

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS**

CELI MARIA DE SOUZA

**DISCURSOS ESCOLARES SOBRE A ESCRITA:
A ESCRITA EM QUESTÃO**

VITÓRIA
2008

CELI MARIA DE SOUZA

**DISCURSOS ESCOLARES SOBRE A ESCRITA:
A ESCRITA EM QUESTÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Lingüísticos do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Virginia Beatriz Baesse Abrahão.

VITÓRIA
2008

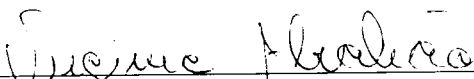
Celi Maria de Souza

DISCURSOS ESCOLARES SOBRE A ESCRITA: A ESCRITA EM QUESTÃO

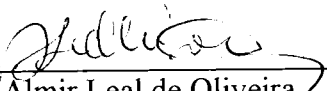
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Lingüísticos.

Aprovada em 10 de julho de 2008

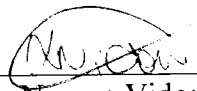
Comissão Examinadora



Prof.^a Dr.^a Virginia Beatriz Baesse Abrahão
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora e Presidente da Sessão e da Comissão Examinadora



Prof. Dr. Almir Leal de Oliveira
Universidade Federal do Ceará
Membro Titular Externo da Comissão Examinadora



Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Titular Interno da Comissão Examinadora

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S729 Souza, Celi Maria de, 1966-
d Discursos escolares sobre a escrita : a escrita em questão /
Celi Maria de Souza. – 2008.
139 f.

Orientador: Virgínia Beatriz Baesse Abrahão.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Escrita. 2. Escolas. 3. Poder. 4. Discussões e debates. I.
Abrahão, Virgínia Beatriz Baesse. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 82

**A Juvenila e José que me deram a vida mais
régua e compasso para vivê-la.**

**A Pedro Henrique por encher meus dias de
alegrias, motivos e matizes.**

AGRADECIMENTOS

A meus pais pelo incentivo, pelo desvelo amoroso e pela ajuda preciosa nos cuidados com meu filho.

À professora Virgínia Abrahão pelo aprendizado e pela lição de tranquilidade e segurança.

À pedagoga Solange por remover tantas pedras do caminho e por acreditar que profissionais da educação devem ter condições para estudar, contra um sistema que crê no contrário.

À minha querida turma do Mestrado, turma formada, indistintamente, por gente companheira, solidária, amiga em todas as horas. E, em especial, a Ilioni, a Karen e a Ruth, amigas recentes, mas para uma vida inteira.

Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as
insignificâncias (do mundo e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado e chorei.
Sou fraco para elogios.

Manoel de Barros

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a refletir acerca do prestígio social da escrita no âmbito restrito da instituição que se caracteriza por ser a mais importante agência de letramento: a escola. Queríamos saber como se constituem os discursos escolares sobre a escrita, que influências teóricas sua urdidura pressupõe e que estereótipos são-lhes mais freqüentes. Buscou-se, a partir desses objetivos de base, analisar três discursos constituidores da trama discursiva escolar: o discurso sobre a escrita nos PCNs de Língua Portuguesa, no Manual do Professor do livro didático, selecionado segundo indicação dos profissionais, entrevistados e, por fim, o discurso sobre a escrita nas entrevistas semi-estruturadas, realizadas com três professores da rede pública de ensino da Grande Vitória. Considerando-se que o prestígio de que goza a escrita é uma questão de múltiplas dimensões, todas elas abarcadas pela dimensão lingüística, que também não pode dessas outras dimensões ser separada, optou-se por uma perspectiva teórica interdisciplinar que teve em Barthes seu ponto de confluência. A análise dos dados mostrou que os discursos escolares sobre a escrita, notadamente aqueles dos PCNs e do Manual do Professor, têm como principal característica a ausência de qualquer referência aos conflitos que se dão na/pela língua.

ABSTRACT

This paper proposes to reflect on the social prestige of writing restricted within the institution that is characterized as the most important agency for literacy: the school. We wanted to know as the speeches are written on the school, which influences their theoretical warp and requires that stereotypes are more frequent them. The aim was to from such goals as the basis, examining three speeches constituent frame discursive school: the discourse on writing in PCNs of Portuguese Language in Teacher's Manual of textbook selected second indication of the professionals interviewed, and finally the talk about writing in semi-structured interviews conducted with three teachers of the network of public education of Vitória and Vila Velha. Considering that the prestige that the enjoys the writing is a question of multiple dimensions, all covered by the linguistic dimension, which can not be separated from those other dimensions, has been chosen an interdisciplinary theoretical perspective that has taken its point of Barthes confluence. Analysis of data showed that scholar speech about writing remarkably that from PCNs and Teacher Manual have as mainly characteristic the absence of any reference to the conflicts that are in/by language.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO*

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO**
Qualquer pausa	...	É...falta apoio mesmo. A gente corre muito o ano inteiro, vive ainda em cima da...
Incompreensão de palavras	()	Eu não via o professor trabalhando o texto como a gente vê hoje () seus alunos
Entoação enfática	maiúsculas	...também não tem TEMpo pra essa sugestão...
Alongamento de vogal	::	É :: a gente sabe que tem muitos livros, a gente vê muitos bons livros chegando aí...
Interrogação	?	Só com aqueles textos do livro didático?

* Fonte: KOCH, Ingedore G. V. A inter-ação pela linguagem. São Paulo:Contexto,2001.p. 73-74

** Exemplos retirados das entrevistas realizadas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 LETRAMENTO E SOCIEDADE LETRADA	18
2.1 INTRODUÇÃO	18
2.2 LETRAMENTO	19
2.3 SOCIEDADES LETRADAS	22
2.3.1 A língua portuguesa no Brasil	22
2.3.2 A escrita alfabética como signo de evolução	25
2.3.3 A escrita e o poder	28
2.3.4 A escrita do poder e o poder da escrita	30
2.4 SOCIOLINGÜÍSTICA E LINGÜÍSTICA TEXTUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DA ESCRITA	33
2.4.1 Existe uma concepção sociolingüística de escrita?	33
2.4.2 A escrita e a Lingüística Textual	41
2.4.2.1 As especificidades do texto escrito	43
2.4.2.2 A construção do sentido no texto escrito	44
2.5 OS PROFESSORES E A ESCRITA NA ESCOLA	46
2.6 CONCLUINDO PARCIALMENTE	57
3 A ESCRITA EM QUESTÃO	59
3.1 BARTHES, UM PENSADOR	59
3.2 LÍNGUA, LINGUAGEM, LINGUAGENS	60
3.2.1 Língua, linguagem	60
3.2.1.2 Linguagens	63
3.3 A RELAÇÃO ORAL-ESCRITO	67
3.4 A ESCRITURA, O TEXTO X A OBRA, O SUJEITO E O DISCURSO	70
4. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	74
4.1 ASPECTOS TEÓRICOS	74
4.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	77
4.2.1 O conjunto de dados e os procedimentos de seleção	77
5 DISCURSOS SOBRE A ESCRITA	80
5.1 PCNs: TERCEIRO E QUARTO CICLOS	80
5.1.1 Os PCNs e a produção de textos escritos	84
5.2 O LIVRO DIDÁTICO E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	90

5.2.1 O livro didático de Língua Portuguesa: “Português Linguagens”	97
5.2.1.1 O Guia de Livros Didáticos PNLD 2005	98
5.2.1.2 Focalizando o “Português Linguagens”	99
5.2.1.2.1 A produção de textos escritos segundo o Manual do Professor	100
5.3 ESCOLA PÚBLICA E O PROFESSOR NA ESCOLA PÚBLICA	103
5.3.1 Breve incursão histórica	103
5.3.2 Os Professores entrevistados	105
5.4 OS PROFESSORES E SEU DISCURSO SOBRE A ESCRITA	106
5.5 ENTRETECENDO OS FIOS	113
6 CONCLUSÕES	118
7 REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	124
ANEXOS	128

1 INTRODUÇÃO

Como objeto de estudo, a escrita tem recebido os mais diversos olhares entre os quais poderíamos apontar: **a)** o de *historiadores, que se têm interessado pelo mapeamento dos diversos sistemas de escrita ao longo do tempo*; **b)** o de *sociólogos e antropólogos aos quais têm interessado investigar o valor sócio-cultural da escrita*; **c)** o de *educadores e psicólogos, a quem tem interessado o como se dá a aquisição da habilidade de escrever assim como, no caso dos primeiros, a busca de estratégias para uma aquisição mais eficaz*; e, **d)** o de *lingüistas, cujo interesse tem ido desde questões relativas à aquisição da escrita até questões relativas à função da escrita na sociedade*. E é aqui, no âmbito do reconhecimento desses, entre tantos, empreendimentos em torno da escrita, que uma questão teima em nos intrigar: se já foram inúmeros os estudos produzidos sob os mais diversos enfoques teóricos, por que a problemática do ensino da escrita continua na ordem do dia?

Sabe-se que o estudo do ensino da escrita constitui objeto diverso do estudo da escrita propriamente dito. É sabido também que o aspecto do tema, relativo ao ensino, tem sido tradicionalmente abordado pelo campo pedagógico. Entretanto, os estudos em Lingüística Aplicada vêm, paulatinamente, reconfigurando esse quadro. Nosso estudo, por tratar de questões, em última instância, relativas ao ensino, insere-se, portanto, nas veredas que vêm sendo desbravadas pela Lingüística Aplicada.

Vivemos numa sociedade marcada pela hegemonia da escrita, sociedade na qual não saber escrever constitui um importante fator de discriminação (MATÊNCIO, 1995). Por outro lado, ser um leitor ou escritor proficiente (não no sentido de produtor de textos literários) é fator de aceitação e de inclusão social. Quem domina a escrita pode, legitimamente, participar dos rituais da sociedade letrada. Nos mais diversos segmentos sociais, aquele que, pelo domínio da escrita, pode ser alçado à categoria de cidadão, cumprirá com maior competência o seu papel. A empregada doméstica redigirá a lista de compras, anotará os recados; a secretária redigirá cartas, ofícios; os professores redigirão seus planos de curso, seus planos de aula... Enfim, cada um com o grau de letramento adequado ao lugar social que ocupa, à

esfera de atividade em que atua, terá condições de, competentemente, cumprir seu papel.

Em nosso meio, o prestígio simbólico de que goza a escrita é inegável. No entanto, apesar disso, é comum ouvirmos da boca de pessoas alfabetizadas, muitas vezes com nível universitário, aquela frase que parece já ter se tornado uma máxima para uma ampla camada da população "eu não sei escrever". Nas escolas, os alunos de há muito egressos da alfabetização fazem uso dela como de um escudo a protegê-los quando atividades de escrita são solicitadas. É possível constatar, a partir disso, que a escrita, quando praticada no ambiente escolar, parece provocar um pavor generalizado cujas conseqüências têm sido evidenciadas pelos resultados pífios de quaisquer exames que meçam a proficiência dos estudantes nacionais nessa prática social.

No âmbito da escola, nós professores, repetidas vezes, explicamos esses resultados dizendo tratar-se de um certo bloqueio que os estudantes têm em relação à escrita e paramos nossa justificativa por aí, sem indagarmos a natureza ou a origem desse suposto bloqueio. Quando o fazemos, situamos sua origem na situação sócio-econômica dos alunos ou dizemos que, assim como muitos têm dificuldades em aprender um idioma estrangeiro, muitos se recusam a se inserir no mundo da escrita: afinal, a escola ensina a língua padrão, a escrita na língua padrão e, a língua padrão é "outra língua"! Ora, se afirmamos ser a língua padrão outra língua, estamos sub-repticiamente reconhecendo o enorme distanciamento entre os falares brasileiros e a norma padrão. Ficam-nos, então, as perguntas: que razões históricas e/ou culturais explicariam tal distanciamento? O que significará para certas (tantas) pessoas a entrada no mundo da escrita? Qual o papel das concepções de escrita correntes na escola nesse processo?

Esta pesquisa nasceu das inquietações de uma professora que dia a dia vê, na escola, um descompasso enorme entre o discurso de democratização do acesso ao saber pregado pela instituição escolar e a realidade das relações que nela se efetivam. De um lado está a escola como difusora do capital cultural socialmente acumulado e de outro aqueles que deveriam ser o alvo dessa difusão de que a

escola seria um dos agentes privilegiados. Entretanto, como diria Orlandi (2001), essa relação não se dá de forma tão simétrica

[...] há uma correspondência entre a distribuição do capital cultural e do capital econômico e do poder entre as diferentes classes: a posse de bens culturais, que uma formação social seleciona como dignos de serem possuídos, supõe a posse prévia de um código que permite decifrá-lo. E assim instala-se uma circularidade: só o possui o que já tem condições de possuí-lo. (ORLANDI, 2001, p.22)

Assim, esse código ou esse conjunto de perspectivas e referências comuns a partir do qual seria possível decifrar o discurso difusor dos bens culturais, o chamado discurso escolar (ou DP, discurso pedagógico, na terminologia de Orlandi (2001)) é a condição de possibilidade e, ao mesmo tempo, de impedimento – se pensarmos naqueles que não o dominam – para a aquisição dos bens culturais já legitimados e que são, portanto, alvo do trabalho da escola. Ora, se vivemos em uma sociedade em que o prestígio simbólico da escrita é grande, se nessa sociedade o acesso aos bens culturais legitimados não prescinde da escrita, então por que os fracassos em seu domínio são mais freqüentes que o sucesso? Por que para certos alunos esse processo parece se dar sem maiores atropelos?

Nosso trabalho insere-se, portanto, na mesma via de tantos outros trabalhos imbuídos da preocupação com o problema da escrita na sociedade e, mais especificamente, na escola, em princípio, o lugar por excelência de sua difusão.

Diante de tantas perguntas levantadas, este trabalho de pesquisa tem como objetivo analisar os discursos sobre a escrita nos PCNs de Língua Portuguesa, num Manual do Professor do livro didático *Português Linguagens* e em três entrevistas realizadas com professores de Português da rede pública de ensino, com o intuito de conhecer: **a) como se dá o diálogo entre esses discursos; b) quais as influências teóricas presentes nos discursos escolares acerca da escrita; c) quais os estereótipos mais freqüentes nas concepções de escrita presentes em nosso corpora.** Afinal de contas, após tantas discussões sobre a escrita, será ela ainda compreendida como instrumento de transposição de um pensamento neutro? Ou como instrumento de construção de um sujeito historicamente

da mulher nova” como diria Paulo Freire? Buscamos, portanto, identificar que concepções de escrita rondam a escola e que proximidade/distanciamento essas concepções possuem das discussões acadêmicas em torno da escrita. Desta forma, pensamos contribuir com posteriores discussões pedagógicas acerca do ensino da escrita.

Para empreender a discussão proposta partimos de uma perspectiva teórica que encontra em Barthes seu ponto de confluência. Sabemos que a perspectiva barthesiana tem encontrado grande acolhida dentro dos estudos literários, entretanto, como seus estudos são, antes de tudo, estudos de linguagem, cremos que nossa opção é plenamente justificável.

Quanto à organização interna, o presente trabalho estrutura-se em seis capítulos contados a partir da introdução. No capítulo dois, nossa intenção é, ainda que de forma bastante sucinta, mostrar de que pontos de vista podem-se contar a história da escrita e em que medida cada ponto de vista é tributário do prestígio atual que ela detém ou é desvelador dos mecanismos engendrados desse prestígio. Buscamos fazer um breve percurso da implantação da língua portuguesa no Brasil e verificar que papel a língua escrita desempenhou nesse processo. Com Higounet (2003) buscamos mostrar a escrita sendo concebida segundo uma perspectiva evolutiva; com Kristeva (1969), a história da escrita ser tomada a partir da concepção de linguagem que deu suporte à sua invenção e disseminação – freqüentemente restrita aos círculos de poder, quer religioso, quer temporal – entre diferentes e importantes civilizações como a sumero-acádica e a chinesa para citar apenas dois exemplos. Com Gnerre (1998), buscamos mostrar a unanimidade em torno do prestígio da escrita ser colocada em questão, vimos ser desvelado o processo de legitimação da escrita e a própria constituição histórica da visão segundo a qual a escrita é um bem e signo de evolução. Ainda no âmbito deste capítulo, discutimos a escrita segundo a visão de duas correntes de estudos lingüísticos: a Sociolingüística e a Lingüística Textual. A seleção dessas duas correntes justifica-se pela ampla presença de seus respectivos conceitos e categorias análise – notadamente os da Lingüística Textual – nos discursos por nós analisados. Por último, fazemos uma breve incursão pelos trabalhos já realizados em torno das concepções docentes de escrita. Neste segmento, além de sumariar o

enfoque teórico-metodológico desses trabalhos e, além de inventariar e confrontar as conclusões a que chegaram, buscamos também situar nosso próprio trabalho numa perspectiva de estudos da escrita.

No terceiro capítulo, com Barthes (1984, 1987, 2000), procuramos discutir o que é a escrita em suas dimensões social e subjetiva. E que concepções de língua, linguagem, sujeito e referente essas diferentes dimensões mobilizam. Vislumbramos, com o autor, além da escrita utilitária, funcionalmente necessária em nossas sociedades grafocêntricas, uma outra possibilidade: a escritura, isto é, lugar de inscrição e constituição do sujeito. No capítulo quatro, fazemos nosso percurso metodológico: explicitamos nosso objeto, as etapas de nossa pesquisa, quais nossos dados analisáveis, o tipo de pesquisa realizado e quais os sujeitos participantes. No capítulo cinco empreendemos todo o nosso trabalho de análise. O seguinte e último capítulo ficou reservado para as conclusões finais.

Percorrido todo esse caminho uma pergunta insiste em perturbar o silêncio confortável advindo da sensação de dever cumprido que se dá após a superação de uma parte qualquer de qualquer jornada na qual nos tenhamos lançado: "Existe de fato um problema do ensino da escrita?" A quantidade de teóricos voltados para a questão, a quantidade de problemas levantados com relação ao manejo e ao ensino dessa modalidade de uso lingüístico e a profusão de sugestões e de possíveis soluções apresentadas parecem sugerir-nos que sim, que efetivamente há um problema cuja necessidade de superação é urgente já que se imbricam nele questões da mais alta relevância como o exercício da cidadania e a afirmação do sujeito ou sua própria constituição. Entretanto, se há um problema, se esse problema tem sido enfrentado por várias correntes lingüísticas e pedagógicas e se cada uma delas tem proposto caminhos e até possíveis soluções, por que a superação não ocorre? Por que o ensino da escrita continua a exigir reflexões, a alimentar discussões? Portanto, é pela via da não "naturalidade" da escrita que percorremos o caminho que aqui se alinhava.

