segundo a autora, à tentativa de eliminar do conjunto de dados “determinadas diferenças e flutuações do contexto” (p. 01), caracterizando *contexto* nos termos de Halliday (1979), isto é, como *o ambiente em que o texto vem à vida* (p. 02).

Segundo as premissas de seu trabalho, a estruturação do pensamento dos candidatos ao vestibular deveria se encontrar no nível formal, segundo critérios piagetianos. O que teria sido encontrado, no entanto, foram usos característicos de estruturação do pensamento própria à infância, “um nível de raciocínio inferior àquele pertinente à idade” (p. 95).

As causas de tais resultados estariam na escola, na família e no sistema educacional, mas também no “bombardeio excessivo dos veículos de comunicação de massa” (p. 89). É o que afirma quando da dificuldade de caracterizar passagens textuais que não representariam o discurso de um indivíduo como “dissertativo”:

E que discurso representariam então tais textos enxertados gratuitamente nas redações dos candidatos? Penso que não se trata mais aqui de um discurso único – mas sim de uma *síndrome discursiva* – onde *slogans* familiares, *slogans* dos veículos de comunicação passam a constituir o *discurso global* de uma época – configuram-se no discurso não-individualizado – como se fosse possível diferentes consciências expressarem-se da mesma forma ou de forma muito similar sobre um mesmo assunto, mesmo que estivessem de acordo sobre a questão. (p. 97) [Destaque do original]

Algo parecido foi apontado para a falta de qualidade das passagens descritivas, ao que a autora associou a falta de hábito de leitura, que, somada à monotonia, à padronização e à pobreza do que haja para ser observado pelos que habitam grandes metrópoles (a cidade de São Paulo teria se tornado *o grande clichê*), *castraria* a imaginação (p. 99). A televisão é então considerada uma das causas da ausência de possibilidades culturais.

O texto *pré-fabricado* é referido pela autora, que aponta a influência da escola, ou dos cursinhos, principalmente, para a produção de textos padronizados, produzidos

segundo modelos que igualam a todos, de modo não apenas a massificar, mas de modo a *robotizar* o texto escrito (p. 218). Essa situação, em que se produziram *antitextos*, *antidiscursos*, resultantes da repetição de clichês e frases feitas, da junção aleatória de fragmentos, seria de fato representativa, segundo Rocco (1981), da crise na linguagem. Tratar-se-ia de uma atrofia conjuntural que se evidenciaria na defasagem na relação entre linguagem e pensamento, considerados os níveis de estruturação numa perspectiva piagetiana. Essa defasagem, considerada momentânea e conjuntural, não seria definitiva, uma vez que a linguagem, do ponto de vista chomskiano, se caracterizaria pela criatividade, e a competência seria própria ao humano, fazendo-se necessário, assim, garantir novas possibilidades de desempenho.

Em sua conclusão, a autora reafirma a hipótese de as causas de tal situação serem a padronização estabelecida pela sociedade de massa, pela oferta de objetos prontos para usar, que não demandariam do sujeito nenhum tipo de trabalho criativo ou imaginativo. A solução seria alterar as relações dos sujeitos com essas condições que se lhes apresentam, o que, se não pudesse ser feito pela família e pela escola, dadas suas características naquele determinado momento histórico, seria atribuição da Universidade, que poderia oferecer formação diferenciada a seus alunos, que, por sua vez, a multiplicariam.

A observação dos trabalhos de pesquisa sobre redação escolar evidencia a tendência, no momento histórico considerado, de se relacionar muito fortemente as causas dos problemas dos textos escritos em contexto escolar a causas externas à escola, principalmente à comunicação de massas e à indústria cultural. Os problemas metodológicos seriam também decorrentes dessa relação, ou porque se compreendia que a metodologia de ensino de língua portuguesa, de sua modalidade escrita, em particular, não teria acompanhado o progresso científico e tecnológico, mantendo-se tradicional, e, assim, defasada em relação ao público escolar de então; ou porque se compreendia, num outro sentido, que a metodologia de ensino de língua portuguesa teria sucumbido à indústria cultural, reproduzindo, em sala de aula, as relações comerciais que se desenvolviam mais amplamente na sociedade.

Tanto num caso, como no outro, os problemas de redação – caracterizados pela presença de clichês, de frases feitas, de senso comum, e pela ausência de criatividade – seriam consequência das condições sociais em que se encontrava a escola e dos modos como os sujeitos se posicionavam em função de fatores diversos, que incluíam o psicológico, o político, o econômico, o ideológico. Conhecidos os sintomas, e hipotetizadas suas causas, agenciaram-se, para a realização das pesquisas, perspectivas teóricas que possibilitassem constituir objetos de pesquisa e produzir dados para análise.

