

A PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: ALTERIDADE, SUBJETIVIDADE E DIALOGIA

Lídia Maria Ferreira de OLIVEIRA*

ABSTRACT: This research aimed to understand how, in relation with others, text essay of students in third year of high school were produced. Used as research material and their texts essay rewrites. We rely on Bakhtinian theory of enunciation and the studies on literacy. The analysis revealed that writing is used as a particular mode of utterance, there is no repetition of clichés, but adherence to specific speeches, work with the language of the subject is exposed through the effort to make himself understood by another. One way of understanding that goes beyond reading trying to grasp what its authors meant, it enables to understand what they said and how they did, apart from possible partners with whom dialogue and frame of reference that supports both theories as arguments. Understanding the relationships that the writer hangs out with his interlocutors may indicate the possible paths that can take a teaching job, it aims to expand the opportunities for interaction among young students.

KEYWORDS: text production; otherness; dialogue; high school

1. Introdução

As discussões em torno do uso da modalidade escrita da língua pelos egressos da educação básica, de modo especial os da escola pública, já viraram lugar comum. As falas, as perguntas, as respostas, as justificativas que giram em torno do desempenho desses jovens nos quesitos ler, compreender e escrever um texto, de modo geral, não trazem novidade. E, para ratificar esses discursos, temos ainda os resultados dos exames nacionais, que têm sido desanimadores. O fato é que esses estudantes permanecem um bom tempo nas escolas: entre o ensino fundamental e o ensino médio são doze anos, sem contar com alguns de educação infantil. Na escola, eles estão mergulhados na modalidade escrita da língua, e não apenas a partir das aulas de língua portuguesa, mas em todas as disciplinas, o que os coloca – ou deveria colocar – em contato, em interação com o texto escrito de forma intensa.

O encaminhamento dado, de modo geral, ao estudo de língua nas escolas contraria a própria natureza sócio-histórica da linguagem (BAKHTIN, 1993), além de implicar, sobremaneira, na própria história do desenvolvimento humano. Ora, o desenvolvimento da linguagem humana – e do ser humano – foi possibilitado pela necessidade de socialização, e esse desenvolvimento se deu, e se dá até hoje, nas interações do mundo da vida, no mundo das práticas sociais.

Se a língua preconizada na escola tende para a fixidez, seu ensino só poderá, então, tender para o certo ou o errado, pois tudo aquilo que não estiver de acordo com aquele modelo está errado. Acontece que tal modelo de língua entra em conflito não só com as variedades dos alunos, mas com qualquer outra, uma vez que a língua preconizada pela escola só exista enquanto objeto idealizado (BAGNO, 2003; BAGNO et al, 2002), ainda que esteja associada a uma ou outra variedade prestigiada socialmente.

Então, se estamos falando de uma língua que não existe, porque se afirma como língua única, o que crianças e adolescentes realmente não sabem escrever? Será que esses jovens

* Professora de Língua Portuguesa e Literatura da SEEDUC/RJ; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense

podem, realmente, produzir seus textos ou devem seguir uma fórmula para atender a um auditório muito específico? E uma última pergunta: para que se escreve redação na escola?

Esta última pergunta remete a outras que dizem respeito à investigação em pauta: o que escrevem os jovens estudantes do ensino médio? Por que escrevem o que escrevem? Como escrevem? Que estratégias discursivas utilizam e por que as utilizam?

Esta investigação¹ tem como objetivo compreender aspectos do processo de produção de textos de alunos do terceiro ano do ensino médio que se evidenciam a partir de suas reflexões sobre o modo como organizam o que têm a dizer quando estão utilizando a modalidade escrita da língua.

2. O contexto da pesquisa

2.1. As condições de produção dos textos

Durante o primeiro semestre de 2008, duas turmas do terceiro ano realizavam atividades de produção textual durante a aula voltada para este fim², com a elaboração de textos curtos, entre cinco e sete linhas³. Alguns textos, escolhidos aleatoriamente, com autorização dos alunos, eram transcritos no quadro, e, a partir dessas produções, eram promovidas leituras e discussões coletivas em torno das diversas questões que diziam respeito às produções.