2 LETRAMENTO E SOCIEDADE LETRADA

2.1 INTRODUÇÃO

Conforme veremos a seguir, os estudos de letramento recobrem um vasto campo temático que tem sido abordado segundo as mais diversas orientações teóricas. Este trabalho que ora se apresenta visa inserir-se no campo aberto por esses estudos, buscando discutir a escrita a partir de sua inserção na sociedade contemporânea e nas relações de poder. De modo mais específico, assumindo que a escola é a mais importante entre as agências de letramento e considerando ainda que nosso objeto de estudo são as concepções de escrita escolares, num segmento posterior de nosso trabalho, buscaremos relacionar a questão do letramento escolar com as orientações sobre a produção escrita presentes nos PCNs, nos manuais didáticos e com os discursos sobre a escrita dos professores-sujeito de nossa pesquisa. Buscar-se-á, assim, delinear, de forma breve e cônica dos riscos de redução e simplificação, os caminhos deste campo já por si muito amplo e não unificado: os estudos sobre letramento que, numa acepção mais genérica compreende “[...] os estudos sobre a escrita, seus usos, suas funções e seus efeitos para o indivíduo e para a sociedade” (SIGNORINI, 2001, p.7).

Para tanto, neste capítulo, primeiramente, faremos um breve histórico do termo *letramento*, em seguida enfocaremos os percursos que esses estudos têm seguido no Brasil, num terceiro momento buscaremos seguir, ainda que de modo bastante conciso, os passos da escrita na língua portuguesa em território nacional, mais adiante, nossa atenção se voltará para a história da escrita em termos de sua criação e difusão pelo mundo e para as vinculações com o poder que nessa história a escrita tem mostrado. Objetivamos também fazer duas breves passagens; uma por duas dentre as correntes lingüísticas sob as quais o fenômeno do letramento tem sido estudado e outra por três estudos acadêmicos que têm como enfoque os discursos docentes acerca da escrita.

2.2 LETRAMENTO

Dentre as demais disciplinas que compõem o currículo escolar brasileiro está a Língua Portuguesa, ou seja, a escola nacional ensina Português para falantes de Português. O que isso significa? Poderíamos responder que é função da escola ensinar o código alfabético escrito uma vez que a escrita é, em princípio, uma habilidade cujo aprendizado requer um ensino sistemático. Encerrar-se-ia aí, portanto, a função da escola com relação ao ensino do idioma nacional? É amplamente sabido que esta é uma questão cuja resposta é negativa. O ensino escolar de uma língua não se esgota com o aprendizado de seu respectivo código gráfico, mesmo porque sendo a escola “a mais importante agência de letramento” (KLEIMAN, 1995, p.20) e o letramento um conjunto de práticas sociais que envolvem a escrita, a tarefa da escola, necessariamente, extrapola em muito a do mero ensino do código alfabético.

No Brasil, quando se fala em letramento, há que se falar em, pelo menos, duas publicações obrigatórias: uma de 1995, *Os dignificados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizada por Ângela Kleiman; outra de 1998, *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares. O livro de Magda Soares, passeando por três gêneros textuais diferentes – verbete, texto didático e ensaio – conforme o título o anuncia, oferece-nos uma visão ampla e consistente do fenômeno. Já o de Kleiman, tem o mérito de agregar num só volume os percursos mais importantes das pesquisas nacionais sobre letramento, juntando representantes de correntes diversas dos estudos lingüísticos.

O termo passou a integrar a terminologia da Educação e das Ciências Lingüísticas somente a partir da segunda metade da década de oitenta como consequência de um novo modo de conceber a escrita e seus impactos na sociedade (SOARES, 1998). A palavra letramento, segundo Kleiman (1995) e Soares (1998), teria sido, provavelmente, usada pela primeira vez por Mary Kato em 1986 ainda sem qualquer definição. Seu lançamento definitivo no universo dos discursos acadêmicos dar-se-á com a publicação em 1988 do livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni, autora que dedicará parte de seu livro à definição de letramento e à distinção entre letramento e alfabetização

(SOARES,1998).Entretanto, num artigo de 1995 – quase uma década após a entrada do termo nos círculos acadêmicos – denominado *Língua escrita, sociedade e cultura:dimensões, relações e perspectivas*, Magda Soares usa ainda o termo alfabetismo, segundo ela um vernáculo que envolveria a contento os aspectos do fenômeno a ser estudado. Mas três anos depois a autora passa a adotar o termo letramento. Essa “rendição” de Soares (1998) ao termo traduzido do inglês “literacy” talvez tenha de fato representado um ganho de clareza, uma vez que alfabetismo sugere uma relação muito direta com o domínio do código alfabético, com a alfabetização propriamente dita; ao passo que letramento pode dar conta da evidência de que “[...] em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas” (KLEIMAN, 1995, p.18).

Para Soares (1998), as mudanças por que tem passado a sociedade brasileira explicam a necessidade do uso do conceito de letramento para pensar questões relativas à prática social da escrita. Até a década de 40 do século passado, de acordo com o Censo¹, um indivíduo era definido como alfabetizado ou analfabeto, segundo respondesse sim ou não à questão se sabia assinar o próprio nome. Nas décadas seguintes, o critério do Censo para definir a população alfabetizada passou a ser a capacidade de ler e escrever um bilhete simples. Para o enfoque a que este trabalho se direciona, não interessa problematizar as perguntas formuladas pelo Censo, conforme o faz Soares (1998). Basta-nos lembrar, seguindo o percurso traçado pela autora, que as mudanças por que passam o formulário do Censo tendem a acompanhar as demandas sociais acerca da escrita, bem como os novos estudos sobre o tema.

Segundo Soares (1998), estudos sobre alfabetização distinguem-se dos estudos sobre letramento pelas conotações escolares dos primeiros, assim como por sua ênfase “nas competências *individuais* no uso e na prática da escrita”, enquanto os segundos “[...] examinam o desenvolvimento que acompanhou a expansão da escrita desde o século XVI” (SOARES, 1998, p.16) em seus mais variados aspectos.

¹ Censo: pesquisa – que passou a ser realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) desde sua fundação em 1936 – sobre aspectos econômicos e sociais da vida nacional cuja finalidade é fornecer informações para a definição de políticas públicas estaduais e municipais. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo/importancia.shtm> . Acesso em 20/7/2008

Dentre esses aspectos, vale chamar atenção os estudos que enfocam as questões da dominância e padronização de uma variedade lingüística e da emergência das burocracias letradas como grupos de poder. Questões que mais de perto interessam ao nosso trabalho.

Kleiman, ao conceituar letramento, retoma Scribner e Cole (1991) e o define “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19), pode-se afirmar, portanto, tratar-se de um fenômeno cuja abrangência vai muito além dos muros da escola. Esta, a escola, embora seja, nas palavras de Kleiman, “a mais importante agência de letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 19), não é a única e responsabiliza-se por uma prática muito específica de letramento. Quaisquer outras instituições em que se façam presentes práticas sociais escritas são também agências (agentes) de letramento.

A discussão de Kleiman pretende estabelecer a relação entre as concepções de modelos de letramento apontadas por Street (1984) e as práticas de alfabetização escolares. Para tanto, a autora define letramento, aponta os temas estudados segundo essa perspectiva e detém-se, a seguir, no exame atento dos modelos de letramento, segundo a classificação proposta por Street e suas implicações. O modelo autônomo é o dominante na sociedade e “[...] pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p.21). A ‘autonomia’ estaria ligada ao fato de neste modelo a escrita ser tomada como “[...] um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito...” (KLEIMAN, 1995, p.22). Da crença absoluta na escrita como produto acabado, com lógica de funcionamento auto-determinada decorreriam três importantes características do modelo: o estabelecimento de uma relação causal entre letramento e desenvolvimento cognitivo, a crença nas qualidades intrínsecas da escrita e, finalmente, o estabelecimento de uma dicotomia irrestrita entre oralidade e escrita.

Quanto ao modelo ideológico, a autora, retomando Street (1984,1993), afirma que esse é assim denominado “por destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38).

2.3 SOCIEDADES LETRADAS

2.3.1 A Língua Portuguesa no Brasil

Quando se fala em escrita em nossa sociedade grafocêntrica, ou quando falamos dos problemas que envolvem o ensino da escrita, ou quando ainda falamos de proficiência no discurso escrito, em quaisquer dessas situações o que suscita a discussão certamente não é a escrita dos gêneros próximos da oralidade, o que estamos pondo em pauta é a escrita daqueles gêneros textuais típicos do domínio do escrito², uma escrita que supõe, portanto, um nível de normatização e de formalidade maior da língua. Quando pensamos em tudo isso relativamente à língua portuguesa, evidentemente temos em vista a variedade padrão. Variedade que, embora, naturalizada em nossa percepção cotidiana como “a língua”, como se estivesse sempre aí, pronta e a provocar nossa incompetência lingüística, se for arrancada de trás desta cortina de esquecimentos que a tornou natural e “sempre aí”, veremos que em sua constituição histórica como “a língua” ela carrega todo um percurso de legitimação que elevou da condição de uma variedade entre outras para a condição de “língua por excelência”.

O passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é sua associação à escrita e, conseqüentemente, sua transformação em uma variedade usada na transmissão de informações de ordem política e “cultural”. [...] As línguas européias começaram a ser associadas à escrita dentro de restritos ambientes de poder: nas cortes de príncipes, bispos, reis e imperadores. O uso jurídico das variedades lingüísticas foi também determinante para fixar uma forma escrita. [...] O caso da história do galego-português é significativo neste sentido. Os caracteres mais específicos do português foram acentuados talvez já no século XII. Esta tendência a reconhecer os caracteres mais específicos das línguas semelhantes pode ser acentuada, como foi no caso do português e do galego, quando a região de uso de uma das duas variedades lingüísticas constitui um centro poderoso, como foi a Galícia, desde o século XI. (GNERRE, 1998, p.7)

² Ver Luiz Antônio Marcuschi *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2005.

Quando o território que veio a se chamar Brasil entrou na corrente da história do mundo – do ponto de vista eurocêntrico – existente até então, os representantes oficiais da Coroa Portuguesa que para cá vieram trouxeram junto com a língua oficial de seus documentos o esquecimento de todo o combate pregresso para a afirmação daquela variedade que veio a ser chamada língua portuguesa.

O combate lingüístico havido em solo português teria similar com acréscimo de violência concreta no solo da futura nação brasileira. “Das 1.078 línguas faladas em 1500 ficamos com cerca de 180 no ano 2000...” (OLIVEIRA, 2004, p.27), um combate vitorioso, portanto.

O português brasileiro³ é, indiscutivelmente, a língua hegemônica em todo o território nacional, e hoje constitui, indiscutivelmente, a nossa identidade lingüística mais íntima. Essa hegemonia [...] foi conseguida, historicamente, a ferro e fogo: com decretos e proibições, expulsões e prisões, perseguições e massacres. (BAGNO, 2003, p.74)

É uma vitória que ainda se consolida diariamente tanto no plano histórico-social quanto no plano discursivo: é longa a tradição de estudos comprometidos com a construção discursiva do monolingüismo nacional e, para enfrentá-la, é necessário que muitos e muitos novos estudos empenhados na discursivização do pluralismo lingüístico se façam. E para que tal tarefa seja realizada a contento, faz-se imprescindível que novas reflexões sobre a implantação da língua portuguesa no Brasil sejam trazidas à cena. Reflexões que busquem trazer para o universo do discurso acadêmico – por ser esse um discurso legitimado e legitimador – a história da implantação da língua portuguesa como um empreendimento ideológico-discursivo que resultou na crença imbatível em um suposto monolingüismo nacional.

No Brasil existem atualmente em torno de 210 línguas maternas, sendo cerca de 180 línguas autóctones – línguas indígenas dos mais variados troncos – e 30 línguas alóctones – línguas de imigração (OLIVEIRA, 2004, p.27). Entretanto, o total de seus falantes não chega a recobrir um por cento da população nacional e mesmo em tão

³ Para discussão acerca da categoria ‘português brasileiro’ ver Silva (2004), Bagno (2003) entre outros.

ínfima percentagem pode-se afirmar ser mínimo o contingente daqueles que falam somente sua língua materna (BAGNO, 2003). Mas que língua portuguesa é essa? Como se configura atualmente e como se estabeleceu no território brasileiro? Começemos pelo último questionamento e iniciemos lembrando que somente no século XVIII, mais precisamente a partir de 1757, com as determinações do Marquês de Pombal, é que a língua portuguesa passa a ser de uso obrigatório. Durante os séculos XVI e XVII, o empreendimento colonizador e evangelizador utilizou

[...] como instrumento fundamental para a dominação, línguas indígenas brasileiras. Embora homogeneizadora da atividade catequética – construiu um “tupi jesuítico” –, a língua geral da costa, de base tupi, chegou a ser um risco para a hegemonia do português no Brasil, juntamente com outras línguas gerais indígenas que foram veículos de intercomunicação entre brancos, negros e índios não só no litoral brasileiro, mas nas entradas paulistas; pelo nordeste teria sido uma língua geral cariri (HOUAISS, 1985, p.49-50) e na Amazônia a língua geral de base tupinambá é o antepassado do nheengatu, que persiste hoje em área de multilingüismo no rio Negro [...] (SILVA, 2004, p.14-15).

Essa língua geral além de atender bem à consecução dos objetivos portugueses para a colônia, carregava a vantagem de não pertencer, como língua materna, nem aos índios já aqui encontrados nem aos africanos trazidos para cá. Não era, portanto, uma língua de cultura. Antes, fora o resultado de um esforço de comunicação, esforço bem coroado, porque se tornou a língua utilizada em todos os ambientes, em todos os lugares por onde avançava a colonização

[...] era uma língua não-portuguesa, mas com interferências do português, que se constituía da base indígena e marcas africanas, aceita, entretanto, pelo poder leigo e da Igreja, esta que foi legitimadora da língua geral para a catequese e domínio dos indígenas nos primeiros tempos da colonização (SILVA, 2004, p.52).

Aliados à proibição do uso da língua geral, o aumento da população branca, o extermínio dos índios e o desmantelamento dos grupos lingüísticos africanos e a criação da primeira rede leiga de ensino foram fatores a contribuir para o estabelecimento do português como língua dominante. Até então a língua portuguesa figurava como a língua dos documentos oficiais e dos responsáveis pela administração da colônia.

Se a língua portuguesa passa, a partir de meados do século XVIII, a trilhar um caminho de difusão cada vez maior, o mesmo não se dará com sua modalidade escrita. O ensino sistemático do qual ela não prescinde para ser difundida será de alcance de parcelas mínimas da população. Situação que perdurará por muito tempo. E, mesmo nos dias de hoje, quando a porcentagem da população em idade escolar fora da escola reduziu-se drasticamente a situação não é muito diferente.

2.3.2 A escrita alfabética como signo de evolução

Uma entre as possíveis e prováveis perspectivas de estudo da escrita é, sem dúvida, a perspectiva histórica. E por que é importante para este trabalho fazer esse percurso histórico em torno dos estudos sobre a escrita? Sabemos que a cada perspectiva de análise historiográfica corresponderá um conjunto de objetivos específicos a serem atribuídos à prática da escrita. Voltamos, portanto, à nossa questão anterior: por que eleger um olhar histórico para começar nosso percurso? Porque pensamos que a história é um fator de legitimação⁴ e como tal ela participa da constituição de qualquer instituição social quer tenha essa instituição a abrangência que tiver: quer seja uma nação, um povo, um órgão social, um campo de estudos...

De acordo com Gnerre (1998), a “[...] legitimação é um processo que tem como componente essencial a criação de mitos de origem” (GNERRE, 1998, p.14). Uma perspectiva histórica de escrita de cunho evolucionista, como aquela de que primeiro nos ocuparemos, ainda que não busque uma origem mítica para a escrita, constrói sua legitimação como um bem em si mesma através do percurso histórico que traça: é um olhar que se volta para o passado em busca das raízes daquilo que agora se mostra uma árvore frondosa. Portanto, nosso trabalho objetiva com esse breve percurso histórico buscar aquelas concepções de escrita ainda presentes e eficazes na moldagem das práticas de ensino em vigor. A primeira dessas concepções de que nos ocuparemos é aquela segundo a qual a escrita seria um bem que algumas sociedades lograram desenvolver. Nessa perspectiva insere-se, por exemplo,

⁴ Segundo Habermas citado por Gnerre (1998:8) legitimar é conferir “idoneidade’ ou ‘dignidade’ a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida ou aceita”.

Charles Higounet, um paleógrafo e historiador da escrita. Seu livro *História concisa da escrita* (HIGOUNET, 2003) teve sua primeira edição em 1955 e em 1997 foi editado pela décima vez em França. O volume de que ora nos ocupamos é uma tradução dessa última edição francesa. O livro traça um arco histórico que abrange desde aquilo que o autor denomina “tentativas primitivas” até o sistema alfabético, considerando a escrita

[...] mais que um instrumento. Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade. Os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo o momento o pensamento humano. Para além de modo de imobilização da linguagem, a escrita é uma nova linguagem, muda certamente, mas, segundo a expressão de L. Febvre, “centuplicada”, que disciplina o pensamento e, ao transcrevê-lo, o organiza. [...] Desse modo, a escrita não é apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das idéias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. É o fato social que está na base de nossa civilização. Por isso que a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano (HIGOUNET, 2003, p.9-10).

Muitas são os pontos a merecerem destaque nesse trecho: 1- *a escrita disciplina e organiza o pensamento*; 2- *ela fixa a palavra, reproduz a fala*; 3- *dá acesso ao pensamento*; 4- *e como consequência disso nos faz ter acesso ao pensamento de qualquer homem que a tenha utilizado em qualquer período histórico*. É com base nessas premissas que o autor constrói sua “sintética história gráfica da escrita” (HIGOUNET, 2003,p.173). Pode-se depreender, pela leitura do texto, que, para o autor, a escrita tem importância fundamental no desenvolvimento das sociedades: de um lado como guardiã do pensamento e, de outro, como seu elemento possibilitador; já que ela retira o pensamento de sua condição de possibilidade para transformá-lo em ato. Não sendo apenas transcrição – e nesse aspecto guardiã – é também organizadora, disciplinadora do pensamento. Entretanto, não há aqui a concepção do pensamento se constituindo em linguagem. Pelo contrário, de um lado, temos a linguagem e, de outro, o pensamento que, só por meio da escrita pode ser, de fato, conhecido. Mais que isso até, já que a posse da escrita representa a posse de um instrumento que extrapola ao que poderíamos chamar de sua mera função instrumental, ela seria concebida não apenas como uma transpositora da fala, mas como um elemento burilador do pensamento não acessível àqueles cuja

mentalidade não alcançou o nível de desenvolvimento necessário ao seu uso pleno; uso que se confunde, na visão do autor, com a utilização da escrita linear alfabética. Conforme Higounet (2003),

A mentalidade do povo primitivo não lhe permite desenvolver a decomposição da frase, que postula a reprodução gráfica, para além da sucessão de idéias que ela contém. Por isso o estágio mais elementar da escrita é aquele em que um sinal ou um grupo de sinais serviu para sugerir uma frase inteira ou as idéias contidas numa frase (HIGOUNET, 2003,p.13).