3. O agenciamento de recursos teóricos explicativos

Um elemento comum aos trabalhos de pesquisa analisados é a presença de fundamentos teóricos apropriados a campos diversos, como a psicologia, a semiótica, a linguística, ou os estudos literários, que acionam, para tratar das relações entre linguagem, pensamento e realidade, concepções diversas de referência e referenciação, conforme

ênfatem determinadas bases epistemológicas para o tratamento de questões linguísticas, cognitivas ou sociais (em que se incluem o histórico, o ideológico e o cultural). A coerência para a aproximação de campos distintos parece se sustentar, nesses trabalhos, nas relações que se estabelecem entre sujeito, escola e as condições sociais mais amplas, relações discutidas, pelos autores, quando tematizam as causas dos problemas de redação.

A posição tensa, no lugar das fronteiras discursivas, ocupada pelo sujeito (em suas diversas concepções), parece ser o fator que possibilita o encontro de dois ou mais campos de saber, e a aproximação, promovida em função dos objetivos das investigações, de concepções de referência distintas. Assim, a co-existência de diferentes posições atribuídas ao sujeito possibilitaria o processo de aproximação dos discursos e de sua colocação em situação de delimitação recíproca (c.f. Maingueneau, 2005), promovendo a constituição da polêmica necessária para a produção discursiva.

Nesse sentido, Moysés (1976) se afirma filiada à psicolinguística, e, nessa área, para atingir os objetivos propostos pelo seu trabalho, associou, à perspectiva comportamentalista de base skinneriana, elementos produzidos pelos estudos linguísticos em suas vertentes estruturalista, semiótica e funcional.

Com base na noção de sinonímia agenciou, então, a noção de metalinguagem, o que fez com base em idéias de Jakobson (1963), considerando que o trabalho dos alunos com a sinonímia, no momento da escolha lexical, poderia fornecer subsídios para trabalho posterior, em que se discutissem, junto a eles, as escolhas realizadas durante o experimento (que consistiu em preencher, com palavras, lacunas produzidas pelo pesquisador em um determinado texto). A criatividade, desenvolvida pela ampliação lexical e pela possibilidade de tomar a língua como objeto, proporcionaria, nesse sentido, mais liberdade para escrever (p. 209). A percepção quanto ao desenvolvimento da fluência se fez, no trabalho, com base na elaboração de produções escritas com temas livres pelos grupos experimental e de controle.

Segundo a autora, a técnica de *cloze* poderia produzir resultados interessantes quanto à produção linguística, desde que houvesse, de início, relação com a linguagem do sujeito; isto é: por si só, a técnica em questão não conseguiria colocar-se como “estímulo suficiente para uma fluência reflexa imediata” (p. 223).

Já em relação ao trabalho metalinguístico realizado junto aos sujeitos do processo de pesquisa, teriam sido encontrados resultados muito significativos, por ter-se constatado a “gradação ascendente em termos de demarcadores semânticos sugeridos pelos sujeitos”, e também pelos dados obtidos com os pós-testes, isto é, com os textos escritos de tema livre, produzidos pelos grupos experimental e de controle, em que o grupo experimental, com que foram feitas as atividades metalinguísticas, mostrou, comparativamente, grande superioridade. Já a redação elaborada segundo tema pré-estabelecido mostrou novamente pobreza sígnica e redundância. Segundo a autora, também esse fato permitiria associar a fluência com a liberdade.

Assim, na pesquisa observada aproxima-se perspectiva psicolinguística de base comportamentalista a concepção linguística de base funcionalista, perspectivas a princípio distantes epistemologicamente. Apoiando-se na idéia de comportamento

criativo, por um lado são considerados os estímulos linguísticos a que se expôs o sujeito, observando-se sua ação linguística em resposta a esses estímulos; e, por outro, considera-se a possibilidade de o sujeito tomar a língua como objeto, o que supõe a possibilidade de representação da linguagem por meio da própria linguagem. A concepção de sujeito ocupa, portanto, posição ambivalente em função de uma ou de outra das perspectivas teóricas agenciadas pela pesquisa. Observa-se então que a posição atribuída ao sujeito se movimenta entre um referencial teórico e outro, ora se associando a uma, ora a outra perspectiva epistemológica.