No segundo semestre, a previsão era que nas aulas de produção textual as propostas utilizadas seriam as de exames oficiais aplicadas nos anos anteriores. Desse modo, durante o mês de agosto todas as produções de textos foram elaboradas a partir de propostas de redação do Enem. Foram utilizadas três propostas, e todas as produções eram acompanhadas de reescritas proposta, fora elaborado apenas um texto, com reescrita.

Cerca de 70 alunos participaram destas atividades, o que gerou aproximadamente 350 textos, sem contar com as reescritas. Inicialmente selecionamos todos os textos que tinham reescritas e, posteriormente, os daqueles sujeitos que haviam produzidos todos os textos, cinco no total, o que nos deixou com sete autores e 35 produções. Para a elaboração deste artigo trouxemos uma produção de um desses sujeitos que tiveram os textos analisados.

2.2. O material de pesquisa e o sujeito

Para a elaboração deste trabalho⁴, utilizamos uma produção – reescrita e texto final – de um único sujeito, feita a partir da proposta de redação do Enem⁵ do exame de 2005 e a própria proposta. A estudante de 17 anos, autora do texto aqui analisado, cursava o terceiro ano do ensino médio regular no horário diurno, no ano de 2008, em uma escola da rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

¹ Investigação vinculada ao projeto de estudo *Uma abordagem discursiva do processo de alfabetização*, coordenado pela Prof. Dra. Cecília M. A. Goulart, com o apoio do CNPq, na Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação.

² A autora deste artigo era professora destas turmas e foi quem propôs as atividades.

³ O tamanho dos textos nada tinha a ver com complexidade – textos mais ou menos complexos em função do tamanho. As dimensões dos textos produzidos no primeiro semestre justificam-se pela necessidade de que fosse possível a) que a professora regente conseguisse dar conta de ler as produções semanais dos alunos; b) que os alunos tivessem oportunidade de discutir seus textos com os colegas e com a professora durante as aulas; c) transcrever os textos na íntegra no quadro para as análises coletivas.

⁴ Este trabalho traz resultados parciais desta investigação.

⁵ Exame Nacional do Ensino Médio

ENEM 2005
PROPOSTA DE REDAÇÃO

Leia com atenção os seguintes textos:

TRABALHO INFANTIL NO BRASIL
Onde estão as crianças trabalhadoras

IBGE
(O Globo, Magazine, 11/05/2004.)

“A crueldade do trabalho infantil é um pecado social grave em nosso País. A dignidade de milhões de crianças brasileiras está sendo roubada diante do desrespeito aos direitos humanos fundamentais que não lhes são reconhecidos: por culpa do poder público, quando não atua de forma prioritária e efetiva, e por culpa da família e da sociedade, quando se omitem diante do problema ou quando simplesmente o ignoram em decorrência da postura individualista que caracteriza os regimes sociais e políticos do capitalismo contemporâneo, sem pátria e sem conteúdo ético.”
(Xisto T. de Medeiros Neto. A crueldade do trabalho infantil. Diário de Natal, 21/10/2000.)

“Submetidas aos constrangimentos da miséria e da falta de alternativas de integração social, as famílias optam por preservar a integridade moral dos filhos, incluindo-lhes valores, tais como a dignidade, a honestidade e a honra do trabalhador. Há um investimento no caráter moralizador e disciplinador do trabalho, como tentativa de evitar que os filhos se incorporem aos grupos de jovens marginais e delinquentes, ameaça que parece estar cada vez mais próxima das portas das casas.”
(Joel B. Marin. O trabalho infantil na agricultura moderna. www.proec.ufg.br.)

“Art. 4º. – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”
(Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.)

Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação sobre o tema:

O trabalho infantil na realidade brasileira.

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deve ter, no mínimo, 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deve ser desenvolvida na folha própria e apresentada a tinta.
- O rascunho pode ser feito na última folha deste Caderno.

PROVA 1 - AMARELA - 2

Fig. 1 – Proposta de Redação do ENEM

Lugar de criança e adolescente é na escola

Uma das piores consequências do capitalismo, é o trabalho infantil, que fere o direito de uma criança de ter uma infância tranquila.