Como paleógrafo, a intenção do autor é acompanhar através da 'evolução' da escrita, a 'evolução' dos povos, delimitando influências recíprocas, avanços e retrocessos que culminaram nas escritas atualmente existentes. Higounet (2003) refaz o histórico dos materiais utilizados para escrever mostrando como esses materiais e os instrumentos utilizados para neles gravar influenciaram o tipo de escrita praticado em cada época. Citando J. Février, o estudioso define as condições para o estabelecimento de qualquer escrita que seja: a existência de "[...] um conjunto de sinais que possua um sentido estabelecido de antemão por uma comunidade social e que seja por ela utilizado [...]" e que "[...] esses sinais permitam gravar e reproduzir uma frase falada" (HIGOUNET,2003, p.11); propõe-se, ainda, a trabalhar segundo a distinção de dois grandes sistemas, os não alfabéticos e os alfabéticos e a reservar lugar de destaque, entre os sistemas alfabéticos, para a escrita latina. Assim, o autor aponta três estágios, por ele qualificados como essenciais, entre as "tentativas primitivas e o nosso sistema alfabético": as escritas sintéticas, as analíticas e as fonéticas.

Se não estamos de acordo com as concepções de base da pesquisa de Higounet, em que medida seu trabalho contribui com o nosso cujo propósito básico é investigar as concepções de escrita presentes na prática docente de ensino da escrita? Começemos por dizer que seu trabalho nos é de suma importância, uma vez que muito das concepções correntes de escrita comungam com os posicionamentos desse autor. Costumamos tomar, e isso não é de hoje, a escrita como um bem em si, um bem a que todos devem visar e – num patamar de destaque – a escrita alfabética, como o ápice de um processo que se estenderia desde um suposto "estágio primitivo" experienciado pelos povos sem escrita ou com escritas não

alfabéticas até o “estágio superior” representado pela posse da escrita alfabética. Portanto, este livro de Higounet é uma mostra de quão fecunda, ponto de vista da produção de estudos em torno da escrita, tem sido a perspectiva que toma a escrita como bem inquestionável e a escrita alfabética como um símbolo máximo de evolução de um povo.

2.3.3 A escrita e o poder

Uma forma diferente de conceber a história da escrita é a apresentada por Kristeva (1969). Seu percurso histórico da escrita menciona os tipos de escrita já utilizados e os que ainda o são, menciona os instrumentos usados para grafar nas mais diversas épocas, os suportes, mas de modo algum se trata de uma história gráfica da escrita. A autora – cujas reflexões agregam diversos campos do saber: psicanálise, lingüística, semiologia, filosofia e teoria literária – em seu livro *História da Linguagem* (1969), segue, portanto, um caminho bastante distinto daquele seguido por Higounet (2003). Enquanto Higounet se preocupa em acompanhar as formas da escrita ao longo da história, como foram estabelecidas e o porquê de terem sido essas e não outras; Kristeva, embora tenha um olhar histórico e, efetivamente, trace também um percurso temporal, não terá como objeto principal as transformações operadas na grafia ao longo do tempo, nem se preocupará com suportes e instrumentos, a não ser que esses elementos, de algum modo, digam respeito ao objetivo básico de seu livro: “[...] esboçar em geral os principais momentos da mutação da concepção de linguagem” (KRISTEVA, 1969, p.172).

Em relação aos objetivos do trabalho que ora se apresenta, o que a nós interessa é mostrar que o prestígio de que goza a escrita em nossa sociedade encontra equivalência em muitos outros momentos históricos. Sendo desenvolvida para atender a objetivos administrativos ou religiosos, a escrita está sempre ligada aos círculos de poder. Na antiga civilização egípcia, por exemplo, havia a crença de que a escrita teria sido inventada pelo deus Thot o que a tornava, portanto, objeto divinizado e digno de veneração: “[...] a escrita foi o ofício sagrado de uma casta de escribas que ocupavam os mais altos lugares na sociedade egípcia” (KRISTEVA, 1969, p.82). O ofício de escrever era de tal modo considerado importante, que outros ocupantes da alta hierarquia social almejavam ser vistos como escribas.

"Algumas estátuas mostram mesmo grandes senhores que se fizeram representar na posição de escribas" (KRISTEVA, 1969, p.82). A aura de divindade tributada às origens da escrita irradiava-se sobre aqueles que a manejavam conferindo-lhes um prestígio inigualável.

O papiro Lausing louva assim as qualidades incomparáveis dos escribas diante dos quais qualquer posição deixava de ter importância: 'Passa o dia a escrever com os dedos e, à noite, lê. Tem por amigo o rolo de papiro e a paleta, pois não há nada mais agradável. A escrita, para quem a conhece, é mais venturosa que qualquer outra profissão, mais agradável do que o pão e a cerveja, do que as vestes e os unguentos. Sim, é mais preciosa do que uma herança, no Egito, ou do que um túmulo, no Ocidente. (KRISTEVA, 1969, p.82)

Entre sumérios e acádicos (civilização mesopotâmica) os escribas também ocuparam lugar de destaque em função do valor atribuído à escrita a cujo uso mágico e religioso somava-se o uso de caráter econômico e social.

"Aquele que se distinguir na ciência da escrita brilhará como o Sol" escreve um escriba. O escriba era muito apreciado na sociedade suméria; alguns escribas tornavam-se altos dignitários governamentais. [...] Os acádios partilhavam esta estima pela escrita que atribuíam às ciências mais secretas: "Eu aprendi, diz Assurbanípal, aquilo que o sábio Adapa trouxe aos homens, os preciosos conhecimentos ocultos de toda ciência escrita; [...]. Consegui ler o engenhoso sumério e o obscuro acádio, difíceis de compreender". (KRISTEVA, 1969, p.90).

A escrita cuneiforme inventada pela civilização mesopotâmica há cerca de 3500 antes de nossa era foi utilizada até a era cristã, "tornando-se um grafismo internacional usado por todos os povos da Ásia Anterior" (KRISTEVA, 1969, p.90). Foi, portanto, um tipo de escrita de larga vigência temporal e também de grande abrangência espacial.

Entre as civilizações vistas até aqui é dentre os hebreus que o aspecto religioso surge com mais forte imbricação na concepção de escrita, uma vez que ela parece constituir a encarnação significativa da língua divina. Para os hebreus, apoderar-se da escrita que é "[...] sobretudo o exercício de uma ciência legisladora, paternal e autoritária concebida como um *modelo* sobre o qual o real deve se ordenar [grifo da autora]" (KRISTEVA, 1969, p.122) equivale a oferecer um meio concreto para a

manifestação da 'Língua' que, por definição, é a língua essencial, a língua do próprio Deus. Desse modo, a função da escrita é "[...] tornar estável, durável e obrigatória a palavra de Deus, ser a sua lei" (KRISTEVA, 1969,p.122).

Concepção radicalmente diversa de escrita vamos encontrar entre os chineses que, segundo Kristeva (1969) não conferem à escrita qualquer estatuto de sacralidade, mesmo que concebam-na como um talismã, mesmo que confirmem a ela um lugar de participação intestina nos rituais mágicos; para os chineses

[...] a escrita é o *sinónimo* do *poder político e governamental* e confunde-se com a função política. A missão primordial do príncipe governador é *ordenar as coisas designando-as* correctamente, e é através da escrita que ele realiza essa missão [grifo da autora] (KRISTEVA, 1969, p.99)

As considerações de Kristeva (1969) acerca da escrita dos mais diferentes povos além de revelarem a concepção de língua/linguagem que suas respectivas escritas mobilizavam, mostram também o que a escrita e o significado que ela assume em cada sociedade desvelam sobre a própria sociedade, suas formas de organização, de distribuição do poder e de sua cosmologia.

2.3.4 A escrita do poder e o poder da escrita

Depois de acompanharmos os percursos do estabelecimento da escrita ao redor do mundo com Higounet (2003) e Kristeva (1969), faz-se importante, neste ponto do caminho, apresentar também os estudos desenvolvidos Gnerre (1998) como suporte de nossa pesquisa. Em *Linguagem, Escrita e Poder*, esse estudioso coloca em primeiro plano a perspectiva do poder para discutir a escrita. Agora todas as relações lingüísticas estão atravessadas pelas relações de poder. E a escrita é, segundo esse autor, uma modalidade de uso da língua que já nasce sob a marca de um pecado original: a associação de uma variedade à forma escrita. E, o resultado desse processo seria a materialização de um processo de apagamento, de obliteração de todas aquelas variedades rechaçadas.

À perspectiva, hoje já tida como ingênua, da linguagem como lugar da comunicação, Gnerre opõe a concepção de linguagem como instrumento de poder: "As pessoas

falam para serem 'ouvidas', às vezes para serem respeitadas e também para exercer influência no ambiente em que realizam os atos lingüísticos" (GNERRE, 1998, p.5). Sempre tendo em vista a perspectiva do *poder* que se revela na e pela linguagem, Gnerre defende a concepção de que determinada variedade lingüística terá o valor social correspondente ao valor social de seus usuários em sua comunidade de atuação, isto é, a fala é um espaço de reafirmação de uma afirmação anterior do poder e da autoridade de determinados grupos nas relações econômicas e sociais. Assim, a associação de uma variedade lingüística à escrita nada mais seria que o corolário último e fundamental desse processo de afirmação de uma variedade sobre as outras.

A associação entre uma determinada variedade lingüística e a escrita é o resultado histórico indireto de oposições entre grupos sociais que eram e são "usuários" (não necessariamente falantes nativos) das diferentes variedades. Com a emergência política e econômica de grupos de uma determinada região, a variedade por eles usada chega mais ou menos rapidamente a ser associada de modo estável com a escrita. Associar uma variedade lingüística à comunicação escrita implica iniciar um processo de reflexão sobre tal variedade e um processo de "elaboração" da mesma. (GNERRE, 1988,p.8)

De acordo com Gnerre, em todas as épocas históricas, o exercício do poder incomodou-se com a existência de muitas variedades lingüísticas, mas a necessidade imperativa de associar uma das variedades à língua escrita só surgirá nos últimos séculos da Idade Média. E essa necessidade, de difícil realização, terá como seu primeiro passo o estabelecimento de uma variedade como modelo para, a seguir, associá-la à tradição gramatical greco-latina.

O que nos parece ser a maior, mais profunda e radical contribuição de Gnerre (1998) é sua crítica acirrada ao ponto de vista que toma a escrita como um bem em si mesma. Relativizar a escrita como bem coletivo, desvelar criticamente os fundamentos das funções sociais que ela adquiriu não tem sido uma postura comum entre seus estudiosos. Sua crítica abarca a própria constituição do campo de estudos da escrita, uma vez que esse campo já nasce tributário de uma visão mítica e evolucionista. A história da escrita, segundo essa visão evolucionista obedeceria a um padrão de linearidade cujos primórdios seriam os sistemas pictográficos e ideográficos e cujo auge seria alcançado com a escrita alfabética. Essa concepção

evolucionista está na base daquela outra segundo a qual a escrita é um bem em si. Não qualquer escrita, mas a escrita alfabética. Se, por um lado, criar um sistema de escrita já seria um sinal de avanço para qualquer povo, por outro, seu percurso evolutivo só poderia ser bem concluído se caminhasse em direção à escrita alfabética.

Oposta a essa visão redentora da escrita, Gnerre (1998) traz à luz uma outra cuja proposta sempre compreendeu e empreendeu a discussão crítica e o questionamento teórico desse fazer humano. Embora marginal em seu próprio campo de estudos, tal concepção não é menos importante. Pelo contrário, mesmo com tão poucas vozes a seu favor, as perguntas instigantes que propõe têm o poder de fornecer instrumentos para fazer balançar todo um ideário favorável ao bem "escrita", fortemente estabelecido. Entretanto, segundo o autor, são poucos os depoimentos de que se podem valer seus partidários, já que, geralmente, os contatos de povos ágrafos com a escrita são retratados como sendo de um total maravilhamento por parte daqueles povos. Porém, há evidências que atestam o contrário. Gandhi, por exemplo, foi, durante um período, contrário a qualquer campanha de alfabetização generalizada. Para ele isso seria o signo da exposição ao pensamento ocidental. Além de Gandhi, Gnerre (1998) elenca vários estudiosos que, ao longo da história recente ou mais remota, vêm apresentando suas desconfianças quanto à idéia geral de que a escrita seja um bem em si mesma. Este é o caso, por exemplo, de Lévi-Strauss, um dos estudiosos citados por Gnerre:

De qualquer forma este é o padrão típico de desenvolvimento que observamos desde o Egito até a China, ao tempo em que a escrita apareceu pela primeira vez: parece ter favorecido a exploração dos seres humanos, mais que sua iluminação.

Minha hipótese, se correta, nos obrigaria a reconhecer o fato de que a função primária da comunicação escrita é a de favorecer a escravidão[...] Ainda que a escrita não haja sido suficiente para consolidar o conhecimento, ela foi talvez indispensável para fortalecer a dominação[...] A luta contra o analfabetismo está então em relação com um crescimento da autoridade dos governos sobre os cidadãos. Todos têm que ser capazes de ler, de forma que o governo possa dizer: a ignorância da lei não é desculpa. (LÉVI-STRAUSS apud GNERRE, 1998, p. 58)

Embora Gnerre encaminhe suas reflexões em torno da escrita para a discussão acerca do momento da alfabetização – que não é nosso objeto – as questões por ele

levantadas são de extrema importância, a nosso ver, para todo aquele que se proponha a estudar a escrita. Principalmente por causa da questão do poder que perpassa por todas as discussões por ele empreendidas em torno das variedades lingüísticas, da normatização gramatical, da posição da Lingüística, da história da escrita e do valor social desta última.

A nós interessou a perspectiva de Gnerre (1998), porque ela, sobretudo, traz o *poder* à cena, mostra, em primeiro plano, suas estratégias de atuação na constituição do grafocentrismo de hoje. Faz-nos mais atentos para os conflitos de poder sempre reatualizados em cada situação de ensino da escrita. O autor propõe-nos um estudo da escrita, mas foca sua atenção na escrita alfabética, comumente vista como o estágio superior a ser alcançado, por qualquer sistema gráfico num inexorável trajeto evolutivo. É, portanto, uma crítica radical à visão da escrita como um bem em si que fundamenta a contribuição do autor aos estudos que a tomam como objeto. Para ele, conceber a escrita como um bem em si, concebê-la como a resultante de um percurso histórico teleologicamente orientado é corolário do esquecimento de que a história da escrita assim compreendida também pode ser historiada. E é exatamente essa história da história de cunho evolucionista da escrita que a Gnerre (1998) interessa contar. Advém, pois, dessa sua perspectiva, a concepção de que o caráter hegemônico atual da escrita consiste na materialização de um processo de apagamento de todas as variedades rechaçadas durante um longo período dedicado ao esforço de vincular uma determinada variedade ao sistema gráfico alfabético.

2.4 SOCIOLINGÜÍSTICA E LINGÜÍSTICA TEXTUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DA ESCRITA

2.4.1 *Existe uma concepção sociolingüística de escrita?*

Marcuschi (2005), teórico da corrente Lingüística Textual, agrupa os estudiosos em termos da concepção de escrita por eles defendida e não em termos de correntes lingüísticas. O autor afirma haver, entre os sociolingüistas, aqueles – entre os quais Labov – para quem a escrita é percebida em termos de suas diferenças em relação à fala, numa perspectiva estritamente dicotômica, e aqueles situados dentro do que ele classifica como “perspectiva variacionista”. O que é típico dessa tendência,

segundo o autor, é que ela “[...] trata do papel da escrita e da fala do ponto de vista dos processos educacionais [...]” e não faz “[...] uma distinção entre fala e escrita, mas sim uma observação de variedades lingüísticas distintas” (MARCUSCHI, 2005, p.31). Desse modo, o que está em questão para essa tendência são as variedades lingüísticas que se manifestam tanto na fala quanto na escrita.

A Sociolingüística, como área específica dos estudos lingüísticos, passa a ser assim denominada a partir de um congresso realizado na Universidade da Califórnia, em 1964, que teve entre seus participantes William Labov, o responsável por fixar, num estudo finalizado nesse mesmo ano, “[...] um modelo de descrição e interpretação do fenômeno lingüístico no contexto social de comunidades urbanas – conhecido como Sociolingüística Variacionista ou como Teoria da Variação” (ALKMIM, 2001,p.30). Segundo Alkmim (2001), embora as relações entre linguagem e sociedade não fossem estranhas às preocupações dos estudiosos americanos continuadores da tradição instaurada a partir dos estudos de Franz Boas, Edward Sapir e Benjamin L. Whorf, o impacto do modelo laboviano foi intenso. Com a Sociolingüística Variacionista – doravante Sociolingüística - a variação deixa de ser considerada um problema acessório e passa a integrar o primeiro plano das preocupações do lingüista, agora como seu objeto de estudo. Ao sair do domínio do ininteligível – por caótico – a variação, tomada como constitutiva da língua, faz cair por terra, pelo menos no âmbito dessa concepção, talvez a mais cara dicotomia saussuriana: *langue x parole*. “A *parole* era a visão da língua no plano das realizações individuais de caráter não-social e de difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação” (MARCUSCHI, 2005, p.12). Para Saussure o aspecto formal da língua é que tem caráter social no sentido de ser um legado homogêneo do qual o indivíduo dispõe para utilizar segundo seu estilo e particularidades.

Para a Sociolingüística, não é possível haver a oposição *langue/parole*, porque a língua, agora é vista como essencialmente heterogênea, isto é, se há algo imutável, dado na língua é o fato de ela variar segundo fatores internos da mais diversa ordem e externos de ordem geográfica ou social. Não haveria, portanto, segundo essa perspectiva, a possibilidade de se pensar na existência de um sistema prévia e inexoravelmente determinado fora das situações de utilização da língua. Enquanto Saussure abstrai o sistema lingüístico das intempéries do tempo e do uso, e toma-o

como convenção social apenas no sentido de que ele é um sistema partilhado por todos os seus usuários, mas, paradoxalmente, apartado deles, os sociolinguistas tomam como seu objeto a língua falada “[...] observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso.” (ALKMIM, 2001, p.31). Para os sociolinguistas, se não se pode negar o sistema, não se pode negar também o fato de que ele só tem existência no uso que se faz da língua, nas múltiplas variedades que comporta, sendo, portanto, constitutivamente heterogêneo. Assim, segundo Lucchesi, a língua é vista

[...] enquanto objeto histórico e cultural correspondente ao comportamento lingüístico de uma dada coletividade, aos padrões lingüísticos que se observam dentro dessa coletividade; padrões esses que são variáveis, donde a sua adequada representação como um sistema heterogêneo. Em certa medida, pode-se dizer que esses padrões lingüísticos são similares aos demais padrões culturais que se observam no comportamento dos membros da comunidade [...]. A diferença é que os padrões lingüísticos não são apenas determinados pelas forças atuantes na estrutura social, mas também pelas forças da estrutura lingüística (LUCCHESI, 2004, p.196).

Não se deve pensar, entretanto, que as determinações advindas das forças da estrutura social e aquelas advindas das forças da estrutura lingüística constituam momentos estanques do processo de determinação dos padrões lingüísticos. Pelo contrário, forças da estrutura social e forças da estrutura lingüística estão totalmente imbricadas no constituir-se histórico das línguas.