O lugar do sujeito, na investigação de Dias (1977), se resolve em função da colocação de discursos em concorrência: os problemas de expressão escrita não se relacionariam à incapacidade de expressão dos alunos, ou a problemas em sua organização intelectual, como o defendiam as pesquisas fundamentadas em perspectivas teóricas próprias ao campo da psicologia, mas à adaptação a novos padrões sócio-culturais, em que o aluno brasileiro se encontraria marginalizado, alienado, treinado para repetir, dentro de um sistema paternalista e dominador, que, negando a esse aluno a co-responsabilidade pelas decisões, impossibilitaria, assim, sua participação em comunidade com vistas à transformação social.

A autora, ao tratar de questões referentes à indústria cultural, refere concepções apropriadas a um conjunto diversificado de teóricos para apresentar concepções de linguagem e discussões a respeito da relação cultura de elite *versus* cultura de massa. É interessante notar que o agenciamento de perspectivas teóricas sobre linguagem, fundadas nas produções dos estudos linguísticos, se faz quando da necessidade de pensar a relação entre a tradição, presente na escola, e a evolução técnica, científica, que se realiza num contexto social maior, que envolve a escola e o ensino. Assim, a consideração de questões referentes à escrita escolar aproxima dois diferentes discursos, o tradicional e o moderno, relacionados, respectivamente, aos velhos humanismos e à defesa da tecnologia como propiciadora de melhores condições de vida ao ser humano.

São agenciados subsídios teóricos de diferentes campos e tendências. Em relação à linguagem, a perspectiva estrutural ou sistêmica é a mais focalizada, referindo autores como Martinet (1975), Gusdorf (1970) e Saussure (1967). Para o tratamento das relações entre língua e cultura de massa, citam-se Eco (1976a; 1976b), Adorno (1971) e McLuhan (1971), dentre outros. A essas referências somam-se, quando tematizado o ensino de língua em suas relações com o contexto cultural, perspectivas sociológicas, referindo-se idéias de Bernstein (1975) a respeito do problema da diferença linguística de alunos de classes sociais mais pobres, em face da língua da escola, e do papel de discriminação que possuiria a instituição escolar ao defender interesses das classes dominantes.

Considerada a escola como o lugar da reprodução, da alienação, mas também como o lugar das possibilidades de transformação social, Dias (1977) apresenta as idéias entusiásticas ou deploratórias a respeito dos meios de comunicação de massa em sua contribuição para um ou outro dos papéis a ser atribuído à educação escolar. Nesse sentido, muitos dos temas que serão discutidos na década seguinte, quando das lutas pela democratização do país e pela transformação social, encontram lugar nesse trabalho.

Entre a democratização de conhecimentos a ser realizado pelos *mass media*, ou a degradação de valores culturais ao nivelar por baixo as possibilidades de sua recepção pelo público, a opção da autora é por considerar o papel que possui nessas relações não apenas o emissor, mas também os destinatários, que, em função de seus recursos culturais, poderiam ou não julgar para escolher mais conscientemente o que lhes fosse apresentado. Para sustentar tal idéia, baseia-se em proposições de Eco (1971), quando o autor aponta a impossibilidade, para o homem contemporâneo, de fugir aos discursos convincentes e paternalísticos, e, nesse sentido, a necessidade de que todos saibam como agem os mecanismos de persuasão nos meios de comunicação de massa, a fim de que tenham a possibilidade da liberdade.

É, pois, também o lugar de tensão, na fronteira entre discursos em concorrência, que ocupa a noção de sujeito com que trabalha Dias (1977). Assim, é com base na contraposição a perspectivas teóricas de base psicológica, ou ao que se denomina *tradicional*, que se agenciam elaborações teóricas de diversos campos do conhecimento, como a linguística estrutural, a semiótica e a teoria da informação, a que se associam estudos culturais e sociológicos. O estatuto que se atribui ao sujeito – que, ao não ser concebido segundo perspectiva cognitivista, pode reunir em si as diversas concepções da relação entre língua, conhecimento e mundo –, é o fator de aproximação desses diversos campos.