É triste saber que existem crianças e adolescentes em nosso país, perdendo parte de suas vidas, trabalhando que não traz recompensa nenhuma, mas no ponto de vista educacional, não traz recompensa nenhuma para as suas vidas.

Existem trabalhos infantis que às vezes deixam marcas e cicatrizes nessas pessoas como, os trabalhos de carvoarias, de cortar cana. Trabalhos como esses citados são trabalhos escravos e que fazem com que muitas das vezes, essas crianças e adolescentes deixem marcas e cicatrizes pelo resto de suas vidas.

Lugar de criança e adolescente é na escola. Se o poder público e não só ele, como também toda a sociedade colaborasse, teríamos uma boa parte dessas crianças e adolescentes na escola, lugar de criança e adolescente e não trabalhando.

Por que o lugar de criança e adolescente é na escola.

Fig. 2 – 1ª versão do texto

Lugar de criança e adolescente é na escola

Uma das piores consequências do capitalismo é o trabalho infantil, que fere o direito de uma criança de ter uma infância tranquila.

É triste saber que existem crianças e adolescentes em nosso país, perdendo parte de suas vidas, trabalhando que no ponto de vista educacional, não traz recompensa nenhuma para as suas vidas.

Existem trabalhos infantis como, os trabalhos de carvoaria, de cortar cana. Trabalhos como esses citados são trabalhos escravos e que fazem com que muitas das vezes essas crianças que trabalham nesses tipos de serviço deixem marcas e cicatrizes pelo resto de suas vidas.

Se o poder público e não só ele, como também toda a sociedade colaborasse, teríamos uma boa parte dessas crianças e adolescentes na escola. Por que o lugar de criança e adolescente é na escola.

Fig. 3 – Versão final do texto

3. Pressupostos teórico-metodológicos da investigação

Para que se inicie uma investigação que busca compreender aspectos do processo de produção de textos de alunos do terceiro ano do ensino médio é necessário evidenciar alguns pressupostos teóricos que a embasam. Assim, apontamos para dois pilares que estruturam esta discussão.

Primeiramente, cabe destacar a importância dos estudos sobre letramento para a compreensão das diversas realidades encontradas dentro e fora da escola em uma sociedade letrada, altamente industrializada e desigual. E ao que parece a escola vem alfabetizando aqueles que por ela passam, no entanto, de maneira geral, o letrar vem acontecendo de modo incidental, ou seja, vem munindo o estudante de uma tecnologia – “o acesso à escrita” – ao invés de ajudá-lo a construir um saber – “o acesso ao mundo da escrita” (GOULART, 2003, p. 97). Sobre essa problemática, a referência que se pode trazer para tentar entender este processo na escola é a apresentação, e reflexão de nossa realidade a partir daí, que Soares (2002; 1995) e Kleiman (1995) fazem de dois modelos de letramento proposto por Street (1984): o autônomo e o ideológico.

No modelo autônomo a escrita não estaria presa ao contexto de sua produção para ser interpretada, o texto é um produto completo em si mesmo; este modelo predomina na prática escolar, uma vez que na escola o letramento se dá como se este fosse um processo neutro, cujo objetivo final é “a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio” (KLEIMAN, 1995, p. 44).

Ao falar do modelo ideológico de letramento, Soares afirma que neste a leitura e a escrita não são vistas como neutras, antes, “são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder no contexto social” (1995, p. 11).

Kleiman (Op.Cit), refletindo sobre as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados, declara que tais deficiências não decorrem apenas do fato de os professores não serem representantes plenos da cultura letrada, nem das falhas nos currículos que não os instrumentalizam para o ensino. Segundo ela, as falhas são mais profundas, pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar. A autora afirma, ainda, que tal concepção de escrita está em contradição com outros modelos que consideram a aquisição da mesma como uma prática discursiva que possibilita uma leitura crítica da realidade.

Moysés (1985, p. 87) questiona: “como permitir uma história da alfabetização se o que se tem feito através do alfabetizar é justamente esconder e camuflar a história de pessoas, do seu trabalho e de sua produção lingüística?” Talvez se deva considerar que permitir uma história da alfabetização seja justamente permitir as histórias dos sujeitos leitores e escritores individuais e coletivos. Neste sentido, entendemos que a perspectiva do modelo ideológico subsidie de modo mais produtivo análises que tenham como objetivo entender os processos de produção de textos, uma vez que estes são indissociáveis dos sujeitos e suas histórias.