A percepção da natureza heterogênea da língua, da relação dialética entre forma e função lingüísticas e do relativismo cultural – princípio segundo o qual não há “dialetos ou variedades inadequados ou inferiores” – são premissas básicas adotadas pela sociolingüística e que terão importância fundamental no olhar que esse campo de estudo da língua lançará sobre o processo educacional (BORTONIRICARDO, 2005, p.115). Pode-se dizer até que essas premissas de base da sociolingüística comprometem-na, desde sua origem como área independente de estudos, com o problema educacional. Compromisso ao qual, aliás, ela não se furtou, haja vista que desde o final da década de sessenta as discussões sobre o fracasso escolar freqüentavam a agenda dos sociolinguistas. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), nesse momento, defendia-se a tese de que a interferência dialetal seria a maior responsável pelo fracasso escolar. Como partidário dessa tese Labov,

conforme as palavras de Bortoni-Ricardo (2005) acrescentava-lhe ainda um outro aspecto: a ignorância recíproca entre alunos e professores das variedades que lhes seriam próprias (a não-padrão e a padrão respectivamente) e, além disso, reconhecia o não esgotamento da questão nesse aspecto, pois se havia de considerar não apenas o problema estrutural - de natureza lingüística -, mas também o problema funcional - de natureza cultural - decorrente do conflito entre os valores dos grupos em contato no processo educacional. De um lado, os valores da cultura dominante representada pelos professores e de outro, os valores das culturas dominadas representadas pelos alunos.

Essa mirada dos sociolingüistas nas questões relativas à educação prolongou-se por todo o século XX, período em que muito do que foi produzido pelo trabalho sociolingüístico, especialmente em relação aos resultados das análises contrastivas de dialetos, realizadas no início dos anos setenta, pôde ser proposto como saída possível para os problemas da educação, “[...] principalmente na implementação de uma educação bidialetal, que se iniciaria com material redigido no dialeto [...]” do grupo ao qual se destinasse. Entretanto, nas décadas de oitenta e noventa “[...] o entusiasmo pela educação bidialetal arrefeceria, na medida em que não se constatavam resultados positivos em sua aplicação” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.117). Nesse terreno do entusiasmo enfraquecido, proliferaram as críticas advindas tanto do seio da própria sociolingüística, quanto da análise do discurso e da sociologia.

Antes de examinar as críticas ao bidialetalismo como procedimento pedagógico, cabe traçar-lhe um rápido e resumido perfil: a proposta de uma educação bidialetal compreende a aplicação de métodos elaborados para o ensino de língua estrangeira ao ensino da variedade padrão para alunos falantes das variedades estigmatizadas (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 121) Embora, à primeira vista pareça a solução perfeita, assim não se revelou e as críticas vieram. Do interior da sociolingüística veio o questionamento quanto à eficiência da pedagogia bidialetal e quanto ao papel da escola como lugar de difusão da variedade padrão. Da análise do discurso veio a idéia de que a própria noção de variação teria sido naturalizada, sendo necessário desnaturalizá-la e da sociologia vieram as críticas com relação à falta de uma teoria

social mais abrangente a embasar as práticas orientadas pelos estudos sociolingüísticos. Talvez retomando todas essas posturas críticas seja possível margear uma explicação que aponte por que a proposta bidialetalista na educação não deu os frutos esperados.

O bidialetalismo, como proposta para o ensino da língua-padrão nasce no seio das preocupações sociolingüísticas com o ensino da língua. Segundo essa perspectiva, a relação entre dialetos não-padrão e dialeto-padrão seria de equivalência, uma vez que as variedades lingüísticas têm sempre o mesmo valor estrutural havendo entre elas apenas um conflito funcional já que aquela tomada como padrão é mais aceita que as demais. Eis aí o espaço para o 'bidialetalismo funcional', assim denominado porque supõe a necessidade do ensino da variedade padrão juntamente com a habilidade de usá-la de acordo com a exigência do contexto comunicativo. A sociologia, especialmente na figura de Pierre Bourdieu, vai mostrar que a fragilidade dessa proposta reside no fato de ela não colocar em questão a natureza social do estigma lingüístico, o que implicaria, diga-se de passagem, responsabilizar a sociedade pelos conflitos funcionais. Ao contrário, ela toma a variação e até a estigmatização como um dado e a partir daí tenta fornecer aos falantes de variedades não-padrão elementos de "adequação" ao *status quo*.

É recorrente, em vários autores, a afirmação de que há trinta anos vêm sendo feitas pesquisas sociolingüísticas no Brasil. Durante todo esse tempo, que contribuições efetivas esse campo de estudo forneceu à educação? Bortoni-Ricardo afirma, num texto originalmente publicado em 1978 e republicado em 2004, que

[...] no Brasil, são socialmente estigmatizados os vernáculos e as variedades populares da língua urbana [...] Repousa certamente neste fato a principal tarefa – entre tantas – que reclama uma posição enérgica e influente dos lingüistas brasileiros. [...], no Brasil, os vernáculos e as variedades populares constituem a língua da grande maioria da população. Apesar disto, esses dialetos tem recebido muito pouca atenção. (BORTONI-RICARDO, 2004,37)

É tempo de conferir prioridade ao estudo da "linguagem das maiorias". Esse estudo prévio é indispensável para a solução dos graves problemas sociais que decorrem das diferenças diastráticas da língua. Entre eles avulta o problema educacional.

Todos os que estão familiarizados com a realidade escolar brasileira sabem que a alfabetização de crianças de classe baixa apresenta rendimento alarmantemente pequeno. Entre as diversas causas deste fenômeno, destaca-se certamente o fato de essas crianças se defrontarem na escola com uma norma desconhecida.

As afirmações de Bortoni-Ricardo continuam atuais, já que, como o diz Bagno, em prefácio a um livro da mesma autora editado em 2004, apenas

[...] bem recentemente é que se iniciou um movimento, ainda que tímido, de divulgação para um público maior e, sobretudo, um movimento de transformação desses resultados em instrumental pedagógico capaz de interferir nas práticas de educação lingüística, isto é, nas formas de ensinar a língua portuguesa nas escolas. (BORTONI-RICARDO, 2004, P.7)

Nas escolas brasileiras, de modo geral, os problemas continuam. E a gravidade deles é maior nas escolas onde os problemas de ordem sócio-econômica são mais contundentes. De um lado, estão os problemas, inúmeros e de toda natureza a exigir respostas cada vez mais complexas; de outro, os professores divididos entre um instrumental de que efetivamente dispõem – as várias gramáticas tradicionais – e a intuição de que a concepção de língua e os caminhos pedagógicos que esse instrumental sugere não respondem às questões colocadas pela realidade que se lhes apresenta. Como, pelo menos, tentar resolvê-los?

Bagno em seu livro *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira* propõe uma discussão terminológica que resumiremos aqui. Para ele norma culta seria um termo técnico designativo da linguagem realmente utilizada pelos segmentos favorecidos do Brasil, enquanto o termo norma-padrão diria respeito àquele modelo ideal e idealizado de língua defendido pela tradição gramatical. Chamando atenção para as armadilhas ideológicas que se escondem atrás da utilização de termos como *norma culta* por oposição a *norma* ou *variedades populares*, Bagno chega a proposição de uma nova terminologia: *norma-padrão* para designar a concepção de língua prescrita pelas gramáticas tradicionais; *variedades prestigiadas* para abarcar a linguagem efetivamente usada pelos segmentos de prestígio sócio-econômico e, finalmente, *variedades estigmatizadas* para compreender a linguagem dos muitos segmentos desfavorecidos econômica e socialmente na sociedade brasileira.

Nesse ponto, algumas questões merecem destaque: conforme foi e tem sido freqüentemente tematizado e combatido por Bagno, nosso ensino de língua materna ainda continua em grande parte preso à idéia de uma língua homogênea e, pior que isso, idealizada e cada vez mais distante da contraparte real representada pelas efetivas realizações lingüísticas. Mesmo assim, aquelas ocorrências lingüísticas exclusivamente identificadas com variedades estigmatizadas sequer têm estatuto de língua, “não são português”, são desvirtuamentos da língua. Paradoxalmente a esse estado das coisas, projetos como o NURC (Norma Culta Urbana) - realizado em cinco capitais brasileiras (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre) visando descrever como a língua se realiza de fato entre os segmentos sócio-economicamente favorecidos – têm mostrado que a norma culta em muito se distancia daquele padrão ideal de inspiração lusitana. E mesmo a escrita nos gêneros mais formais não permanece infensa às mudanças. Se assim o é, se até mesmo o texto escrito mais formal vai sendo tomado por esse distanciamento em relação ao padrão ideal, por que somos um país que continua aparecendo nas pesquisas como aquele que lê e escreve mal? Será que estamos lendo e escrevendo num dialeto ou variedade e sendo solicitados a mostrar nosso conhecimento lingüístico em outro? Talvez essa seja uma questão a ser levada em conta ao pensar-se o ensino e para isso é preciso, de fato, mostrar como essa língua heterogênea se manifesta num país de tão amplas extensões como o Brasil, é preciso conhecer, conforme defende Silva (2004), a “geografia dialetal do Brasil” e empreender um diálogo efetivo com a escola.

Desmascarar o preconceito lingüístico, fincando suas origens nas desigualdades sociais, sem dúvida, é tarefa importante. No entanto, enquanto todo esse conjunto de conhecimentos que comprova o despropósito do preconceito lingüístico não se transformar em subsídios para a implementação de políticas lingüísticas que desmontem o *modus operandi* do aparato educacional atual – voltado para a manutenção do *status quo* – tudo tenderá a permanecer como está. A necessidade de um voltar-se da Lingüística de modo geral para as questões relativas ao ensino da língua parece-nos um imperativo ético e de sobrevivência, sob pena de acontecer, no Brasil, o que já vem ocorrendo nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, conforme palavras de Rajagopalan (2003),

[...] o que se verifica em alguns desses países é uma diminuição da demanda pela lingüística e uma migração de pesquisadores e estudantes para outras áreas. Em países como os EUA, há também uma nítida tendência de diminuição de verbas para pesquisas em áreas humanas de forma geral, e em lingüística de forma mais acentuada – tendência que, ao que parece, está começando a ficar visível aqui no Brasil também. Há também casos de fechamento de departamentos inteiros, com o deslocamento de parte do corpo docente para outros departamentos. (RAJAGOPALAN, 2003, p.37)

Na tentativa de aproximar os conhecimentos produzidos na sociolingüística e a educação tão importante quanto a divulgação dos resultados das pesquisas é o empenho dos pesquisadores em apontar caminhos possíveis para o ensino de língua portuguesa. No entanto, apenas encarar a variação como um fator importante no processo de ensino-aprendizagem de língua materna não basta, conforme bem o diz Bortoni-Ricardo (2005):

E uma falácia acreditar que, com uma gramática de cunho variacionista, o ensino e a aprendizagem da língua materna vão automaticamente melhorar. O que é preciso, de fato, é contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolingüísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura da escola – de professores e alunos – e da sociedade em geral. Para tal mudança de postura, todavia, a descrição das regras variáveis é uma etapa preliminar importante. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130)

Vê-se, portanto, que mais que somente constatar ou descrever a variação, é preciso considerar que, quando uma sociedade elege uma variedade e confere a ela o estatuto de língua por excelência – negligenciando o fato de que ela é apenas mais uma das variedades constitutivas do todo heterogêneo da língua – talvez se possa explicar por que tantos alunos dos mais variados níveis de ensino dizem não saber português. Não sabem ou têm pouca habilidade no uso da variedade de prestígio e dizem não saber a língua da qual são falantes nativos.

Desenvolver uma pedagogia culturalmente sensível levando em conta as comunidades de fala implica perceber que a adoção de atitudes e normas comuns diante do uso da linguagem e a diferenciação lingüística em relação a outros grupos que isso acarreta não se caracteriza como uma mera marcação passiva de limites. É mais que isso, o traço de identidade lingüística característico de uma comunidade de fala envolve simultaneamente o nível lingüístico e a inscrição dessa comunidade

num lugar social e geográfico, a partir do qual ela escolhe como quer falar e com quem quer se parecer, pois “[...] não assumimos as características lingüísticas daqueles de quem queremos nos distanciar ou ainda daqueles com quem não queremos ser parecidos” (BELINE, 2003, p.129).

O título que abre esta seção é uma pergunta sobre a existência ou não de uma concepção sociolingüística de escrita. A essa questão inicial, consideramos ser necessário acrescentar pelo menos uma outra que indague sobre a importância dela. Com relação ao questionamento sobre a concepção, feito o breve percurso histórico da Sociolingüística, vemos que conforme nos dizia Marcuschi (2005), a escrita em si mesma não constitui uma preocupação da sociolingüística. Por que então preocuparmo-nos com essa corrente? Conforme já dissemos anteriormente, as constatações de que a língua varia, de que não há “a língua” em si, mas variedades lingüísticas em contato e de que aquela que é socialmente admitida como “a língua” nada mais é que umas das variedades – prestigiada, sem dúvida, mas apenas uma variedade – conseguiram espaço garantido nas publicações didáticas de língua portuguesa e nos PCNs. Entretanto, como poderemos observar mais adiante nas entrevistas com os professores, todo esse aparato conceitual parece não ter sido ainda absorvido pelos docentes.

2.4.2 A escrita e a Lingüística Textual

Escusado é dizer que o objeto de base da Lingüística Textual é o texto e que, portanto, todas as questões investigadas por esse campo de estudos tiveram como suporte, ou melhor dizendo, como lugar de emergência, uma certa concepção de texto. E as questões, de acordo com a concepção de texto vigente em cada momento, têm se ampliado muito, ou mudado de enfoque, ou novas questões têm surgido nesse longo percurso que a Lingüística Textual já trilhou desde suas origens situadas na segunda metade da década de 60.

Como a esta pesquisa interessa a escrita, cabe perguntar que lugar ela ocupou dentre os objetos de trabalho dos estudos textuais. E lançando um olhar retrospectivo sobre o percurso feito, o que se nos apresenta, com relativa clareza, é

que, embora a materialidade lingüística tenha constituído o suporte dos estudos textuais, a prática social da escrita como objeto específico, delimitado, só passa a fazer parte das preocupações da Lingüística Textual em seu estágio atual com os estudos que enfocam o *continuum* oral/escrito. Situam-se aí, dentro dessa nova perspectiva, os estudos de Marcuschi (2005). Segundo a visão desse autor:

[...] as diferenças entre fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva do *uso* e não do *sistema* [...] Central, neste caso é a eliminação da dicotomia estrita e a sugestão de uma diferenciação gradual ou escalar (MARCUSCHI, 2005, p.43).

O momento atual da Lingüística Textual nasce da brecha deixada pelo questionamento da separação estrita operada pelas ciências cognitivas clássicas entre fenômenos mentais e fenômenos sociais. Contra essa posição, estudos feitos em vários campos científicos constataram que muitos de nossos processos cognitivos assentam-se sobre nossa capacidade de atuar fisicamente no mundo assim como sobre nossa percepção também física deste mesmo mundo. Tais constatações fizeram cair por terra a concepção de que o processamento cognitivo dar-se-ia nas mentes individuais, uma vez que nossas percepções e formas de atuação são pautadas socialmente. Conforme escreve Koch :

[...] muito da cognição acontece fora das mentes e não somente dentro delas: a cognição é um fenômeno *situado*. Ou seja, não é simples traçar o ponto exato em que a cognição está dentro ou fora das mentes, pois o que existe aí é uma inter-relação complexa. Voltar-se para dentro da mente à procura da explicação para os comportamentos inteligentes e para as estratégias de construção do conhecimento pode levar a sérios equívocos. [...] na base da atividade lingüística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos lingüísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz *com* os outros, conjuntamente (KOCH, 2004, p.31).

A partir dessa nova perspectiva, redesenha-se a noção de texto, agora concebido como “[...] o lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional dos sentidos” (KOCH, 2004, p. XII). O interesse pela dimensão sociointeracional da linguagem faz surgir uma série de questões que passarão a ocupar lugar de destaque nos estudos textuais. Assim, a cognição situada, a língua como ação conjunta, o texto como lugar de interação entre sujeitos sociais, a referenciação

como construção de objetos-de-discurso e a metaenunção passam a constituir os objetos por excelência nesta fase da Lingüística Textual.

2.4.2.1 As especificidades do texto escrito

Quais seriam as características do texto escrito em oposição ao texto falado? Haveria entre essas duas modalidades de uso da língua alguma relação de hierarquia? Para responder a ambas as questões vale recorrer a Marcuschi (2005). Com relação à segunda pergunta, de acordo com o autor: “[...] assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas *negativas*, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas” (MARCUSCHI, 2005, p.35). Já quanto às características de uma modalidade e de outra, Marcuschi afirma que são “[...] modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas” (MARCUSCHI, 2005, p.35), o que não quer dizer que se possa falar em oposição. Mesmo que a escrita goze de um prestígio social muito maior que a fala, isso, de modo algum, tem a ver com qualquer característica que lhe seja intrínseca, relaciona-se, sim, a uma certa postura ideológica que a concebe como superior. Tanto essa valorização extra tem justificativa apenas de base ideológica, que “[...] há culturas em que a fala é mais prestigiosa que a escrita” (MARCUSCHI, 2005, p.36).

Além dessas primeiras observações, Marcuschi oferece-nos outras muitas e esclarecedoras contribuições para pensarmos a relação entre a fala e a escrita. Para ele, um problema central quanto à questão de avaliar as diferenças e semelhanças entre fala e escrita reside no fato de que a fala “[...] *tem sido vista na perspectiva da escrita e num quadro de dicotomias estritas porque predominou o paradigma da análise imanente ao código*” (MARCUSCHI, 2005, p.37 grifos do autor), ou seja, a metodologia de análise em geral tem sido equivocada, uma vez que considera uma prática social a partir da ótica de outra que ideologicamente é eleita como parâmetro. Um dos primeiros “mitos” que o autor busca derrubar é aquele segundo o qual a escrita seria o domínio da clareza, da organização, enquanto a fala seria o lugar do caos. A fragilidade desse tipo de pensamento está na base que o deveria sustentar: “[...] fala e escrita são intuitivamente construídas como *tipos ideais* concebidos com princípios opostos e que não correspondem à realidade alguma” (MARCUSCHI, 2005, p.37 grifos do autor). Para o autor, não se pode falar em

oposição, mas sim em diferenças que “[...] se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (MARCUSCHI, 2005, p.37 grifos do autor). Isto significa dizer que no campo dessas práticas – falar e escrever – há domínios do mais oral e domínios do mais escrito e que esses domínios se interpenetram. Assim, o domínio do mais escrito pode estender-se sobre a prática social da fala: são as conferências, as palestras... Ou o domínio do mais falado pode estender-se sobre a prática social da escrita: os bilhetes, a carta pessoal, etc.

2.4.2.2 A construção do sentido no texto escrito

Na primeira fase da Lingüística Textual, quando o texto era visto como um produto acabado, acreditava-se que as análises de cunho sintático e semântico seriam capazes de esgotá-lo, pois todo sentido estava no texto à espera da análise que de modo mais completo o desvendasse. Sintomático desse tipo de visão era a – muitas vezes operada – equiparação entre coesão e coerência. Na segunda fase, essa busca pelo sentido sofre um deslocamento importante, uma vez que todo um conjunto de fatores pragmáticos entra em cena. Entretanto, não se trata de uma ruptura, os fatores pragmáticos são, sem dúvida, responsáveis pela construção do sentido, mas há ainda uma materialidade lingüística que continua sendo a base sobre a qual assentam-se os fatores contextuais. O sentido passa a ser o resultado da intenção do falante/escritor, intenções que o leitor/ouvinte deve captar através das marcas, das estratégias utilizadas pelo falante/escritor para realizar seu projeto de dizer. Na fase cognitivista dos estudos textuais, o sentido será determinado, conforme Koch (2004) pelos modelos que

[...] constituem conjuntos de conhecimentos socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos, que contêm tanto conhecimentos sobre cenas, situações e eventos como conhecimentos *procedurais* sobre como agir em situações particulares e realizar atividades específicas (KOCH, 2004, p.23 grifo da autora).