A tensão entre o individual e o social, em relação à noção de sujeito, é também tematizada na pesquisa de Hilgert (1978), que o faz já no momento em que define os objetivos de sua investigação, dentre os quais está o de “apontar, na medida do possível, algumas agências geradoras dessa linguagem cristalizada” (p. 8), caracterizada pela alta incidência de estereótipos nas redações que compõem o *corpus* da pesquisa. Assumindo perspectiva de base semântica para o tratamento dos dados, coloca no centro das discussões a relação entre língua, pensamento e realidade, e, considerada a questão da referência, defende que a problemática da redação não se resolve no que é individual, pois o uso que o indivíduo faz da língua referencia não apenas o sistema linguístico, mas também o sistema social. Assim, entre a língua e o contexto social, encontra-se o sujeito em lugar de tensão:

Se defendermos que escrever bem, a nível de redação escolar, é um exercício de expressão, isto é, a manifestação da individualidade consciente, engajada historicamente, aceitamos, também, que o texto impessoal, em forma de um conglomerado de frases estereotipadas, é revelador de uma visão de mundo de seus autores, bitolada por esquemas alienantes, neutralizadores de qualquer apreciação pessoal e crítica da realidade. Daí decorre que é no modo de o aluno perceber o seu mundo que se situa a causa mais profunda do problema das redações a ser estudado, o que justifica plenamente esse objetivo que pretendemos alcançar. (idem, p. 9)

A construção dos fundamentos teóricos da pesquisa se faz, então, aproximando elementos da linguística, como o esquema da comunicação linguística proposto por Bloomfield (1962), a elementos de semântica, de semiótica e as discussões a respeito da

referência, com base em Ogden e Richards (1972), além das questões relativas à noção de estereótipo, consideradas segundo referenciais desenvolvidos em trabalhos sobre comunicação. Para tratar das relações entre linguagem, estereótipo e cultura, Hilgert (1978) se aproxima também das propostas de Sapir (1969) e Whorf (1969), no que se refere à concepção de língua como “enformadora da realidade”, e das idéias de Bernstein (1975), a respeito das relações entre língua e socialização.

Desse modo, a constituição do *corpus* de análise – com base em critérios que consideraram nível de instrução dos pais; renda familiar, gênero; idade; estado civil; local de nascimento e tipo de escolarização – se fez de maneira a imprimir um caráter sociolinguístico ao estudo das redações, como afirma o autor, uma vez que se encontraria “na realidade social do indivíduo, a gênese fundamental da caracterização de seu conhecimento e, portanto, da sua linguagem” (idem, p. 38).

Tem-se, assim, na investigação desenvolvida por Hilgert (1978), um trabalho com a noção de referência que considera não apenas a relação língua/realidade no que esta pode ser inferida quanto a seus aspectos mais propriamente “sígnicos” (considerando-se a relação entre o significante e o objeto do mundo a que se refere), ou semiológicos (isto é, considerada a referência com base na relação entre significante e significado segundo a noção de signo proposta por Saussure, antes de sua teoria do valor; ou ainda com base na noção de sistema, que sustenta as possibilidades de significação nas relações de valor de seus componentes, e não nas possibilidades de referência ao extralinguístico). A referência é considerada, no trabalho em questão, também no que ela possui de discursivo, e, nesse ponto, o processo de referenciação se constituiria a partir do que se produz socialmente, e, portanto, historicamente. O sujeito, que refere a realidade com base nas possibilidades que as formas linguísticas oferecem ao processo de cognição, se encontra, então, num lugar de fronteira entre o semiótico, o cultural e o cognitivo.

Já Meserani (1980), ao tratar da tensão entre o sujeito cognoscente e o sujeito da cultura, tematiza mesmo os problemas epistemológicos com que se deparavam aqueles que tratavam de questões de linguagem naquele momento histórico. O autor faz referência, em seu trabalho, à presença da retórica como um dos fatores organizadores da produção linguística em sala de aula e à dificuldade em utilizar elementos da linguística textual para a análise de textos escolares, ainda que tais conhecimentos já se encontrassem disponíveis.

Citando Abercrombie (1971) e Barthes (1971), Meserani (1980) relaciona a produção da sala de aula à prosa falada (em oposição às conversas cotidianas), e considera que a divisão do discurso-aula em núcleo explicativo e expansão do núcleo seria em parte explicada por elementos da estrutura narrativa, como sistematizados pela teoria da literatura, mas não só por eles, visto que a aula teria por objetivo a persuasão, e, portanto, se fundamentaria também em elementos da retórica. A aula se caracterizaria, assim, por uma *persuasão coercitiva* cujo fim seria o de levar o aluno a reproduzir o discurso do professor (p. 57).