O segundo pilar que dá estrutura teórica a esta pesquisa diz respeito a uma tomada de posição no que diz respeito à concepção de linguagem – o que tem como consequência uma determinada concepção de sujeito. A concepção majoritária de linguagem é aquela que a define como instrumento de comunicação, como veículo de comunicação. A ênfase está na informação, como se comunicar fosse apenas uma questão de transmitir informações, e não de construir sentidos, sugerindo uma relação passiva entre os interlocutores. Ao que parece, os

sentidos são construídos a priori, pelo emissor, aquele que controla o processo e os sentidos, e ao receptor caberá apenas apreendê-los. Tendo como base a concepção dialógica de comunicação⁶, gostaríamos de refletir sobre a comunicação a partir de outra perspectiva. A comunicação faz parte de um processo mais amplo de constituição do sujeito, e é ela mesma, também, constitutiva. Franchi declara que “antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências” (1977, p. 19). A linguagem é um trabalho (inacabado, inconcluso) realizado pelos sujeitos; trabalho coletivo que pressupõe, vive, se alimenta nas relações sociais; é também, segundo Franchi (Idem), “uma atividade quase estruturante, mas não necessariamente estruturada” e “incessantemente criativa”.

É confrontando nossos significados com os significados alheios que construímos conhecimento, e a escola talvez seja o espaço privilegiado para essa relação, uma vez que o objetivo desta é produzir e transmitir conhecimento. E é na escola também que nos colocamos para o outro, seja o professor, o aluno, ou os textos lidos e produzidos. Este outro é a possibilidade que temos de conhecer, pois a “relação alteritária é constitutiva de toda produção de saber” (AMORIM, 2000).

3.1. Acerca da produção de uma dissertação

Antes de iniciar a análise do material de pesquisa, é necessário tecer algumas considerações acerca da produção de um texto dissertativo, e sua conseqüente caracterização, uma vez que esse é o tipo de texto solicitado nas três propostas do Enem utilizadas para realização das atividades de escritura do sujeito desta investigação, além da própria importância dada a este tipo textual no interior da escola. Tais considerações serão realizadas com base no estudo efetivado por Corrêa (2004), cujo objetivo fora o de caracterizar um modo heterogêneo de constituição da escrita, tomando como ponto de observação três eixos de representação da escrita: o da imagem que o escrevente faz da gênese de sua escrita, o da imagem que o escrevente faz do código escrito institucionalizado e o da representação que o escrevente faz da escrita em sua dialogia com o já falado/escrito.

O autor inicia salientando que este é o tipo de texto que na oralidade aparece nas manifestações mais formais, além de sua freqüência nos conteúdos de ensino de produção escrita. Declara que o destinatário típico da dissertação é também responsável pela sua própria formalidade: trata-se de um “destinatário difuso, cuja construção se baseia no imaginário sobre as próprias instituições reconhecidas como modelares da escrita” (Op.Cit.: XXII). Assim, a dissertação não busca um destinatário especificado, mas uma instituição, ou, melhor dizendo, o escrevente posiciona-se perante a opinião pública. Mas, o que é a opinião pública? Corrêa diz que a própria vagueza do que possa ser opinião pública “talvez explique o trânsito entre a comunhão de idéias suposta na opinião pública e a comunhão de idéias presente no senso comum” (Ibidem: XXIV). Algumas propriedades aparecem de modo mais pronunciado na dissertação, ainda que não lhe sejam exclusivas: maior distanciamento do interlocutor, envolvimento moderado em relação ao assunto e ao futuro leitor, registro mais formal da linguagem, ordenação mais ou menos explícita dos argumentos e antecipação a possíveis objeções. O autor explica também que tais propriedades, nesse tipo de texto, cumprem o papel de efeito de textualidade.