Na presente fase do campo Lingüística Textual, o sentido não é mais compreendido como aquilo que se possa buscar na intenção do sujeito-falante/escritor, ou a partir da determinação dos modelos mentais, ou apenas na superfície textual. A

produção do sentido segundo essa nova perspectiva dos estudos, afirma Koch (2004), confunde-se com a produção da linguagem e

[...] se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (KOCH, 2004, p.33)

Parece-nos evidente que toda produção verbal, quer oral quer escrita, está atravessada de sentidos possíveis. Dentre esses, há aqueles que efetivamente se realizam na dinâmica da interlocução, porque texto e contexto imbricam-se, irmanam-se e os constroem. Outros, pelo menos no texto escrito – que tem sempre algum tipo permanência – permanecerão em estado de possibilidade. Os sentidos são possibilidades, não estão definitivamente inscritos na significação algo estável dos vocábulos de uma língua, mas é essa língua seu lugar de possibilidade. Não a língua tomada como um sistema a-histórico, supra-real, mas sim a língua profundamente mergulhada em seu tempo, humanizada, a língua prenhe da cultura em que se insere, pela qual é moldada e a qual molda.

Quando se toma a linguagem como atividade interindividual, o processamento textual, quer em termos de produção, quer em termos de compreensão, deve ser visto também como uma *atividade* tanto de caráter lingüístico como de caráter sócio-cognitivo. (KOCH, 2005, p.31)

Em outras palavras, na construção dos sentidos, impossível separar produção de recepção. Entretanto, se o sentido “não está no texto”, ele “se constrói a partir dele” (KOCH, 2005, p.30), por isso aquele que produz um texto seja em que modalidade for – escrita ou falada – tem um projeto de dizer, um projeto que não é determinado por uma psique única, a-histórica, individual – por oposição à social – é um projeto de um sujeito que se constrói e é construído dialogicamente à medida que constrói seu texto (KOCH, 2005a, p.17). Segundo esta visão, ao produzir um texto não há de um lado um sujeito dono e senhor de seu dizer ou por outro lado um sujeito assujeitado pela ideologia, mas sim um sujeito que, de acordo com Bakhtin citado por Koch (2005a):

[...] se cinde porque átomo, partícula de um corpo histórico-social no qual interage com outros discursos, de que se apossa ou diante dos quais se posiciona (ou é posicionado) para construir sua fala. (KOCH, 2005a, p.16)

Assim, ao produzir o texto, o sujeito seleciona e ordena os elementos lingüísticos (KOCH, 2005b: 27), mas não o faz isoladamente, mas em conjunto com todos os seus interlocutores, quer estejam eles empiricamente presentes, quer estejam em presença virtual, sempre levando em conta estratégias de ordem lingüísticas e de ordem sócio-cognitivas.

A questão que se nos coloca após percorrermos de forma sucinta esse trajeto da Lingüística Textual é em que medida a mudança de perspectiva no seio da própria corrente terá trazido uma nova visão do texto escrito? Ou será que as questões relativas à construção da textualidade é que continuam sendo a tônica do trabalho com texto na perspectiva da Lingüística Textual?

2.5 OS PROFESSORES E A ESCRITA NA ESCOLA

A segunda metade da década de setenta foi um marco para os estudos sobre a produção escrita discente no Brasil. A partir daquele momento a prova de redação passou, por força de decreto governamental, a fazer parte dos concursos vestibulares. O domínio da escrita torna-se um fator balizador da mobilidade social: "A marginalidade social da maioria da população é atribuída à deficiência na escrita. Pelo domínio da escrita o povo brasileiro conseguiria a tão almejada ascensão social" (ABRAHÃO, 1992, p.12). Segundo essa mesma autora, os manuais de técnicas de redação foram, neste momento inicial, os primeiros a invadir o mercado juntamente com publicações cuja preocupação incidia sobre problemas no uso das regras gramaticais. Desse modo, as deficiências na escrita eram explicadas a partir de questões morfo-sintáticas. Os aspectos sintático-semânticos entram em cena na década seguinte somando-se aos aspectos formais que na década anterior haviam sido a tônica das publicações. Para Abrahão (1992), as publicações, embora analisassem as condições de produção dos textos, essas análises não se refletiam nas considerações sobre os textos discentes que continuavam a ser tratados como produtos. Há que se considerar, entretanto, que as novas pesquisas lingüísticas e

educacionais ocorridas desde então trouxeram novas perspectivas para o estudo da escrita, mas há que se considerar também que dentre todas as perspectivas sob as quais se estudou a escrita no âmbito escolar, poucas foram aquelas que levaram em conta figura do professor como um sujeito importante no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Isso não apenas no âmbito das pesquisas lingüísticas, mas também no âmbito das pesquisas em educação. Este último campo de estudos tem recebido, a partir da década de noventa, contribuições muito importantes no sentido de “[...] produzir um outro conhecimento sobre as professoras e os professores, mais voltado a compreendê-los como pessoas e profissionais” (KRAMER, 1997, p.23), essa nova perspectiva instituída nas pesquisas em educação vai ao encontro daquela necessidade fundamental, expressa pela ausência pungente, apontada por Ivor F. Goodson retomado por Kramer (1997) de se ouvir aquilo que deveria ser considerado o elemento principal, ou seja, a voz do professor. No universo dos Estudos Lingüísticos, após verificarmos o banco de teses da Capes, no período compreendido entre 1987 e 2006, foi possível encontrar apenas três trabalhos – duas dissertações e uma tese – cujo foco de pesquisa recai sobre as concepções docentes de escrita. O que se pretende neste capítulo é traçar um perfil dessas pesquisas que trazem os docentes para o centro da cena.

O primeiro dos trabalhos encontrados data de 2001, trata-se de uma dissertação defendida na Universidade de Brasília por Simone M. A. Scafuto com o objetivo precípuo de, nas palavras da própria autora, “[...] analisar a organização interna, bem como as categorias temáticas dos relatos de experiência de agentes de ensino de produção de texto, com o intuito de conhecer as concepções de escrita e de ensino da produção de textos” (SCAFUTO, 2001, p.14). Com esse fim a autora organiza sua pesquisa em torno de três questões básicas, a saber:

- a) Quais as condições sociopsicológicas da produção textual dos agentes de ensino?;
- b) O que a análise da organização interna e das categorias temáticas dos relatos de experiência dos agentes do ensino de produção de texto revela em relação à escrita?;
- c) Considerando o atual sistema de ensino-aprendizagem da produção de textos, o que, segundo o ponto de vista dos agentes, dificulta o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos? (SCAFUTO, 2001, p.16)

E situa-a num campo interdisciplinar dos estudos sobre a escrita e sobre o ensino. Assim, seu aporte teórico assenta-se no interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999)⁵ e na teoria de formação de professores de Shön (1995),⁶ Nóvoa (1995)⁷ e Garcia (1995)⁸.

O objeto de análise do trabalho de Scafuto (2001) são relatos de experiência de cinco professores do Ensino Médio participantes de um curso de redação oferecido pelo Fórum Permanente de Professores-Cespe-Unb. Para garantir confiabilidade aos resultados, autora triangulou dados obtidos a partir de entrevistas, questionários e de avaliações realizadas pelos docentes durante o curso de redação.

Antes de chegar propriamente à visão docente de escrita, Scafuto (2001) empreende uma revisão das publicações cujo foco é a escrita discente, seus problemas e possíveis explicações para esses problemas, seguindo um percurso muito similar ao de Abrahão (1992) com os acréscimos, evidentemente, das publicações posteriores ao aparecimento do trabalho desta última.

A revisão bibliográfica efetuada por Scafuto (2001) tem por base o critério cronológico de edição das obras por ela consultadas. A primeira a ser revista data do início da década de 80 (ROCCO, 1981)⁹ e insere-se, por suas conclusões acerca dos textos analisados – textos sem coesão, sem coerência, eivados de clichês e de frases feitas; nível de pensamento pouco elaborado, preso ainda ao nível concreto – na via de estudos, já apontada por Abrahão (1992) como muito característica da década de 80, que acrescentava aos aspectos formais aspectos de conteúdo ao analisar os textos discentes. As obras seguintes sobre as quais discorre Scafuto (2001) são um livro de Pécora (1982)¹⁰, um artigo de Lemos (1983)¹¹, um capítulo

⁵ BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, Textos e Discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

⁶ SHÖN, A. Donald. **Os Professores e sua Formação**. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. Temas de Educação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

⁷ NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação**. Formação de Professores e Profissão Docente. Temas de Educação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

⁸ GARCIA, Carlos Marcelo. **Os Professores e a sua Formação**. A Formação de Professores. Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. Temas de Educação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

⁹ ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Crise na Linguagem. A Redação no Vestibular**. São Paulo: Mestre Jou/ Nobel, 1981.

¹⁰ PÉCORA, alcir. **Problemas de Redação**. São Paulo : Martins Fontes, 1982.

¹¹ LEMOS, Cláudia. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau**. São Paulo: Produção de Textos, 1983.

de Ilary (1985)¹², além de outras três: Val (1997)¹³, Kato(1998)¹⁴ e Chiappini (1998)¹⁵ colocadas como representantes respectivamente de três correntes teórica, a saber, respectivamente: Lingüística Textual, Psicolingüística e Interacionismo.

Na conclusão do capítulo, Scafuto (2001) chama a atenção para os dois problemas motivadores de sua própria pesquisa: a pouca oferta de pesquisas acessíveis a quem trabalha com produção de textos e a rarefação na distribuição, entre os professores, de conhecimentos já consolidados no universo acadêmico, relevantes para seu trabalho. Não se estabelece, nesse capítulo, nenhum elo claramente definido entre os trabalhos revisitados e o da própria Scafuto, a não ser o fato de a exposição das obras ser finalizada com a apresentação de uma representante da visão interacionista, da qual, segundo Bronckart (2006), o Interacionismo Sócio-discursivo é “ a uma só vez uma ‘variante’ e um prolongamento” .. No capítulo seguinte a autora faz uma ampla exposição acerca do Interacionismo Sócio-discursivo segundo Jean Paul Bronckart. Com base nas postulações deste autor, Scafuto (2001) afirma que oferecer

[...] constantes oportunidades para que os professores em formação produzam textos orais ou escritos, interagindo com seus pares e tendo como tema o processo educacional sobre o qual são responsáveis, é imprescindível para que haja uma efetiva reconsideração de suas práticas, de seu próprio discurso e de suas representações. (SCAFUTO, 2001, p.42)

Uma vez que “são as dimensões sócio-discursivas da linguagem que constituem decisivamente o psiquismo humano” (SCAFUTO, 2001,p.42).

A opção feita pelo gênero relato de experiências como objeto de análise justifica-se pelo fato de, segundo a autora, esses relatos poderem ser usados como fonte de representações e de concepções, uma vez que o gênero em questão integra uma prática social de reflexão.

¹² ILARY, Rodolfo. Uma nota sobre redação escolar. In. _____. **A lingüística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

¹³ VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

¹⁴ KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma abordagem psicolingüística**. São Paulo: 1998.

¹⁵ CHIAPPINI, Lígia. (Coord, Geral). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol.1. São Paulo: Cortez, 1998.

Scafuto (2001), retomando Bronckart, afirma que o autor distingue três níveis superpostos constituidores da arquitetura interna dos textos: o nível da infraestrutura geral do texto, o nível dos mecanismos de textualização o nível dos mecanismos enunciativos. De forma bem sucinta, podemos, com a autora, dizer que o primeiro dos níveis apontados

[...] é o nível mais profundo das camadas do texto, porque é constituído pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre os tipos de discurso [...] refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático de um texto. Mostra-se visível na leitura, podendo ser codificado em um resumo (SCAFUTO, 2001, p.56).

O segundo consistiria num nível intermediário cujos mecanismos funcionam criando “[...] séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Fundamentalmente articulados à linearidade do texto , explicitam, tendo vista o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto” (SCAFUTO, 2001, p. 57) e dividem-se em três conjuntos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. O terceiro nível apontado trata dos mecanismos enunciativos que “[...] contribuem mais claramente que os precedentes para a manutenção da coerência pragmática do texto: contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos.” (SCAFUTO, 2001, p. 59)

Será com base nessa distinção que a autora procederá à análise dos relatos dos professores, com o objetivo de, a partir da análise da organização interna e das categorias presentes nos relatos

[...] conhecer as condições sociopsicológicas da produção textual dos agentes de ensino; de explicitar o que às propriedades estruturais, funcionais e semânticas mobilizadas nestes textos mostram a respeito da relação que os mesmos mantêm com a escrita; e de revelar o que, segundo o ponto de vista dos agentes, dificulta o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.(SCAFUTO,2001, p.74)

Os relatos, num total de cinco, foram obtidos junto a professores participantes de um curso de redação oferecido pela UnB que adotava o pressuposto de que

[...] de que a língua é uma forma de ação, modo de vida social e que não está restrita a um conjunto de regras que podem ser aplicadas sem a participação e interferência do sujeito como agente de uma ação intencional e estratégica sobre o interlocutor numa determinada situação, a

metodologia adotada nos encontros vê a aprendizagem como um processo contínuo de construção negociada e solidária do objeto lingüístico, no qual a interação é indispensável (SCAFUTO, 2001, p.66).

O curso abordava: as relações entre fala e escrita, a didática da língua escrita, a linguagem nos diferentes contextos de produção e circulação, a qualidade, estruturação e estratégias relativas à análise e reestruturação textuais.

Dos cinco relatos analisados, apenas enfocavam aspectos negativos de experiências vividas. Num deles a professora enfoca um episódio em que usou a produção escrita para controlar a turma, em outro, o enfoque diz respeito a problemas do sistema educativo que interferem negativamente no trabalho do professor. Os demais focalizam aspectos positivos relacionados à própria prática dos docentes.

Ao analisar os relatos, Scafuto (2001) efetivamente opera com a distinção, apontada por Bronckart, entre os níveis constituidores da arquitetura interna dos textos. A autora empreende um trabalho de dissecação textual, com o fim de demonstrar que as concepções dos professores aparecem marcadas na materialidade lingüística representada pelos relatos analisados. Coerente com a proposta inicial de garantir confiabilidade ao trabalho, a autora cruza os relatos com entrevistas e com as avaliações realizadas ao final do curso. Seu trabalho de análise nível a nível ancora-se na convicção

[...] de que é pela apropriação e interiorização da propriedades sociosemióticas que se constroem agentes sou pessoas capazes de representar os contextos de ação, de agir e de interagir com as outras na melhoria do universo que as rodeia (SCAFUTO,2001,p.111).

Desse modo, as análises efetuadas mostram, segundo a autora,

[...] que o pensamento consciente emerge como um produto da ação e da linguagem. Pelos relatos de experiências, entrevistas e depoimentos percebemos que os agentes formalizaram o pensamento consciente, elaboraram suas próprias crenças e refletiram sobre elas [...] (SCAFUTO,2001,p.111).

Ainda de acordo com a autora, no início do curso era possível depreender, a partir dos depoimentos docentes, a fragilidade de sua auto-estima, a insegurança diante

do novo desafio, mas também os desejos de mudança, de aprimoramento da própria prática pedagógica, de melhores condições de trabalho e a compreensão da necessidade imperiosa de promover a interação na sala de aula. Essa situação inicial, na avaliação de Scafuto (2001), de certo modo foi superada. Os professores tiveram a oportunidade efetiva de experimentar possíveis saídas para a melhoria de sua prática pedagógica.

As conclusões a que chega o trabalho de Scafuto (2001) não nos dizem exatamente das concepções de escrita e de ensino de produção de textos conforme o título o anuncia, dizem muito mais propriamente dos resultados da aplicação de um modelo de análise lingüística, neste caso, o modelo bronckartiano. A autora aplica o modelo dos níveis constituidores da arquitetura textual, segundo o concebe Jean Paul Bronckart, para perceber não as concepções existentes, mas sim a reelaboração delas em processo a partir das atividades promovidas pelo curso de redação do qual os professores participam.

A segunda abordagem das concepções de escrita à qual faremos menção é a dissertação de Lílian S. Petry (2003) intitulada "Concepções de escrita do professor: do discurso à prática". A dissertação resultou de uma pesquisa realizada com duas professoras de Ensino Fundamental atuantes numa escola pública estadual situada em Antônio Carlos, Santa Catarina. Petry (2003) investigou as concepções de escrita presentes no discurso e na prática das professoras, além de preocupar-se ainda com os reflexos dessas concepções nas formulações e na condução de atividades de produção textual empreendidas por elas junto a seus alunos. Partindo de uma concepção sócio-histórica de linguagem e de aprendizagem fundamentada em Vygotsky e Backhtin, a autora analisa entrevistas, documentos e aulas – às quais presenciou – com a finalidade de ver de perto como se articularam na prática pedagógica cotidiana tanto as concepções de escrita e de ensino da escrita assumidas pelos sujeitos da pesquisa quanto aquelas não assumidas, porém perceptíveis em suas ações pedagógicas diárias. Assim, observando que suas professoras-sujeito fundamentam teoricamente seu trabalho a partir dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e da PC/SC (Proposta Curricular de Santa Catarina), Petry (2003), reflete sobre o cruzamento entre os discursos dos documentos oficiais, os discursos das professoras-sujeito e suas respectivas

práticas de ensino. Seu trabalho de observação e análise mostrou que se de um lado as professoras-sujeito fazem uso da escrita fora do ambiente profissional como uma prática social exigida por qualquer sociedade letrada – listas, bilhetes, preenchimento de cheques, lembretes, etc – e também em algumas ocasiões, muito menos freqüentes, como uma atividade discursiva que institui uma autoria; por outro, no ambiente de trabalho, o uso da escrita reveste-se de um caráter completamente artificial. Quando solicitadas a escrever profissionalmente, como quando da elaboração de seus planos de ensino, Petry (2003) observa que as professoras assumiram a posição de meras escribas, de “reprodutoras dos discursos alheios – o discurso do livro didático, do ensino tradicional normativo e das propostas oficiais” (PETRY, 2003, p.105). E, mesmos sendo expostas a propostas tais como os PCNs e PC/SC fundadas na concepção sócio-histórica da linguagem, as professoras não as internalizaram e ainda concebem as atividades de produção escrita oferecidas a seus alunos como meio de avaliação de seu maior ou menor domínio daqueles aspectos formais da língua que as professoras acreditam serem os signos do domínio da norma culta. São profissionais numa zona de limite, espremidos entre concepções de língua extremamente formais, com um espaço imenso reservado ao ensino gramatical, e as novas concepções veiculadas pelos documentos oficiais, que trazem o texto como unidade básica de ensino da língua. E nessa tensão, o texto/ escrita até são assumidos, entretanto, o são como treino, como uma habilidade totalmente exterior ao sujeito, que se deve aprender por exigência institucional:

[...] constata-se que o espaço ocupado pela escrita na vida das professoras é o mesmo ocupado na vida escolar do aluno. É uma escrita marcada pela ausência de autonomia discursiva porque em ambos os casos não são oferecidas as condições favoráveis de produção textual. (PETRY, 2003, p.108)

Do mesmo modo que a escrita do professor no ambiente profissional não encontra interlocutor, a escrita do aluno também não, são meramente escritas que preenchem lacunas estabelecidas na e/ou pela instituição.