A proposta de Meserani (1980) é a de que o discurso escolar seja concebido em relação ao seu contexto de produção, e que essa relação seja considerada em função da

criatividade, porém não compreendida da maneira como a moda do período a concebia, associada a originalidade (fosse esta fundada na idéia de um dom oferecido pelo sagrado ou pelo mítico a seres humanos especiais; na idéia de transgressão às normas, possível apenas àqueles que excediam ao padrão dos humanos normais; ou nos recursos oferecidos por uma ciência da criatividade que descartava o processo criativo em razão da natureza do sujeito criador, e associava criatividade a imaginação).

Com base em Guilford (1971), o autor discute os limites e possibilidades de se pensar a criatividade associada a competência e desempenho, mas encontra interesse na proposta desse autor por ela considerar a existência de um comportamento divergente no intelecto humano, comportamento que seria o responsável pela criatividade, o que poderia, segundo Meserani (1980), trazer alento para a Educação. Seria possível pensar a criatividade não mais associada à imaginação de um sujeito privilegiado, mas como algo “comum a todas as estruturas intelectuais humanas” (p. 139). Essa proposta teria se transformado em slogan na década de 70: “todos os homens são criativos” (p. 140). Assim, para ir além da concepção experimental de Guilford (1971), Meserani (1980) recorre à perspectiva psicanalítica, apontando alguns conceitos fundamentais da psicanálise elaborados por Sigmund Freud, e apresentando os modos de articulação, operados por “neo-freudianos”, de alguns desses conceitos com a noção de criatividade.

O trabalho criativo com a linguagem se desenvolveria segundo um processo composto de uma fase de iluminação (“insight repentino e intenso”), fase de preparação (fase de investigação preparatória para o caminho divergente) (p. 153); uma fase de incubação (“esquecimento seguido de elaborações pré-conscientes”) (p. 142); uma fase de iluminação (“ressurgimento das idéias no consciente, num “insight” mais pleno e formalizado”) (p. 158); e uma fase de verificação (para revisão e crítica do material) (p. 159). Esse processo se aproximaria das elaborações sobre criação desenvolvidas no interior da semiótica, principalmente com base em idéias de Peirce (1972); de Guilford (1971), recuperando as discussões anteriormente desenvolvidas no trabalho; de autores da literatura — no caso Edgar Allan Poe e Vladimir Maiakovski —, em suas elucidações a respeito da produção consciente e organizadora, pelo escritor, do texto literário; e de Wallas (1970), nas considerações a respeito do trabalho de criação elaboradas pelo físico alemão Helmholtz.

Meserani (1980) discute então sua proposta metodológica para a produção de redações na escola, em que defende a importância de se perceberem as relações interindividuais e grupais que se desenvolvem em sala de aula, o que suporia a relevância da troca de expectativas, de repertórios e de funções (o aluno também contribui com o ensino; o professor também aprende) entre os envolvidos na situação de ensino e de aprendizagem. Enfatiza-se, assim, a relevância do debate e da necessidade de que a redação não tenha como único leitor, o professor, mas que se dirija ao grupo, incluído o professor (p. 181). No mesmo sentido, enfatiza-se o processo, e não o produto, o que se faz, também, com a dessacralização da obra. Nesse percurso, se faria evidente para os alunos que criar não seria um ato de anormalidade, mas de “*dar uma nova ordem* às possibilidades do código linguístico, a partir de um certo “caos”, de um texto que se insinua enforme” (p. 198) [Destques do original].

Nota-se que a conjunção de perspectivas teóricas, ao associar elementos próprios à psicologia e à psicanálise, à semiótica e à literatura, permite conceber as condições de produção do texto escrito, na escola, de modo a integrar indivíduo e grupo; aluno e professor; escola e sociedade; consciente e inconsciente; língua e texto. Em torno da escrita escolar e seu ensino se interrelacionaram perspectivas teóricas diversas que possibilitassem pensar as condições encontradas então para o ensino de redação, e as propostas para que se tal ensino se desenvolvesse de modo mais interessante.

O texto não é tomado em si mesmo enquanto objeto de análise. O autor relata a dificuldade, encontrada naquele momento histórico, para tratar do texto escolar, dificuldade decorrente de não se aplicarem fundamentos teóricos que possibilitassem apreender esse objeto em suas especificidades.