4. Análise do material

A análise realizada na investigação teve como base a proposta de Sobral (2006), que se estrutura nos seguintes passos: descrição, análise e interpretação. Na primeira etapa,

⁶ “Segundo esse modelo, a interação verbal é uma ação coletiva envolvendo atores sociais, ‘cujo produto final (ou seja, o texto, ou o evento de fala resultante) é qualitativamente diferente da soma de suas partes (ou seja, enunciados individuais de falantes individuais)’” (Signorini, 1995, p. 175)

apresenta-se o material dentro de seu contexto de produção; na segunda, analisa-se a estruturação do discurso na relação com outros discursos; na terceira, reúnem-se as duas atividades desenvolvidas com vistas a interpretar as estratégias de produção de sentido e os sentidos produzidos; no estudo aqui apresentado, baseamo-nos na segunda e na terceira etapas. O tema da proposta é O trabalho infantil na realidade brasileira e este exame terá como base principal a reescrita e a proposta de redação.

Para entender a configuração do discurso da escrevente é necessário voltarmos o olhar não apenas para sua própria produção, mas também para a proposta de redação como um todo, especialmente para os textos da coletânea desta proposta e para uma orientação bastante objetiva que antecede o anúncio do tema da dissertação: Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação sobre o tema. Ainda que depois do tema haja recomendações para que o estudante “ao desenvolver o tema proposto procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação”, veremos que a primeira orientação prevaleceu, e a escrevente tomou como base para sua produção o diálogo com as idéias presentes nos textos da coletânea e a defesa de um ponto de vista, esta última, uma orientação geral para a produção de textos argumentativos.

A escrevente inicia seu texto com o título Lugar de criança e adolescente é na escola, um enunciado que parece cumprir diversos papéis: revelar seu ponto de vista sobre o tema a ser desenvolvido, qual seja, lugar de criança e adolescente é na escola, e não trabalhando; incorporar ao seu texto tanto uma visão do senso comum como uma elaboração da opinião pública, esta representada na coletânea presente na proposta de redação, mesmo que se considere esse interlocutor, opinião pública, como algo difuso. Uma terceira hipótese seria o diálogo direto com alguns fragmentos da própria coletânea que aludem à questão do comprometimento na formação de crianças e adolescentes que tem sua “dignidade roubada diante do desrespeito aos direitos humanos fundamentais”, ou que são “submetidos aos constrangimentos da miséria e da falta de alternativas de integração social”, quando estão trabalhando. Que alternativas são oferecidas às crianças pobres diante de um problema como esse? Provavelmente, a escola. Reforçando esta idéia há o subtítulo do infográfico: Onde estão as crianças trabalhadoras, mostrando a quantidade de crianças que trabalham por região: a inferência de que 42,2% das crianças do nordeste, por exemplo, que são as crianças trabalhadoras desta região, deveriam estar na escola e não trabalhando, não é despropositada quando pensamos, diante do problema do trabalho infantil no Brasil, *onde* essas crianças deveriam estar. Mas há ainda outra possibilidade que tem pontos de interseção com as hipóteses anteriores, especialmente com esta última: um discurso corrente, que não pertence apenas a este tempo, atestando sua marca de permanência, definindo a escola como a responsável pela formação do ser humano, do trabalhador, do cidadão, e ser humano em formação é criança e adolescente, que precisam ser preparados tanto para terem “um futuro melhor” como para “o futuro do país”. É a escola a provedora de tudo o que a criança e o adolescente precisam. Cabe ainda chamar atenção com relação ao título para a palavra adolescente, utilizada pela escrevente no título, e depois no corpo do texto: trata-se de uma menção direta ao texto do infográfico que fala dos “5.438 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos que trabalham no país”. Ela poderia utilizar a palavra jovens, como, aliás, aparece no corpo do texto, posteriormente substituída por adolescente, mas não só este vocábulo fora utilizado em um dos textos da coletânea, como esse mesmo texto delimita a faixa etária até 17 anos, deixando claro sobre quem está falando: de pessoas que pertencem a uma faixa etária que, sem sombra de dúvida, deveriam estar freqüentando a educação básica.