O terceiro e último trabalho é a tese de Carmi Ferraz Santos, defendida na Unicamp em 2004 intitulada “O professor e a escrita: entre práticas e representações”, cuja

proposta é pensar sobre as representações que o professor tem de escrita e do ensino da escrita e sobre que impacto as novas teorias sobre a escrita teriam na construção dessas representações. O conceito de representação social mobilizado pela autora advém da Psicologia Social, campo que deve a introdução do conceito a Serge Moscovici, cuja tentativa era levar para os estudos “dos fenômenos psicossociológicos as dimensões sociais, históricas e ideológicas, assim como os aspectos simbólicos ligados à relações sociais e de comunicação e aos estudos de interação social” (SANTOS, 2004, p. 51).

Para a realização dessa proposta, foram coletados depoimentos de seis professoras atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, na região metropolitana de Recife. A escolha do depoimento entre os relatos orais e as histórias orais de vida que seriam as outras duas formas de uso de fontes orais (LANG, 1996 apud SANTOS, 2004, p. 36) deu-se em função de os relatos serem formas “[...] menos amplas de narrar, através das quais o narrador direciona o relato para determinados aspectos de sua vida” (SANTOS, 2004, p. 36). O método para colher os depoimentos foi a entrevista que, segundo a autora, deve ser vista, em seu trabalho, como prática discursiva que envolve tanto a presença dos interlocutores envolvidos, quanto as várias vozes e discursos presentes nos discursos de ambos. A entrevista é tomada aqui, como uma forma de direcionar os depoimentos no sentido do resgate das trajetórias pessoais de letramento e das práticas de ensino da escrita das profissionais entrevistadas a fim de verificar de modo, nesta trajetória, operou-se a construção da representação da escrita e de seu ensino.

Feito o percurso, as conclusões, guardadas as devidas distinções, têm muitos pontos em comum com aquelas apresentadas pelos trabalhos de Scafuto (2001) e de Petry (2003). Um deles refere-se à tensão entre os discursos presentes no discurso dos professores-sujeito; outro, refere-se à constatação presente nas três autoras de que é pouco eficaz qualquer empreendimento de formação docente que não considere as experiências de letramento e os discursos sobre o processo de letramento interiorizados pelo profissional docente. Scafuto (2001) considera que as concepções devem ser ressignificadas a partir do conhecimento de novas possibilidades e concepções de trabalho com a escrita. Petry (2003) constata a tensão no discurso docente, observa uma prática fundada nas concepções

internalizadas e aponta para um tipo de formação e de ambiente de trabalho que restitua o professor como autor de seu dizer. Santos (2004) verifica que as tensões presentes no discurso também se manifestam na prática docente; não, porém, como signo de contradição teórica – e nisto reside a originalidade de sua perspectiva – mas muito mais, nas palavras da própria autora, como signo de “uma coerência pragmática”.

Num movimento de tentativa de incorporação de uma nova prática, as professoras se apropriam de práticas e conceitos a partir de uma dinâmica em que o novo e o antigo se entrecruzam na busca de compreensão de fenômenos antes desconhecidos. [...] As representações elaboradas pelas professoras resultam, portanto, do encontro com os diferentes discursos e práticas que as informaram acerca da escrita e de seu ensino durante suas histórias de vida. Discursos com os quais as docentes dialogaram durante as entrevistas, num diálogo em que muito mais que reprodução evidenciaram-se conflitos, resistências e tentativas de mudanças vividas pelas docentes no exercício de sua profissão (SANTOS, 2004, p.163).

A perspectiva adotada pela autora e os resultados de sua pesquisa autorizam-na a afirmar que aquelas análises cujas conclusões apontam os professores como meros reprodutores de modelos ou aquelas que os consideram equivocados e imprecisos na apropriação de certos conceitos pecam por excesso de simplismo. A partir dessas observações Santos (2004) argumenta a favor de um processo de formação que se realize não a partir do distanciamento e negação dos conhecimentos construídos ao longo da vida pessoal e profissional do professor, mas pelo contrário, considerando-os como constituidores da identidade docente.

O que mais chama atenção como elemento comum aos três trabalhos sobre os quais nos detivemos é a recorrência em todos eles à questão da formação continuada. O trabalho de Scafuto (2001) enfatiza as mudanças que podem advir de um trabalho efetivo cujos pressupostos sejam outras concepções de língua, linguagem e de escrita que não aquelas cristalizadas no âmbito escolar, tributárias de concepções fincadas na tradição normativa da gramática. Petry (2003) aponta para a necessidade de no seu ambiente de trabalho o professor ser ouvido como um autor fundamental das práticas educativas que ali tem lugar. Segundo essa autora, conforme já dissemos antes, ocorre na escola um ciclo de reprodução em cadeia: a voz do professor não é ouvida, pois não há interesse de seus superiores no sistema da hierarquia escolar em ouvi-lo e, do mesmo modo, esse mesmo professor,

silenciado, não é capaz de ouvir seus alunos e silencia-os, portanto. Como a autora tomou como referência para seu estudo textos escritos pelos professores e mais a observação de aulas, pôde comprovar o descompasso entre as concepções de escrita assumidas nesses textos e a prática efetiva de sala de aula no trabalho com produção de textos. De um lado os textos docentes revelavam a necessidade de cumprimento de uma tarefa de acordo com as exigências do sistema escolar e, assim, lá estavam presentes as concepções de escrita segundo os documentos oficiais que as professoras pesquisadas afirmavam constituir o suporte teórico de seu trabalho; de outro lado, havia a prática efetiva de sala de aula fundada nas concepções realmente internalizadas pelas professoras, fundadas não no discurso que pregavam, mas nas concepções mais formais segundo as quais foram ensinadas, aquelas concepções que informaram suas próprias histórias de letramento. Isso posto, fica claro que ainda que de uma forma oblíqua, essas conclusões da autora apontam para a questão da formação, já que deixam entrever a urgência de uma ação voltada para o re-conhecimento da palavra do professor acerca de seu próprio fazer pedagógico. Nesse sentido, é possível estabelecer um diálogo profícuo com o trabalho de Santos (2004), terceiro trabalho objeto de nosso exame. De acordo com esta última, tem sido uma marca da educação brasileira um certo discurso apologista da mudança segundo o qual toda prática, toda perspectiva anterior a cada nova mudança proposta deve ser rechaçado por ultrapassado e ineficiente. Assim, aos professores resta como única saída assumir as novidades como se essas fossem a grande panacéia milagrosa para a resolução de todos os problemas de ordem pedagógica que, diariamente, enfrentam. Dá-se aí, entretanto, o conflito, ou essa assunção opera-se apenas ao nível do discurso, segundo a apreensão de Petry (2003) ou ela passa a integrar a zona de embate em que vive o profissional docente, segundo a visão de Santos (2004). Neste último caso, o que haveria seria uma tentativa constante, por parte dos professores, de tornar conhecidas as novas práticas e conceitos a partir do entrecruzamento desses com as práticas e conceitos já, por eles, dominados. Por isso, a insistência da autora em chamar atenção para o novo enfoque necessário aos cursos de formação em serviço: um enfoque que considere os saberes dos professores acerca da escrita, um enfoque que não os silencie e que, finalmente, não os negue em sua identidade atual.

2.6 CONCLUINDO PARCIALMENTE

Neste capítulo discutimos a noção de letramento, vimos a partir de que perspectivas teórico-temáticas o fenômeno tem sido estudado com a finalidade de inserir nosso trabalho dentro do campo de estudos aberto por essa perspectiva de pesquisa.

Fizemos também um breve histórico da criação e difusão da escrita no mundo a partir do livro de Charles Higounet (2003). Embora as histórias concisas sejam, em princípio, sempre sujeitas aos riscos de reduções perigosas, decidimos escolher esse autor porque nosso objetivo era apenas ilustrar um tipo de visão da história da escrita, ou seja, a visão que trata essa história de um ponto de vista evolutivo da qual a invenção do sistema alfabético seria o ápice de um processo que se inicia nos primeiros registros gráficos de que se tem notícia.

No segmento seguinte fizemos uma passagem por dois autores que tratam o processo de criação e difusão da escrita segundo a perspectiva de suas vinculações com os círculos de poder. Kristeva (1969) mostra-nos que a emergência da escrita no seio das grandes civilizações aconteceu *pari passu* da maior complexidade das esferas econômico-administrativas ou com fins religiosos, mas mesmo, neste último caso, a escrita era signo de um poder restrito a poucos. Gnerre (1998) traz dois novos elementos para a discussão: o primeiro diz respeito à desconfiança de que a escrita foi alvo, mostra-nos que as dúvidas acerca de seus reais benefícios encontraram guarida em figuras históricas fundamentais como Platão, Ghandi e Lévi-Strauss. O segundo elemento abordado pelo autor refere-se à fixação de uma variedade lingüística na forma escrita. Chama-nos atenção para o fato de que a fixação escrita de uma variedade específica implica o rechaço das demais através de estratégias, intimamente ligadas aos círculos de poder, de legitimação da variedade escolhida. Num outro momento tivemos como objeto de atenção a Sociolingüística e a Lingüística Textual, o privilégio dessas duas correntes justificase não apenas pelo fato de serem duas perspectivas segundo as quais os estudos de letramento têm-se efetuado – mesmo porque outras correntes lingüísticas têm estudado o fenômeno – mas sim pelo fato de essas perspectivas teóricas constituírem referências importantes para os PCNs de Língua Portuguesa, conforme

veremos no capítulo dedicado às nossas análises dos discursos escolares sobre a escrita.

No último passo do capítulo pretendemos focar aqueles trabalhos que, no seio dos Estudos Lingüísticos, tiveram como objeto o discurso docente acerca da escrita. Nosso objetivo nesta última seção foi estabelecer a fronteira entre os trabalhos produzidos e este trabalho que ora se apresenta, enfatizando que, com a retomada do percurso que outros tão competentemente já traçaram, não pretendemos reinaugurar uma via de estudos, mas pretendemos, sim, engrossar o coro de vozes que, modo incipiente ainda, começa a se fazer ouvir, no âmbito da Lingüística, acerca das concepções escolares sobre o ensino de Língua Materna. Retomar o percurso já traçado é importante, portanto, na medida em que seremos uma voz a mais a trazer à cena também a figura do professor. Além de, esperamos nós, podermos contribuir com uma perspectiva que considere as vinculações entre a escrita e o poder e as configurações que essas vinculações assumem no discurso escolar.

3 A ESCRITA EM QUESTÃO

Neste capítulo traremos à cena a perspectiva barthesiana acerca da escrita. Barthes além de vincular o poder à língua, questiona a escrita, segundo ele, vinculada ao mito do referente e discute a noção de escritura, apontando-a como o terreno do rompimento possível com toda crença estabilizada: a crença no sujeito de *per si*, a crença no referente, a crença na escrita unívoca, porque tradutora fiel do mundo referencial.

3.1 BARTHES , UM PENSADOR

Roland Barthes foi, sem dúvida, um pensador instigante, difícil, talvez por isso mesmo, de enquadrar dentro desta ou daquela perspectiva. Sua rejeição às estabilizações - tão logo se constituíssem como tal -, ao pensamento cristalizado, à palavra de ordem, certamente muito contribuem para essa sua característica. Em sua aula inaugural no *Collège de France*, em 1977, ele afirma sobre si mesmo:

[...] se é verdade que, por longo tempo, quis inscrever meu trabalho no campo da ciência literária, lexicológica ou sociológica, devo reconhecer que produzi tão-somente ensaios, gênero incerto onde o escritura rivaliza com a análise. E se ainda é verdade que, desde muito cedo liguei minha pesquisa ao nascimento da semiótica, é também verdade que tenho pouco direito de a representar, tendo sido tão propenso a deslocar sua definição, mal esta me parecia constituída[...] (BARTHES, 1987, p.7)

A vasta produção barthesiana mostra que o autor interessou-se por e escreveu sobre vários temas. Em sua multifacetada obra destaca-se, segundo Perrone-Moisés (1987), “sua infidelidade a posições anteriormente ocupadas (mas nunca assumidas)” (PERRONE-MOISÉS, 1987, p. 57) e sua perseguição incansável ao objetivo de desvelar e de fugir ao estereótipo.

Por que escolher um autor que sempre resistiu, nas palavras de Perrone-Moisés, “[...] a toda palavra-de-ordem, a toda expressão de bom senso e da boa consciência [...]” (PERRONE-MOISÉS, 1987, p. 58) para construir com ele e a partir dele uma possível senda para abordar os discursos escolares sobre a escrita? Por acaso não tem sido a escola uma instituição onde vigora o bom senso, a boa consciência? Sendo uma instituição não estará presa nas malhas da convenção, da

conformidade, da ordem estabelecida enfim? Não será um dos lugares por excelência do discurso do saber, da verdade e do poder?

Podemos responder a essas indagações dizendo que sendo ao mesmo tempo tudo isso, antes de tudo, a escola é também um lugar privilegiado de trabalho com a linguagem. Por isso a escolha de Barthes, porque seu trabalho, segundo as palavras de uma estudiosa apaixonada:

[...] se efetua na linguagem e, para ele, transformar o mundo é transformar a linguagem, combater suas escleroses e resistir a seus acomodamentos. Combater os estereótipos é pois uma tarefa essencial, porque neles, sob o manto da naturalidade, a ideologia é veiculada, a inconsciência dos seres falantes com relação a suas verdadeiras condições de fala (de vida) é perpetuada. (PERRONE-MOISÉS, 1987, p.58)

Buscamos, portanto, com Barthes, entender as tramas dos discursos escolares acerca da escrita, suas vinculações com o poder além de buscar no autor as possibilidades apontadas para esse trabalho de combate e resistência na/pela linguagem.

3.2 LÍNGUA, LINGUAGEM, LINGUAGENS.

3.2.1 *Língua, linguagem*

O que é a língua? Um sistema fechado, previamente determinado? Um sistema existente como virtualidade a abrigar todas as realizações possíveis? Para Barthes a língua é “uma classificação” (BARTHES, 1987, p.12), é expressão obrigatória da linguagem que ele afirma ser uma legislação da qual a língua é o código. Essa é a posição defendida em sua aula inaugural proferida em 1977 no *Collège de France*. Em *O grau zero da escrita*, livro originalmente publicado em 1953, o autor afirmava “Sabe-se que a língua é um corpo de prescrições e de hábitos, comum a todos os escritores de uma época” (BARTHES, 2000, p.9), conforme se pode ver já em 1953, Barthes postulava o caráter social – *hábito comum* – e opressor da língua – *corpo de prescrições*. Essas são características que serão reafirmadas – com mais ênfase – na aula de 1977, quando Barthes, retomando Jacobson, afirma: “[...] a língua como desempenho não é nem reacionária nem progressista; ela é simplesmente fascista: pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, 1987, p.14).

Essa obrigação de dizer se delinea como tal, porque na língua estão presentes “a autoridade da asserção” e “o gregarismo da repetição”. Primeiramente, ao falar dessa assertividade da língua, Barthes afirma que toda dúvida, toda possibilidade só podem aparecer através daquilo que ele denomina “suplementos da língua”, isto é, estratégias com que se tenta dobrar “o poder implacável de constatação” da língua. Depois, seu olhar se volta para o “gregarismo da repetição” e é sob essa rubrica que Barthes analisará o caráter histórico do signo, “os signos só existem na medida em que são reconhecidos”, reconhecimento cujo acontecer encontra sua justificativa na historicidade sígnica: “[...] em cada signo dorme este monstro: um estereótipo: nunca posso falar senão recolhendo aquilo que se *arrasta* na língua”(BARTHES, 1987, p.15).

Embora essa força da repetição se nos apresente como algo negativo, é ela que garante a inscrição da fala do sujeito num horizonte de significação social fora do qual esse sujeito sequer existiria. A história humana, segundo o autor, confunde-se com a história de sua linguagem. E se não há qualquer possibilidade de liberdade no seio dela, também não há como dela alijar-se, já que “[...] a linguagem humana é sem exterior: é um lugar fechado” (BARTHES, 1987, p.16). Quando tentamos diferenciar língua e linguagem em Barthes, percebemos que não se trata de uma tarefa simples. Se em muitos momentos temos a sensação de que a linguagem é mais ampla, comporta mais códigos que apenas o lingüístico, em muitos outros o autor usa os dois termos como indistintamente, como se fossem sinônimos. Isso posto, que conceitos de língua e de linguagem resultam afinal? A língua e a linguagem de que fala Barthes serão as mesmas de Saussure? Se a resposta for positiva, em que medida?

A língua, segundo Saussure, não se confunde com a linguagem:

[...] é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. [...] Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita [...] não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.[...] A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. (SAUSSURE, 2004, p.17)

O que nos parece estar posto, em Saussure, é que a linguagem se dá como manifestação social, temporal e concreta do sistema que é a língua – pois “A cada

instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado” (SAUSSURE, 2004, p.16) – como tal, é-lhe, portanto, inerente o caráter multifacetado e plural. Ela envolve “todas as formas de expressão” (SAUSSURE, 2004, p. 13) de uma dada língua e, num sentido amplo, diz respeito também a outros sistemas de signos. Com respeito à língua, para Saussure, essa pode ser tomada “[...] como norma de todas as outras manifestações da linguagem [...]”, pois “[...] entre tantas dualidades, somente a língua parece suscetível duma definição autônoma e fornece um ponto de apoio satisfatório para o espírito” (SAUSSURE, 2004, p.15-16, grifos do autor). Nesse sentido, à Lingüística caberia a tarefa de estudar a língua enquanto sistema autônomo: seus componentes e seu funcionamento, livre das vicissitudes da corrente da vida cotidiana, enquanto a uma outra ciência, a Semiologia, caberia a tarefa de estudar os signos em seu caráter multifacetado e heteróclito, porque imersos nessa corrente.