Afirma o autor que se utilizou de elementos obtidos à teoria da literatura, mas aponta suas limitações para o tratamento de um tipo de texto que não o literário. A inexistência de perspectivas teóricas que fossem além das palavras e das frases, para se ocupar do texto como unidade de ensino, ainda que já houvesse estudos linguísticos (a referência apresentada é Halliday, 1974) que possuíam o texto como unidade de análise, também é falta apontada por Meserani (1980, p. 204). Ainda que existentes para a pesquisa, as categorias próprias à linguística textual não são usadas pelo autor em seu trabalho de investigação, cujo objetivo era o de observar as condições de produção do texto escolar, em que se inclui o método de ensino por ele elaborado, analisado no capítulo final de sua dissertação.

Nota-se, assim, a menção ao espaço existente, naquele momento, entre uma noção de referência de base semiológica (ainda que se considerasse a frase como unidade válida), e uma noção de referenciação de base predicativa, dada a dificuldade em utilizar elementos da linguística textual para a análise de textos.

No trabalho de Rocco (1981), esse movimento entre referência e referenciação, e o lugar atribuído ao sujeito segundo opção por determinada perspectiva epistemológica, também se organiza em torno de perspectiva teórica de base psicológica, porém fundamentada em estudos piagetianos.

A linguagem escrita, dado seu caráter de simbolismo de segundo grau, seria uma linguagem mais elaborada e mais adequada a possibilitar a observação das relações entre linguagem e estruturação do pensamento. Essas relações são concebidas pela autora segundo os níveis de desenvolvimento a que se referem os estudos piagetianos, mas, a eles, associa as idéias de Vygotsky (1979), que propõe serem as relações entre linguagem e pensamento como dois círculos que se interseccionam.

Partindo de considerações de Osakabe (1979), a autora faz a opção por estudos linguísticos que propusessem o texto como objeto de análise. O texto é percebido, então, não como uma somatória de frases, mas “um todo semanticamente organizado e que corresponde à forma de expressão verbal de um determinado indivíduo em determinadas condições” (p. 24). Após fazer referência à Análise de Discurso de linha francesa, Rocco (1981) afirma sua opção pelas propostas de Halliday (1979), Halliday e Hasan (1973) e Charolles & Peytard (1978), recorrendo a suas discussões quanto aos conceitos de *coesão*

e de *coerência*, de modo a constituir recursos de análise para a pesquisa com redações de vestibular. Aponta consonância com a noção de competência textual de Charolles (1978) e suas meta-regras de coerência e de coesão (regras de repetição; de progressão discursiva; de não contradição; de relação), que garantiriam a boa formação textual.

A análise dos dados referentes às características textuais mostrou a alta ocorrência de problemas coesivos e de frases feitas e clichês, o que foi relacionado ao nível de estruturação do pensamento dos candidatos, inadequado para sua faixa etária. Do conjunto dos textos considerados bons, em que se observassem usos criativos e originais de linguagem, limitou-se a 40, dentro de um universo de 1500 que compunham o *corpus*. Apenas quatro textos de fato se mostraram integralmente originais e criativos; nestes, percebeu Rocco (1981) a tentativa dos autores de inscreverem seus textos dentro dos moldes característicos da literatura contemporânea que “mais rarefeita e fragmentária, no que respeita a certas realidades tais que: formas fixas, personagens, trecho narrativo etc., funda-se, essencialmente no trabalho sobre o *signo*, privilegiando o *significante*” (p. 251) [Destaques do original].

O *corpus* recebeu também tratamento estatístico em relação aos dados sócio-econômicos dos candidatos e às categorias de análise dos textos. O tratamento dos dados de faixa etária, nível econômico, escolaridade dos pais, sexo, proveniência escolar e frequência ou não a cursinhos, mostrou a relação entre níveis sócio-econômicos e de escolarização mais altos e maiores possibilidades de acesso ao vestibular e à universidade pública. No que se refere à relação entre indicadores sócio-econômicos e qualidade dos textos, segundo a análise feita, não haveria influência significativa dos percursos dos alunos em suas produções escritas, alunos que, em sua grande maioria, na avaliação da autora, produziram textos de qualidade sofrível.

A maioria dos alunos, desse modo, denunciaria a presença de um *eucentrismo* muito próximo do que denominado *egocentrismo* numa perspectiva piagetiana. Porém, esse *eucentrismo*, segundo a autora, corresponderia a um *eu-grupal*, dado que não seria possível encontrar características realmente individuais nos textos analisados. A presença do eu nas redações não corresponderia ao que, segundo Benveniste (1966), se instituiria como sujeito, mas se caracterizaria como um *euêntrico* que se dilui na expressão do grupo (Rocco, 1981, p. 263). Nesse sentido, ainda que se encontrassem textos sem grandes problemas de ordem formal, seriam textos que mostram a impossibilidade do vestibulando de se instituir enquanto sujeito da enunciação, incapaz, assim, de se separar do objeto a que se refere.