A escrevente inicia o texto anunciando o tema a ser desenvolvido e a tese sobre a qual dissertará: uma das piores conseqüências do capitalismo é o trabalho infantil que fere o direito a uma infância tranqüila. Novamente ela dialoga com os textos da coletânea: o texto de Xisto

Medeiros Neto, quando este diz que a família e a sociedade se omitem diante desse problema por causa do “individualismo que caracteriza os regimes sociais e políticos do capitalismo contemporâneo” e a relação com o fragmento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que cita obrigatoriedade da sociedade na garantia da efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, o que lhes garantiria uma infância e adolescência tranqüila e feliz. Mas atribuir o desenvolvimento deste parágrafo apenas a este diálogo talvez possa tornar superficial esta análise. O trabalho infantil não é apenas uma das conseqüências do capitalismo, mas sim, uma das piores que esse modo de produção poderia gerar; e por que “umas das piores”? Novamente, podemos nos remeter ao imaginário social no que diz respeito ao que representam as crianças, de modo especial. Adqui a autora parece articular uma formulação da opinião pública com algo disseminado no senso comum: uma avaliação do modo de produção capitalista, que também se ancora nos conteúdos trabalhados na escola, especialmente nas disciplinas de história, geografia e literatura, e uma idéia disseminada no senso comum de que as crianças são o que há de mais puro, inocente e belo. Alia-se a isso o fato de que o trabalho infantil está fortemente associado ao trabalho escravo, o que será desenvolvido pela escrevente mais adiante.

A escrevente parece dar seguimento ao texto conectando-o àquilo que fora anunciado na introdução, a meu ver, de modo explícito: as crianças deveriam ser protegidas pelos adultos e não estão sendo, ao contrário, há uma parcela razoável expropriada de seus direitos fundamentais, por isso não podem ter uma vida tranqüila, logo, isso é muito triste. Mas o motivo da tristeza não é apenas a impossibilidade de uma infância tranqüila, mas também porque isso não traz nenhum ganho no que diz respeito à educação e à formação desse ser humano. Aqui a escrevente não está apenas retomando o parágrafo anterior, mas ela avança quando aponta para a projeção de um tempo que está além da infância e da adolescência. Esse discurso parece se banhar em um outro muito conhecido por todos nós: o da preparação da criança e dos jovens para o futuro: nessa faixa etária vive-se “em situação de estágio”. Porque não se está preparando para o futuro, o trabalho aqui significa perder parte da vida, uma vez que mais adiante, tudo o que se vive ali não representa um capital, ao contrário. Quanto a essa visão, pode-se observar a opção da escrevente em não travar um diálogo com um dos textos da coletânea que traz uma discussão em outra linha: a de que o trabalho infantil, para algumas famílias, é a opção para “preservar a integridade moral de seus filhos, inculcando-lhes valores, tais como a dignidade, a honestidade e a honra do trabalhador”. Neste caso, o trabalho é visto como um investimento de uma outra ordem: a da moral, especialmente. A hipótese para a linha seguida pela escrevente é a de que o trabalho nesta perspectiva não é algo muito consistente para ela, pois se trata de uma jovem que vive em um centro urbano onde o trabalho infantil não é regular, ao contrário, é uma discrepância, e este fragmento de texto trata do trabalho infantil na agricultura, e tal prática, em algumas regiões, ganha uma naturalidade algumas vezes incontestável.

A construção do segundo parágrafo do desenvolvimento continua a apelar para a mobilização do interlocutor, agora utilizando como estratégia a descrição a que tipo de trabalho ela está se referindo: aqueles especialmente considerados penosos: carvoaria e corte de cana. Algo chama atenção aí: a partir de um trecho da primeira linha ela escrevia: “que às vezes deixam marcas e cicatrizes nesses jovens”; esse trecho fora riscado desse ponto e deslocado, com modificações, para o final do parágrafo. A expressão “às vezes” desaparece nessa nova formulação, ou seja, trabalho infantil deixa cicatrizes sempre; ainda realiza uma retificação, que, na verdade, trata-se de uma correção no plano discursivo: troca jovens por crianças e adolescentes. Novamente pode-se observar a expansão de seu diálogo para além dos textos da coletânea, uma vez nesta que não há menção direta sobre o tipo de trabalho realizado pelas crianças e adolescentes, e podemos seguir duas hipóteses: de vez em quando