Voltando a Barthes, parece-nos que o autor não rompe com a visão da língua como sistema, como estrutura, mas a sua estrutura lingüística não guarda qualquer caráter supra-real, pelo contrário, insere-se no funcionamento da vida cotidiana. Não há, pois, *a língua*, mas as línguas: da classe social, da região, da profissão, da hereditariedade ou da história (BARTHES, 2000). Assim podemos dizer a partir de Barthes – embora ele esteja enfocando a língua francesa – que no interior de qualquer língua concebida como uma unidade nacional,

[...] os falares diferem de grupo para grupo, e cada homem é prisioneiro de sua própria linguagem: fora de sua classe, a primeira palavra o aponta, o situa inteiramente e o expõe com toda a sua história. O homem é oferecido, entregue por sua linguagem, traído por uma verdade formal que escapa a suas mentiras interessadas ou generosas. (BARTHES, 2000, p.73)

Pensamos agora poder retomar nossa afirmação anterior sobre a dificuldade de se separar os conceitos de linguagem e língua em Barthes. Cremos que o uso de um termo pelo outro, conforme é feito pelo autor, não indica uma relação de equivalência, mas sim de implicação recíproca, a língua é linguagem, a linguagem é também língua. Não há como isolar uma língua, objeto autônomo, modelar, porque isso teria como corolário acreditar na existência de uma língua por excelência, captável em seu estado de pureza. Entretanto, o fato de Barthes não assumir para si

a distinção efetuada por Saussure entre língua e linguagem não o impele, a nosso ver, a abdicar do caráter estrutural das línguas. Quer seja a língua nacional, quer seja a língua de determinada classe social, quer tenha ela enfim o lugar de emergência que tiver, será sempre um todo sem exterior, uma força de coerção, lugar maior de inscrição do poder.

[...] o poder é o parasita de um organismo trans-social, ligado à história inteira do homem, e não somente à sua história política, histórica. Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda a eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua.(BARTHES,1987, p.12)

A língua é para Barthes um lugar de combate pelo poder, mas não o poder político – embora a relação com a língua seja política –, a luta é pelo poder do significado e ela se dá em todos os níveis das relações e em todas as esferas da vida dos homens. Assim é que Barthes, como combatente dos estereótipos, das posições estabilizadas, afirma:

[...] quando descobri, ao ler Saussure, já há muito tempo, que não houve qualquer analogia no signo lingüístico, que não há relação de semelhança entre o significante e o significado. Foi a primeira coisa que me ligou muito ao signo lingüístico e a todas as suas transformações na frase, na escrita, no texto,etc.[...] Interesse-me senão pelo significante, pelo menos por aquilo a que se chama significância; a significância é um regime de sentidos, é certo, mas que nunca se fecha num significado, e em que o sujeito quando escuta, fala, escreve,e mesmo ao nível dos seu texto interior, vai sempre de significante em significante, através do sentido, sem nunca o encerrar. (BARTHES, 1981, p.205-206)

3.2.1.2 Linguagens

Barthes empreende também uma discussão sobre a divisão das linguagens – aqui como sinônima de discursos – inserindo-a no âmbito de sua discussão sobre a cultura. Segundo o autor, a afirmação de que existe uma cultura burguesa é falaciosa, já que toda nossa cultura é burguesa. O advento dos meios de comunicação de massa reduziram as sociedades, a eles submetidas a um espaço cultural uno, sem contornos definidos, sem elemento de oposição, pois

[...] a cultura não é apenas aquilo que se repete, é também e, sobretudo aquilo que se mantém no lugar, como um cadáver indeteriorável: é um

brinquedo estranho que a *História nunca parte*. (BARTHES, 1984, p.87 grifos do autor).

Mas se a cultura é esse lugar de conforto, de aparente ausência de conflitos, onde estariam suas fissuras, suas contradições? Barthes o responde dizendo que a cultura é um campo de dispersão das linguagens, estamos sujeitos à cultura e, sob a aparente paz cultural, vivemos uma intensa e acirrada guerra de linguagens. A língua nacional, "a linguagem da *comunicação*", nas palavras de Barthes, recobre uma parte ínfima de nossas relações, através dela trocamos informações, trivialidades e nada mais. O resto é o espaço da divisão, da guerra. E, considerando que não há quem esteja fora da linguagem, que o sujeito é constituído de cima abaixo pela linguagem,

[...] a separação das linguagens é um luto permanente: e esse luto não se produz apenas quando saímos de nosso "meio" (onde toda a gente fala a mesma linguagem), não é só o contato material com outros homens, provenientes de outros meios, de outras profissões, que nos dilacera, é precisamente essa "cultura" que, em boa democracia, se supõe termos todos em comum: é no presente momento em que, sob efeito de determinações aparentemente técnicas, a cultura parece unificar-se (ilusão bastante estupidamente reproduzida pela expressão "cultura de massa"), é então que a divisão das linguagens culturais atinge o seu auge. (BARTHES, 1984, p.88)

E essa divisão não se dá apenas entre homens, mas também em cada homem, que em si vive dilacerado pelas diversas linguagens isoladas que acumula. Mais a dizer: não é uma guerra que se faça no nível da língua nacional – segundo Barthes, compreendida por todos – mas no nível dos discursos, "[...] a incomunicação não é, a bem dizer, de ordem informacional, mas de ordem interlocutória" (BARTHES, 1984, p.94). Não há igualdade, conforme pensam os lingüistas, entre a língua que se fala e a língua que se escuta.

Levada, por uma mutação translingüística, para o nível do discurso, esta divisão daria bem conta do paradoxo de nossa cultura, unitária pelo seu código de escuta (de consumo), fragmentada pelos seus códigos de produção, de desejo: a "paz cultural" (nenhum conflito aparente ao nível da cultura) remete para a divisão (social) das linguagens. (BARTHES, 1984, p.91)

Barthes critica a desatenção com que a divisão social das linguagens tem sido tratada pelos estudos científicos. Embora esses estudos compreendam que existem "espécies" diferentes dentro do idioma nacional, essas espécies têm sido vistas em

termos individuais, em termos de idioletos. Considera-se a divisão das linguagens de ordem geográfica, mas a social, embora postulada, é amenizada, diminuída em sua importância. Para Barthes, esse tipo de visão ideológica, sem dúvida, que põe de um lado o indivíduo e de outro a sociedade, o idioma, a língua, termina por reduzir todas as tensões a um nível psicológico. Entretanto, a Sociolingüística representa uma tentativa de dar um tratamento científico à questão. Tentativa decepcionante, no dizer de Barthes, uma vez que pensa a separação dos grupos sociais em termos de luta pelo poder,

[...] a divisão das linguagens não é pensada como um fato total, que ponha em causa as próprias raízes do regime econômico, da cultura, da civilização, mesmo da história, mas apenas como atributo empírico (de modo algum simbólico) de uma disposição semi-sociológica, semi-psicológica: o desejo de *promoção* – visão pelo menos estreita que não responde à nossa expectativa. (BARTHES, 1984, p.95)

Barthes propõe então nomear as linguagens sociais como socioletos, que têm como características principais o fato de serem estanques e de seguirem “[...] através de todas as correias de transmissão, de todas as gradações e complicações que é lícito conceber, a divisão e oposição das classes” (BARTHES, 1984, p.96). São estanques e, ao mesmo tempo, não há linguagem que possa se dizer exterior ao campo socioletal. Como os socioletos seguem a divisão e oposição das classes, Barthes sugere distinguir dois grupos entre eles: os discursos encráticos e os discursos acráticos¹⁶. Os encráticos seriam os discursos do poder e os acráticos seriam os discursos fora do poder. Não se pense com isso que, ao falar em discurso encrático, Barthes esteja falando de um tipo de linguagem em que a fala se cola ao poder, pelo contrário, segundo ele, “a relação de um discurso com o poder (ou com o extra-poder) muito raramente é direta, imediata [...] a linguagem do poder é sempre provida de estruturas de mediação, de condução, transformação, de inversão [...]” (BARTHES, 1984, p.97). E, a mediação que se opera entre o poder e a linguagem é, para Barthes, de ordem cultural e não política “[...] é a *doxa*¹⁷ a mediação cultural (ou discursiva) através da qual o poder (ou o não-poder) fala” (BARTHES, 1984, p. 97). Assim, o discurso do poder – encrático – será um discurso obediente aos códigos que constituem as linhas estruturadoras da ideologia da *doxa*, ao passo que o

¹⁶ Os termos *encráticos* e *acráticos* são neologismos barthesianos (cf. BARTHES, 1984:97).

¹⁷ Barthes propõe retomar de Aristóteles a noção de *doxa*: “opinião corrente, geral, ‘provável’, mas não ‘verdadeira’, ‘científica’”. (id. *ibid*)

discurso acrático tem por característica ser sempre, em grau maior ou menor, um discurso contrário à *doxa*. Destarte, seja ele o discurso que for será sempre um discurso “*para-doxal*”.

Não se dever pensar, entretanto, que o discurso encrático seja caracteristicamente o discurso da classe de poder, pelo contrário, esse é um tipo de discurso que ocupa todos os espaços, é um discurso “[...] que *impregna* as trocas, os ritos, os lazes, o campo sócio-simbólico (sobretudo, evidentemente, nas sociedades de comunicação de massa)” (BARTHES, 1984,p.97-98). É um discurso pleno, sem lugar para o outro; ele constitui um sistema,mas não se dá a perceber como sistemático, ao contrário, as figuras que lhe são inerentes são as da universalidade, da naturalidade, da clareza, do bom senso. É enfim, diz Barthes (1984):

[...] uma linguagem *não marcada*, produtora de uma intimidação amortecida, de sorte que é difícil atribuir-lhe *traços* morfológicos [...]. É a própria natureza da *doxa* (difusa, plena, “natural”) que torna difícil uma tipologia interna dos socioletos encráticos: há uma *atipia* dos discursos do poder: este gênero não conhece espécies. (BARTHES, 1984, p. 98, grifos do autor)

Quanto aos discursos acráticos, Barthes os reputa mais fáceis e interessantes de analisar. Identifica-os aos discursos dos intelectuais, dos investigadores, dos escritores. Mas não pensemos nós que de *per si* os discursos desses sujeitos estarão fora do poder, eles estarão sim, se o trabalho com e na linguagem realizado por esses sujeitos não conceber a separação entre sujeito e objeto. O discurso de cada um desses sujeitos será acrático na medida em que cada um souber que não há lugar exterior ao socioleto, na medida em que cada um souber que “ele próprio é colhido no jogo dos socioletos” (BARTHES, 1984, p.96).

O que se pode apontar de comum entre os dois tipos de socioleto é, em primeiro lugar, uma vantagem típica de qualquer socioleto: a segurança que a posse de uma linguagem confere, porque “[...] exalta, tranqüiliza todos os sujeitos que estão *dentro*, rejeita e ofende os que estão *de fora*” (BARTHES, 1984, p.98). Assim, o que pode opor os dois tipos de socioletos, na visão de Barthes, já que “todos comportam figuras de intimidação”, já que todos visam “impedir o outro de falar” (BARTHES, 1984, p.98), é o modo de pressão que cada um exerce: o encrático tem por estratégia a opressão, mas uma opressão que se dá pela força da plenitude desse

tipo de discurso, pela força do completamente endoxal; já o acrático tem como estratégia a sujeição, as figuras ofensivas desse tipo de discurso visam mais ao constrangimento que à invasão daquele que dele não participa.

3.3 A RELAÇÃO ORAL-ESCRITO

As relações entre fala e escrita temo-las pensado em termos de uma relação de procedência da segunda em relação à primeira, em que a fala seria a origem e ao mesmo tempo a matriz de um correlato gráfico. Não é o que acontece, segundo Barthes e Marty (*Oral/Escrito*, 1987), pelo menos não nos termos absolutos, conforme se tem colocado tradicionalmente. Para esses autores outras determinações devem também ser levadas em conta ao explicar-se o surgimento da escrita, determinações essas, freqüentemente esquecidas em favor de uma vinculação quase natural – porque assim é concebida e a história da escrita no ocidente a referenda – entre fala e escrita. “É certo que a criança ocidental aprende a falar antes de aprender a escrever, e fá-lo em função dessa primeira aprendizagem, mas a infância da criança ocidental não é a infância da escrita” (BARTHES e MARTY, *Oral/Escrito*, p. 32-33).

Estabelecer o que seria a infância da escrita significa, para os autores, remontar aos primeiros homens, às suas primeiras manifestações gráficas e antes destas, remontar às primeiras leituras humanas: as leituras das marcas, dos rastos dos animais no solo. É assim que os autores situam a origem do ato de escrever no ato de ler “a escrita não nasce do fato auditivo, não é apenas *transcrição* do falado no acto gráfico, tem origem no reconhecimento visual da marca.” (BARTHES e MARTY, *Oral/Escrito*, p. 32) e, assim, fazem-nos reavaliar e redimensionar a relação, tradicionalmente vista como necessária, de vinculação entre oralidade e escrita. E fazem-no trazendo outras determinações: além do elemento visual, representado pela inscrição dos rastos, trazem também o gesto e o ritmo.

Quanto ao gesto, os autores afirmam haver estudos, segundo os quais, algumas pictografias norte-americanas só podiam ser compreendidas em se considerando a linguagem gestual. Ressalvando embora a propriedade ou não de se falar em escrita quando se fala “a propósito do que parecem ser apenas transcrições ou gestos, ou

imagens visualmente percebidas” (BARTHES e MARTY, *Oral/Escrito*, p.34), os autores chamam atenção para o fato de que aquilo que é comumente chamado de arte pictográfica aponta não para uma mera transcrição ou imitação da realidade, mas para

[...] uma certa *seleção do real*, visto que estes desenhos possuem uma organização sintática e até simbólica.[...] o número das espécies animais é pouco elevado [...] as suas relações *topográficas* são constantes [...] o animal simboliza, tal como a marca no solo, mais a espécie que a individualidade: neste sentido, é realmente a marca significativa de um elemento de diferenciação na cadeia simbólica. (BARTHES e MARTY, *Oral/Escrito*, p. 34)

Chamam atenção ainda para a importante influência dessas representações gráficas na escrita ideográfica e para o fato de que mesmo este tipo de escrita – com as ressalvas que o uso do termo possa envolver – não sendo subordinado à oralidade, é possível, entretanto, “apontar por vezes as suas relações com a palavra. A própria organização destas figuras indica que serviam, sem dúvida, de suporte para as narrativas orais” (BARTHES e MARTY, *Oral/Escrito*, p.34).

Num movimento paralelo, desenvolviam-se novas formas de grafia representadas pelos entalhes, pelos nós, pelas marcas etc. Agora o ritmo é trazido à conta de uma das determinações para o surgimento da escrita. Essas novas formas de grafia indicam um novo modo de apreensão do real “que funciona mais no tempo do que no espaço como acontecia relativamente aos pictogramas” (BARTHES e MARTY, *Oral/Escrito*, p.35). A fabricação dos objetos “situa-se numa ‘atmosfera’ rítmica, visto que consiste num longo e regular martelar, numa técnica muscular, auditiva e visual que produz o objeto pela repetição dos *gestos*” (BARTHES e MARTY, *Oral/Escrito*, p.35, grifos dos autores). Assim, podem ser compreendidas como esforços no sentido de assegurar uma certa regularidade ao sistema de referência temporal ou ao sistema de contagem dos animais possuídos e isso não se pode ‘evidentemente separar dos progressos econômicos, de uma vontade de controlar o tempo” (BARTHES e MARTY, *Oral/Escrito*, p.35). Como a história humana comporta movimentos e desenvolvimentos descontínuos e ramificados de práticas, esta – a história – não admite um exterior em que uma prática estaria isenta da influência e separada das demais. Assim, novas formas de apropriação econômica do mundo

têm como correlato também novas forma de apropriação lingüística deste mesmo mundo.

A repetição que se inscreve no corpo no ato de fabricar os objetos sugere também a possibilidade de "domesticar o real". E domesticar o real, significa, através da linearização gráfica, assegurar o domínio do ritmo da natureza, o que permitiria

[...] integrar numa rede simbólica o regresso das estações, das horas, dos frutos, dos nascimentos [...]. A natureza oferece, por assim dizer, significantes, e esses significantes organizam de forma inaugural as relações humanas, modelam-nas e organizam-lhes as estruturas. (BARTHES e MARTY, *Oral/Escrito*, p.35)

Outro aspecto focado pelos autores como tributário do desenvolvimento do novo tipo de grafia é o desenvolvimento do aspecto fônico. Este aspecto estaria ligado a uma outra função que os entalhes, incisões e nós vão adquirindo paralelamente às funções de controle do tempo, de contagem dos animais e das distâncias, qual seja: a função de servir de suporte para a recitação encantatória. O oficiante das cerimônias, de acordo com o ritmo de sua fala, ia seguindo as figuras com as pontas dos dedos "o que interessa principalmente sublinhar é a ligação entre a motricidade verbal ritmada e o grafismo" (BARTHES e MARTY, *Oral/Escrito*, p.35).

Tradicionalmente pensamos a escrita sempre vinculada à oralidade, em outras palavras, pensamos que é a partir da oralidade que a escrita pôde ser criada. A primeira implicação disso é pensar a escrita como representação da fala a segunda é considerar como escrita de *per si* apenas a escrita fonética, já que esta é a única a manter vínculos com os sons produzidos na oralidade. Barthes e Marty (1987) abalam pela raiz essas nossas convicções tão bem assentadas, mostrando que essa vinculação mecânica entre oralidade e desenvolvimento da escrita considera apenas um dos momentos da história da escrita: o momento em que ela foi fonetizada. E mais, além de transformar aquilo que foi um processo num estágio estanque, facilmente localizável na cronologia, esse estágio é transformado no ápice de um processo evolutivo assentado numa concepção teleológica da história humana. Abalam também a noção do que seja escrita, ampliam-na: é escrita aquilo que serve como "marca significativa de um elemento de diferenciação na cadeia

simbólica” (BARTHES e MARTY, *Oral/Escrito*, p.34). Assim é que os autores, ao terminar sua apreciação acerca das características daquilo que denominam as pré-escritas, afirmam

[...] podemos reafirmar com mais veemência ainda, a nossa tese geral sobre as relações entre oral/escrito: a escrita é uma estrutura autônoma que, no decorrer dos séculos, foi preenchida com a palavra: a escrita é uma estrutura que pouco a pouco se fonetizou. (BARTHES e MARTY, *Oral/Escrito* p.38)

3.4 A ESCRITURA, O TEXTO X A OBRA, O SUJEITO E O DISCURSO

O que é a escritura? Ao falarmos de escritura estaremos falando de escrita? Estaremos mobilizando noções equivalentes? Se pretendemos aqui entabular um diálogo – ainda que breve – com Roland Barthes, a resposta a essas questões será um enfático não. E não pensemos que a justificativa para tal negação possa ser buscada na língua em que escreveu o autor. Em francês existe apenas a palavra *écriture*.

Quando traduziu o livro *Aula* (1987) - *Leçon* no original - Perrone-Moisés optou por usar as possibilidades oferecidas pela Língua Portuguesa e, assim, usar *escritura* para referir-se à escrita de que fala Barthes, para quem, segundo ela, “a *escritura* é a escrita do escritor”, logo, conclui a autora:

Toda escritura é, portanto, uma escrita; mas nem toda escrita é uma escritura, no sentido barthesiano do termo. Usar a palavra *escritura* na tradução dos textos barthesianos tem a vantagem de precisar a particularidade da noção recoberta por esse termo. (PERRONE-MOISÉS, Posfácio a BARTHES, 1987, p.75)

Com a opção pelo termo *escritura*, Perrone-Moisés pretende abarcar os discursos “[...] em que as palavras não são usadas como instrumentos, mas são postas em evidência (encenadas, teatralizadas) como significantes [...]”, ao passo que o termo *escrita* abarcaria aquela aprendizagem que normalmente se faz na escola, ou denominaria a prática de usar os mais diversos sistemas de sinais gráficos: cuneiforme, alfabético, ideográfico... A prática da escritura é uma prática de produção de textos.