No trabalho de Rocco (1981) já se encontram referências a elementos da linguística textual, e, com base neles, a consideração das redações escolares como objeto a ser analisado segundo categorias produzidas para o texto concebido como unidade distinta da palavra e da frase. Porém, a análise dos textos se faz de modo a possibilitar a investigação das condições de produção dos textos escritos em contexto de ensino. A aproximação de perspectivas teóricas diversas garantiria as bases dessa investigação. A interdisciplinaridade possibilitaria observar as relações entre produção escrita e desenvolvimento psicológico dos vestibulandos ao agenciar concepções piagetianas, que

ofereceriam as bases para as hipóteses de pesquisa, e, também, contribuições de estudos de outras áreas do conhecimento, sobretudo dos estudos da linguagem, de modo a que não fosse necessário realizar análises estritamente linguísticas do material, mas que se usassem “seus conceitos e descobertas” (p. 06).

Assim, ainda que elementos de linguística textual fundamentem o trabalho de análise dos textos, a noção de referência que embasa as considerações sobre a relação do sujeito com a produção linguística se faz segundo perspectiva construtivista, e, nesse sentido, não se confere ao texto autonomia enquanto objeto de análise. A dependência epistemológica do texto em relação a explicações de base psicológica evidenciam, do mesmo modo como observado no trabalho de Meserani (1981), a tentativa de lidar com um espaço existente, então, entre concepções de linguagem e de conhecimento fundadas em noções de referência de base semiológica, e concepções fundadas em noções de referenciação de base textual.

Considerações finais

Um elemento comum aos trabalhos que tomaram a escrita escolar em objeto de análise nas pesquisas em Educação, no período estudado, é a consideração de que os problemas encontrados nessas produções se constituiriam em sintomas de uma situação geral sobre as condições do ensino e da aprendizagem nas escolas brasileiras. Nesse sentido, a hipótese, ou, por vezes, premissa, de que haveria uma crise na linguagem, está não apenas presente, nos trabalhos observados, para caracterização dos textos que compõem seu material de análise, a redação escolar, mas parece funcionar como elemento discursivo que possibilita o trabalho mesmo de investigação: havendo a crise, percebidos os sintomas, tornava-se necessário buscar subsídios teóricos e realizar o trabalho de produção e análise de dados que levassem ao conhecimento das causas de tal estado de coisas.

Nos trabalhos observados encontra-se um conjunto de causas e de fontes de explicações para os problemas encontrados por seus autores; a análise evidenciou características comuns a essas causas e explicações, no que se refere às relações que se estabelecem com o contexto, e no que se refere aos modos de apropriação e articulação de teorias explicativas dos fenômenos abordados. Em relação ao contexto, as causas são percebidas segundo estejam no interior ou no exterior da escola. No primeiro caso, apontam-se as condições históricas de produção do texto escolar (e a passividade do sujeito frente a essas condições), e as características tradicionalistas e normativas da escola. No segundo caso, as causas são atribuídas à sociedade de massas, à indústria cultural (defendendo-se a necessidade não de negar essas condições, mas de se apropriar delas de modo produtivo na escola), e à função social, política e ideológica da escola numa sociedade de classes.

As teorias explicativas são fundamentadas, num plano principal, em recursos teóricos da psicologia (para se considerar o sujeito), e dos estudos sociológicos e culturais (para se pensar sobre as condições mais amplas em que se inserem a escola e o aluno). Em apoio a essa fundamentação teórica, como instrumental para analisar os dados, são

utilizados recursos dos estudos da linguagem em sua vertente estruturalista, da linguística textual e da linguística da enunciação, ou ainda elementos de semiótica e dos estudos literários, associados a discussões sobre indústria cultural e sociedade de massas.

Os pesquisadores que, no momento histórico observado, assumiram a tarefa de constituir um novo objeto de investigação, o fizeram de modo a compor espaços discursivos inusitados, porém coesos, coerentes e produtivos, resultantes do trabalho com as possibilidades existentes dentre as formações discursivas que se encontravam em relação de concorrência. Trata-se de um momento em que o texto escrito escolar não se consolidara, ainda, como unidade de análise estudos linguísticos, movendo-se, enquanto objeto, num espaço de instabilidades, entre a língua, o sujeito e o discurso.