aparecem nos noticiários denúncias de trabalho infantil que se a referem esses locais de trabalho, especialmente ao trabalho de crianças em carvoarias, inclusive com fotos e imagens de crianças enegrecidas por causa da fuligem dos fornos, que são impactantes e, por isso, difícil de esquecer. Outra hipótese é que semanas antes a da realização da atividade, fora lido e discutido um texto sobre o mesmo assunto, e provavelmente foram citados esses tipos de trabalhos. Volto a chamar atenção para o deslocamento realizado neste parágrafo, pois tal ação atinge com sucesso o que parece ser seu objetivo: reforçar a idéia de que o trabalho, especialmente o penoso, deixa cicatrizes que ficam para sempre, levando seu interlocutor a prestar atenção naquilo que ela queria ressaltar, que era considerado por ela o mais importante desse parágrafo: o trabalho penoso e as cicatrizes. Essa hipótese ganha reforço quando se observa que na penúltima linha ela troca a expressão “que vivem na miséria” por “que trabalham nesses tipos de serviços”. A questão aqui não é se a miséria é melhor ou pior, ou se ela é ou não a causa do tipo de trabalho realizado pelas crianças, mas sobre o que a escrevente quer chamar atenção.

A luz que ela joga sobre o trabalho realizado pelas crianças aumenta de importância quando chegamos ao parágrafo de conclusão: essas crianças e adolescentes precisam ser protegidas em função do revelado especialmente no parágrafo anterior. E onde elas podem ser cuidadas, protegidas, preparar-se para ter um futuro melhor, ser tratadas com dignidade? Na escola. Ela inicia a conclusão repetindo o título: lugar de criança e adolescente é na escola, mas esse enunciado não permanece aí, é deslocado para o final do parágrafo. Reinicia a conclusão conclamando o poder público e toda sociedade para que colaborem, para que, pelo menos, boa parte das crianças e adolescentes trabalhadores possa ir para a escola. Aqui, novamente ela trava um diálogo com textos da coletânea que fazem referência às responsabilidades do poder público e da sociedade. O diálogo é, também, com o senso comum e com a própria opinião pública, uma vez que tanto uma instância como a outra disseminam a idéia de que é função da escola cuidar de modo integral das crianças e adolescentes: com relação às crianças, cabe educá-las, socializá-las, alimentá-las, dentre outras obrigações; sobre os adolescentes, é necessário que a escola dê-lhes lição de cidadania, de solidariedade, de responsabilidade, preparando-os para o mundo adulto, preocupando-se com sua educação sexual, com seus dilemas, que os prepare para o mundo do trabalho. Pensando assim, não se trata apenas de cuidar dessas crianças e adolescentes, mas de salvá-los disso que é uma das piores conseqüências do capitalismo. Ai sim, ela conclui com a seguinte declaração: “Porque afinal de contas, lugar de criança e adolescente é na escola”, o que confirma o pressuposto inicial do ponto de vista defendido pela escrevente quando da análise do título de seu texto, além dos diálogos por ela travados com várias esferas discursivas: os organizadores da proposta de redação, os avaliadores de seu texto, os autores dos textos da coletânea, a opinião pública, o senso comum, a própria escola, dentre tantas outras por onde circulam vários discursos sobre infância, trabalho infantil, escola.

5. Conclusão: a produção do texto, sua análise e os caminhos possíveis

Uma análise pouco aprofundada do texto poderia levar a equivocada conclusão de que se trata de um amontoado de frases feitas ou uma folha cheia de lugar comum. A começar pelo seu título, um leitor desatento pode-se perder nesse tipo de leitura, e não atentar para o fato de que se trata de um real posicionamento da escrevente, dentro das condições em que ela se encontrava naquele momento. Talvez essa seja uma chave importante para que possamos compreender os que as crianças, adolescentes, jovens e adultos têm a dizer sobre aquilo que são, de alguma maneira, instados a escrever. Em que condições, imediatas e mediatas, o fazem.

Os diálogos travados pela escrevente mostram que ela não está representando através da escrita o seu pensamento, ao contrário, ela utiliza a escrita para, de um modo particular, enunciar (Corrêa, 1997). Aparentemente, seu grande interlocutor pode ser identificado tanto pela banca de correção da redação como pela professora que propôs o exercício, importantes palavras de autoridade; no entanto, no decorrer da análise, percebem-se outros diálogos emergindo em seu texto, confirmando a responsividade de sua produção. Ela não repete lugares comuns, mas adere a esses discursos, mesmo que se considere o tom pouco crítico em sua discussão, e isso fica comprovado pelo esforço que faz em construir seu texto, como pode ser observado em sua primeira versão.

A análise do processo evidencia tanto produção quanto a reprodução: a produção dos sentidos que só esta escrevente, e mais ninguém, poderia produzir: por exemplo, crianças e adolescentes executando trabalhos penosos era considerado por ela algo tão grave a ponto de ela declarar que deixavam cicatrizes que jamais desapareceriam; por outro lado, seu texto reproduz a idéia de que a sociedade não só é responsável como também culpada por essa mazela, sem realmente identificar as raízes da desigualdade social.

O trabalho do sujeito com a linguagem se expõe a partir da própria relação com o outro, assim, seu texto, mais que trazer a tona o seu querer dizer, revela o esforço que empreende para se fazer compreender pelo outro. Mostra que esse sujeito tem consciência de que não basta que ele se posicione sobre determinado assunto, mais que isso, é preciso que seu posicionamento seja compreendido pelo outro. É evidente sua noção de que as palavras não têm significados fixos, ao contrário, e isso fica patente pelas formulações e reformulações feitas em seu texto antes de chegar ao produto final.

Outro aspecto a ser ressaltado é a maneira com que a oralidade se presentifica na produção: não se trata de um discurso oral sendo transcrito; ela compõe o texto junto com a escrita, sendo, inclusive, em alguns momentos incorporada dentro da própria lógica de um texto dissertativo marcadamente escrito, como a utilização de exemplos que fortalecem seus argumentos. Compreender essa relação no texto é compreender que a articulação oralidade/escrita é, também, responsável pela produção de sentidos desse texto e pela própria realização de sua discursividade, uma vez que “individualiza um conjunto de relações significativas” (LEAL, 2003)

A análise do texto possibilitou uma forma de compreensão que vai além da leitura que se propõe a entender o que sua autora quis dizer. Evidenciou o que ela disse e como o fez, além dos possíveis interlocutores com os quais está dialogando e o quadro de referências que sustenta tanto sua tese quanto seus argumentos. Uma leitura que se propõe a compreender as relações que o escrevente trava com seu possível interlocutor pode indicar os caminhos que um trabalho pedagógico pode tomar, se tem como objetivo ampliar as possibilidades de interação dos jovens estudantes. Corrêa (2004) declara que “reintroduzir, no ensino de língua portuguesa, uma visão lingüística sobre a escrita significa trazer de volta a questão das variações e da heterogeneidade que constituem a língua”; a concordância com o autor se dá porque considero que esse é um dos principais pontos revelados pela análise realizada aqui.

Referências

- AMORIM, Marília. Alteridade e formas de saber. *III Conferência de pesquisa sócio-cultural*. Campinas: Unicamp, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. Que es el lenguaje? In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. *Bajtín y Vigotski: Lá organizacion semiótica de la consciência*. Barcelona: Anthrops, 1993.
- BAGNO, M. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

- BAGNO, M., STUBBS, M., GAGNÉ, Gilles. N. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- FRANCHI, Carlos. Linguagem – Atividade Constitutiva. In: *Almanaque 5 – Cadernos de Literatura e Ensaio*. Editora Brasiliense, pág. 9-27, 1977.
- GOULART, Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M^a Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.) *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- LEAL, Leiva de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre processos interlocutivos e processos de ensino. In: VAL, Maria das Graças Costa. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.
- MOYSÉS, Sarita Affonso. Alfabetização: estratégia do código ou confronto da história? In: *Educação e Sociedade*, 22, set/dez, pág. 84-93, 1985.
- SIGNORINI, Inês. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2002.
- _____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 0 set/out/nov/dez, pág. 5-16, 1995.