Referências

- ABERCROMBIE, D. *Studies in phonetics and linguistic*. London: Oxford University Press, 1971.
- ADAM, J-M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Revisão técnica de Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2008.
- ADORNO, T. Prefácio. In: Hameline, D. *Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*. Paris: Gauthier-Villars, 1971.
- BACCEGA, M.A. *Redação de vestibulandos: valores inculcados e desempenho linguístico*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH/USP, 1981.
- BARTHES, R. et ali *Análise estrutural da narrativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.
- _____. *Mitologias*. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1978.
- BENVENISTE, E. As relações de tempo no verbo francês. In: *Problemas de Linguística Geral I*. São Paulo: Pontes, 1988 [1959].
- _____. O aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de Linguística Geral II*. São Paulo: Pontes, 1989 [1970].
- _____. *Problèmes de linguistique general*. (2v.) Paris: Gallimard, 1966.
- BERNSTEIN, B. *Langage et classes sociales: codes sócio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1975.
- Bloomfield, L. *Language*. Nova Yorke: Holt, Reinhart and Winston, 1962
- CARDOSO, S.H.B. *A questão da referência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- CHAROLLES, M. & PEYTARD, J. Enseignement du récit et cohérence du text. *Langue française*, n. 38, Paris: Larousse, 1978.
- DIAS, E.G.S. *Incapacidade de expressão ou adaptação a novos padrões?* Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 1977.
- ECO, U. *Obra aberta*. 2ª. ed., São Paulo: Perspectiva, 1971.
- _____. *Estrutura ausente*. 3ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1976a.
- _____. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1976b.

- FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: CENP, 1988
- GUILDORF, J.P. *Psicologia general*. México: Diana, 1973.
- GUSDORF, G. *A fala*. Porto: Ed. Despertar, 1970.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. *Cohesion in spoken and written english*. London: Longman's English Language Series, 1973.
- _____ et alli. *As ciências linguísticas e o ensino de língua*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- _____ et alli. *Language as social semiotic*. 2ª ed. London: Edward Arnold ltd., 1979.
- HILGERT, J.G. *A ilusão da escrita – uma análise semântica de redações de vestibular*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH/USP, 1978.
- JAKOBSON, R. *Essais de linguistique générale*. Paris: Ed. du Minuit, 1963.
- MAINGUENEAU, D. (org.) *Les analyses du discours en France*. Langages, Paris: Larousse, 1995.
- _____ *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1997.
- _____ *Gênese dos discursos*. (trad. Sírio Possenti) Curitiba, PR: Criar Edições, 2005.
- MARTINET, A. "A linguagem, instituição humana". In: COHN, G. *Comunicação e indústria cultural*. 2ª ed., São Paulo: Cia Editora Nacional, 1975.
- MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. 3ª ed., São Paulo: Cultrix, 1971.
- MESERANI, S.C. *A redação (relação) escolar*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1980.
- MOYSÉS, S.M.A. *Criatividade verbal e adjetivação em redação: um estudo experimental com a técnica de cloze*. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 1976.
- OGDEN, C.K. & RICHARDS, I.A. *O significado de significado*. 10ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- OSAKABE, H. *Argumentação e Discurso Político*. São Paulo: Kairós, 1979.
- PEIRCE, C.S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- PIETRI, E. A constituição da escrita escolar em objeto de análise dos estudos lingüísticos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 46, p. 283-297, 2007.
- PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 43, vol. 15, p. 70-83, 2010.
- ROCCO, M.T.F. *Texto e Discurso: uma caracterização da linguagem escrita de candidatos a vestibulares*. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 1981.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau*. São Paulo, Cerhupe, 1975.
- _____ *Subsídios para a implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º Grau*. São Paulo: CENP, 1977.

_____. *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – coletânea de textos*. São Paulo: CENP, 1988.

SAPIR, E. *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.

SAUSSURE, F. de *Curso de linguística general*. 6ª ed. Buenos Aires: Losada, 1967.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

VENTURI, I.V.G. & GATTI JR., D. A construção histórica da disciplina escolar língua portuguesa. *Cadernos de História da Educação*, n. 3, p. 65-76, jan/dez. 2004.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

WALLAS, G. The Art of Thought. In: VERNON, P.E. (Ed.) *Creativity*. England: Penguin Books, 1970.

WHORF, B.L. *Linguistique et anthropologie*. Paris: Denoel, 1969.

*Recebido em abril de 2011
Aprovado em junho de 2011*