No ensaio denominado *Da obra ao texto*, Barthes (1984, p.55-61) define sua concepção de Texto – deste modo mesmo, com letra maiúscula – em oposição àquilo que ele chama de obra. A primeira grande diferença do Texto em relação à obra, poderíamos dizer que reside no caráter acabado desta em oposição ao caráter processual daquele. A noção de obra recobre a noção de objeto material, visível, tocável e, ao mesmo tempo, recobre também a noção de lugar de encerramento de um significado, pois que a existência da obra supõe a existência do último significado. O Texto, pelo contrário, como processo que é, é também “um campo metodológico”, “[...] o texto demonstra-se, fala-se segundo certas regras (ou contra certas regras)” (BARTHES:1984,56). O texto se dá na linguagem, portanto, pode haver texto em qualquer obra, de qualquer tempo em que a linguagem for tema de si mesma, mas não em relação ao significado que possa ter, e sim em relação ao signo. É característica do texto experimentar-se a si mesmo e praticar o recuo infinito do significado, não em busca do significado último, pois

[...] seu campo é o do significante; o significante não deve ser imaginado como “a primeira parte do sentido”, o seu vestibulo material, mas sim, ao contrário, como o seu *recuo*; do mesmo modo, o *infinito* do significante não remete para qualquer idéia de inefável (de significado inomeável), mas para a de *jogo* [...] a lógica que rege o Texto não é compreensiva [...], mas metonímica; o trabalho das associações, das contigüidades, das referências, coincide com uma libertação da energia simbólica [...] o Texto é *radicalmente* simbólico: *uma obra de que se concebe, percebe e recebe a natureza integralmente simbólica é um texto.* (BARTHES, 1984, p. 57 – grifos do autor)

O texto atravessa a materialidade da obra, é do domínio da escritura e não da escrita, pois que pode haver escrita sem que haja escritura. Como não é o lugar do sentido último, seu valor é evocativo, lança-nos na corrente dos sentidos passados (existentes) e futuros (possibilidades). Texto é tecido, segundo o próprio Barthes. E o que é esse tecido que é o texto? Nas palavras de Eduardo Prado Coelho, ele pode ser compreendido como:

[...] uma determinada prática significante que se isenta das condições normais de comunicação e significação e institui um espaço específico onde se redistribui a ordem da língua e se produz uma determinada significância. A significância é, num primeiro momento, a recusa de uma significação única; é o que faz do texto, não um produto, mas uma produção; é o que mantém o texto num estatuto de enunciação, e rejeita que ele se converta

num enunciado; é o que impede o texto de se transformar em estrutura. e exige que ele seja entendido como estruturação.¹⁸

Haverá algum ponto de contato entre a noção barthesiana de *escritura* – prática que produz Texto – e essa velha prática muito característica e muito caracterizadora de nossas sociedades contemporâneas: a *escrita* – aquela habilidade que se aprende na escola?

Escritura é para Barthes, aquilo que se produz quando se trapaceia com a língua, é o que se faz quando se combate a língua a partir de seu próprio interior, “[...] porque é no interior que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro” (BARTHES, 1987, p.17).

O processo da escritura de Barthes rivaliza com o processo da escrita institucional, na qual “as palavras são usadas como instrumentos” (BARTHES, 1987, p.75), a escrita que pretende comunicar, que é transitiva, que transmite mensagens, a escrita que ainda vive sob o domínio da crença no referente. Por isso, a noção amplamente discutida por Barthes não pretende recobrir a escrita aprendida e praticada na escola, a escrita acadêmica, ou a escrita – que podemos chamar de utilitária – praticada no dia-a-dia das mais diversas áreas do fazer humano; a escrita que vive sob a ilusão do referente, que ainda está presa à idéia de um sujeito fora da linguagem, sujeito uno, dono e senhor da linguagem. O sujeito de Barthes, conforme suas palavras em *O rumor da língua*, é um sujeito

[...] como a epistemologia psicanalítica se esforça por compreendê-lo: um sujeito que não é o sujeito pensante da filosofia idealista, mas antes desapossado de toda a unidade, perdido no duplo desconhecimento do seu inconsciente e da sua ideologia, apoiando-se apenas num carrossel de linguagens. (BARTHES, 1984, p.37)

Essa concepção de sujeito não compreende nenhuma estabilidade, não há um lugar fixo da significação onde esse sujeito possa aderir não o sujeito da escritura. Mas, a ilusão de estabilidade, a ilusão do sentido pronto e do sujeito senhor desse sentido pode ser alcançada

¹⁸ PRADO COELHO, E. Prefácio In: BARTHES, R. *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70, s/d.

[...] quando um sistema de linguagem desmitificatório, crítico, que visa em princípio 'des-ventosar' a linguagem se torna ele próprio numa 'cola', pela qual o sujeito militante se torna o parasita (feliz) de um tipo de discurso (BARTHES, 1984, p.295).

Assim, parece-nos que há um tipo de discurso que compreende aquelas falas/escritas ideologicamente constituídas que ganham uma conformação de totalidade, de verdade completa e fixa. Neste caso provavelmente podemos falar de uma estabilidade da significação e, portanto, pensar nesse discurso como o lugar do domínio do "mito do referente" de que fala Barthes. Cada fé, cada certeza, cada convicção engendradora desse tipo de discurso, supõe uma verdade finalmente encontrada, finalmente recoberta pela língua, num discurso acabado. Mas, para Barthes não há verdades para sempre fixadas, não há uma instância do referente previamente dada a cuja linguagem coubesse capturar e classificar de modo definitivo. Pelo menos não é isso o que faz a escritura. Nessa, o trabalho de deslocamento que se faz na língua desestabiliza a separação que ela opera entre sujeito/realidade de um lado e a língua de outro. Isto porque o referente só pode ser constituído em linguagem, o que nos obriga, portanto, a pensar que em se tratando de Barthes é melhor falar em referenciação, este processo de constituição discursiva dos sentidos, dos referentes.

Definitivamente, a escrita sobre a qual Barthes debruça-se não é a escrita totalmente situada no âmbito de um "discurso logocêntrico" – para usar as palavras de Perrone-Moisés (1993). A pergunta que se nos apresenta é, portanto, em que medida as reflexões de Barthes podem contribuir para nossa própria reflexão em torno da escrita? De que maneira as reflexões de um autor, que vê o sujeito constituído em linguagem, que pensa a escritura como um combate à língua na própria língua, podem orientar nossas reflexões em torno das dificuldades que a adesão à escrita parece representar para tantas pessoas? O que desde já podemos afirmar é que são duas práticas – a escrita e a escritura – norteadas por propósitos totalmente diversos, duas práticas que mobilizam concepções de língua, de sujeito e de referente totalmente distintas. E, certamente, as reflexões sobre a escritura e tudo que ela mobiliza muito podem iluminar esse caminho das reflexões sobre a escrita.

4. ASPECTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS

4.1 ASPECTOS TEÓRICOS

Conforme já foi dito anteriormente neste mesmo trabalho, muitas e variadas podem ser as formas de abordar a questão da escrita. Nossa escolha dentre essas possíveis vias de abordagem recaiu sobre os discursos escolares acerca dessa prática tão intestina na vida das sociedades letradas. Comungamos com Barthes a idéia de que todo combate travado na língua ou entre as línguas é uma luta pelo poder de estabelecer o último significado, ou seja, estabelecer a verdade. Quisemos, pois, saber, neste trabalho, que “verdades” acerca da escrita circulam na escola. Como essas verdades se enfrentam? Que vias de trabalho elas configuram? A partir dessas questões de base, propusemo-nos identificar *a) quais as influências teóricas presentes nos discursos escolares sobre a escrita; b) quais os estereótipos mais presentes nas concepções de escrita dos PCNs, de um livro didático e de três professores da escola pública.*

Para levar a cabo nossa proposta de análise, operamos com os conceitos de discurso, língua, linguagem, sujeito, referente, escrita e escritura tal como Barthes os compreende.

Se nossa discussão é toda em torno da escrita é necessário que explicitemos de que falamos nós quando usamos o termo *escrita*. Viemos ao longo deste trabalho, concebendo-o como aquele que denomina uma prática social, sem, entretanto, definir os contornos dessa prática. E esse o ponto sobre o qual nos deteremos ainda nesta seção.

A escrita não é um artefacto como os outros: parece constituir, ao mesmo tempo que uma prática simples de comunicação, um objecto reflexivo que remete, de forma quase imediata, para uma interrogação sobre o sujeito. A questão da escrita, de Platão a Lacan, é ainda um pôr em causa, se não em crise, da subjectividade. Neste sentido é, como diria Freud, um ponto nodal do sistema em filosofia, problema que com ele arrasta a totalidade deste ou daquele sistema, e que tem sido, ao longo da história das ideologias, o centro de conflitos decisivos. (BARTHES e MARTY, *Escrita*, p.146-147)

É preciso isolar na citação dos autores acima dois pontos importantes: *a) os autores afirmam que a escrita não é um artefato como os outros; b) afirmam também que ela*

é ao mesmo tempo uma prática simples de comunicação e uma interrogação sobre o sujeito. Tomemos a primeira afirmação em sua implicação “a escrita é um artefato de natureza diferente dos demais”. Ora, a escrita é, portanto, um artefato e isso implica pensar em seu caráter de produção manual ou, num sentido mais amplo, de produção que necessita de um trabalho corporal, pois ela é “em primeiro lugar, o resultado material de um gesto físico que consiste em traçar, regularmente, signos, seja usando a mão, seja (actualmente) de forma mecânica” (BARTHES e MARTY, *Escrita*, p.146). Por outro lado ela agrega duas outras características: ser uma prática de comunicação e ser uma interrogação sobre o sujeito. Como prática de comunicação do tipo “visual, silencioso e estável” é possível traçar percurso histórico de suas formas ou como dizem Barthes e Marty (*Escrita*) uma “morfologia histórica das escritas”. Como interrogação acerca do sujeito ela põe em evidência sua face de “prática significativa de enunciação, através da qual o sujeito se coloca na língua de uma forma específica” (BARTHES e MARTY, *Escrita*, p. 146). É sobre esse sentido “recente e mal conhecido ainda” (ibid.p.146) que nos debruçaremos nós.

Como “prática significativa de enunciação” poderíamos afirmar que a escrita se confunde com a escritura? Sem considerar as questões de tradução, sem dúvida importantes, postas em evidência por Perrone-Moisés no posfácio de *Aula* (1987), diríamos que sim. Barthes (1981) faz uma distinção entre o escrito e a escrita que nos será bastante esclarecedora. *Escrito* é aquilo que na escrita diz respeito ao traço, à grafia e *escrita* diz respeito à prática de produção de textos no sentido que esse último termo assume segundo a perspectiva barthesiana (cf. seção 3.4). Apropriando-nos da distinção de Barthes, ousamos afirmar que a escrita na sua face de artefato gráfico, ou seja, o escrito, corresponderia àquela escrita subjugada ao mito do referente, àquela escrita concebida apenas como instrumento através do qual um sujeito uno, senhor de si e apartado da linguagem e da escrita como prática linguageira comunicaria o seu pensamento. Assim, para que a escrita exista apenas como instrumento, para que ela realize apenas sua face de artefato é preciso que se conceba o pensamento e o sujeito como preexistentes à linguagem, é preciso que se conceba seriamente a possibilidade da existência de sujeito e pensamento sem linguagem.

Outra será a perspectiva – que não essa anteriormente focada e radicalmente criticada na obra barthesiana – por nós adotada aqui. E o faremos com o fim de verificar a propriedade ou não da hipótese que percorre todo este trabalho, a saber: a escrita é e tem sido tomada como um bem social inquestionável, um privilégio, portanto, do qual o professor de Língua Portuguesa seria um “doador”. A comprovação da hipótese naquilo que chamaríamos o seu primeiro termo, ou seja, o valor social atribuído à escrita, esperamos já ter alcançado. Entretanto, a comprovação do que denominamos, o segundo termo da hipótese, ou, em outras palavras, o investimento discursivo do professor como “doador” do privilégio da escrita, exige-nos delimitar quais são as concepções docentes de escrita. Vale dizer, entendendo por concepções os modos de elaboração discursiva do que seja a escrita segundo os professores.

A realização dessa finalidade última, a verificação dos modos de elaboração discursiva dos docentes acerca da escrita, compreendeu uma passagem por outros discursos escolares em torno da escrita: os PCNs e um livro didático.

Diante dessas hipóteses e dos pressupostos teóricos assim estabelecidos colocamo-nos diante do nosso *corpora* tendo por meta identificar nos discursos analisados os interdiscursos que os permeiam e que estabeleceriam confrontos entre uma perspectiva de escrita como prática languageira, instrumento, artefato de comunicação e aquela concepção de escrita como “prática significativa de enunciação”, que instaura sujeitos e reafirma identidades. Basicamente interessamos esse entrecruzamento de discursos, já que essa característica fortemente marcada da escrita como artefato faz subsumir aquela que considera a escrita na sua relação com o sujeito e com o poder e coloca o professor como mártir da cidadania na medida em que faz os indivíduos adentrarem as práticas de escrita. Interessava-nos, portanto, perceber até que ponto outros discursos sobre a escrita – que não aqueles já marcados, da escrita como um bem social irrefutável e instrumento isento – têm chegado até a escola e de que modo isso tem se dado, a partir de que bases teóricas

4.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.2.1 *O conjunto de dados e os procedimentos de seleção*

O conjunto de dados examinados neste trabalho provém de três fontes distintas, a saber: **a)** *PCNs de Língua Portuguesa (terceiro e quarto ciclos)*; **b)** *Manual do Professor de um livro didático*; **c)** *entrevistas*.

Quanto à primeira fonte de dados, importa frisar que nosso trabalho não tem como objeto os PCNs, por isso, dentre os documentos que os compõem interessaram-nos somente os PCNs de Língua Portuguesa e dentro destes as concepções de escrita e do trabalho com a escrita ali propostos. A busca por essas concepções específicas não nos eximiu, porém, da necessidade de situar os documentos em relação ao momento histórico em que são publicados. Fez-se necessário, então, passar pela *Introdução* dos documentos. Lá são oferecidos ao leitor um quadro da situação da educação brasileira até a época da publicação dos documentos e as justificativas para a elaboração e publicação, naquele momento, de um conjunto de documentos cujo propósito é constituírem-se como parâmetros para a educação nacional. Não nos eximiu também da necessidade de uma rápida passagem pelas orientações sobre o ensino da Língua Portuguesa em geral. Como nosso universo de pesquisa, desde o início, já estava limitado ao segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), buscamos nos PCNs, conforme já explicitamos antes, apenas as orientações referentes à escrita e seu ensino naquele segmento. Vale ressaltar, mais uma vez, que como nosso objeto não são os PCNs propriamente, e sim as concepções de escrita por eles veiculadas, para reforçar e embasar nossa análise, buscamos trabalhos de pesquisa que tivessem como objeto de reflexão os PCNs de Ensino Fundamental. Desse modo, pudemos ampliar nosso olhar sobre esse que se constitui para nós um discurso suporte para os outros discursos de âmbito escolar sobre a escrita, já que o sustenta e pretende determiná-lo até certo ponto.

A segunda fonte de dados da qual se vale este trabalho foi o Manual do Professor do livro didático indicado pelos professores entrevistados. Optamos pelo exame de apenas uma coleção: "Português: linguagens" de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, em razão de ela ter sido citada em nossas três entrevistas como um excelente material de apoio para as atividades de produção escrita, ou, em

outras palavras, todos os profissionais entrevistados fazem uso dos livros que compõem a coleção ao elaborar atividades de produção textual; mesmo que eles não sejam aqueles efetivamente adotados como material didático por sua escola ou pela rede de ensino na qual atuam.

A terceira e última fonte de dados foram as entrevistas realizadas, segundo o critério de amostragem, com três professores de Língua Portuguesa (LP), atuantes no segundo segmento do Ensino Fundamental (ou nos terceiro e quarto ciclos conforme a terminologia dos PCNs) da rede pública municipal de Vila Velha e na rede pública estadual. Definimos, desde de muito cedo, que nosso primeiro critério de escolha dos profissionais seria o reconhecido compromisso no exercício da profissão demonstrado pelo docente em sua prática pedagógica cotidiana. Para atender a esse critério contamos com uma ampla rede informal de ajuda. Solicitamos a profissionais como pedagogos, coordenadores, professores das várias disciplinas – atuantes em diversas redes públicas de ensino – que cada um deles indicasse o nome de um (uma) professor (a) de LP de reconhecida competência profissional. Essa competência deveria envolver dois aspectos fundamentais: a) domínio de sua própria área de conhecimento – neste caso a Língua Portuguesa e b) compromisso profissional, ou seja, assiduidade e pontualidade. Um terceiro aspecto que reputamos decorrente desses outros dois e cuja observação solicitamos aos profissionais informantes foi o reconhecimento desse professor de LP indicado dentro de sua própria comunidade escolar. Feitos os recortes, obtivemos a indicação de nove nomes. Dentre esses, as entrevistas foram feitas com aqueles que se dispuseram a concedê-las. Nessas entrevistas, buscávamos detectar a importância por ele atribuída ao trabalho com a escrita/texto, sua concepção de escrita e a filiação teórica de cada docente, as a partir da descontinuidade de seus discursos. Elas versaram sobre as concepções de escrita dos professores, sobre a interferência ou não do fator variação lingüística em sua prática pedagógica, sobre a importância atribuída por eles ao trabalho com o ensino da escrita, sobre o porquê da maior ou menor importância atribuída a esse trabalho, sobre o material utilizado em suas aulas e sobre a metodologia de trabalho por eles empregada. Todas foram feitas nas escolas em que os professores atuam e duraram em média trinta minutos cada uma. Essas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas de modo simplificado, já que não era nosso interesse uma análise exaustiva desses

discursos. Deles retiramos apenas as partes em que os professores falavam diretamente sobre as questões de nosso interesse. A transcrição literal consta nos anexos.

Optamos por trabalhar com a entrevista como procedimento de coleta de dados, porque muito mais que informações de caráter subjetivo e/ou objetivo, ela pode oferecer, segundo Haguette (1987), "o retrato que o informante tem de seu mundo." (HAGUETTE, 1987, p.77) e, além disso, conforme Selltiz et al. (1975), apresenta as vantagens de poder-se refazer as perguntas a fim de torná-las mais inteligíveis para o entrevistado, de poder-se solicitar esclarecimentos acerca das respostas obtidas e, ainda, de ser "a técnica mais adequada para revelação de informação sobre assuntos complexos, emocionalmente carregados ou para verificar sentimentos subjacentes a determinada opinião apresentada" (SELLTIZ et al., 1975, p.271-272). Dentre os tipos de entrevista possíveis, a semi-estruturada pareceu-nos a mais adequada para nossos fins, uma vez que, mesmo sendo apoiada em questionamentos prévios, ela supõe a ampliação das interrogativas durante o seu próprio desenrolar e mais: "oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Obtidos os dados, iniciamos o processo de análise. Este passo dividiu-se em duas etapas: na primeira delas focamos nossa atenção em cada fonte de dados isoladamente de acordo com os objetivos já explicitados no início deste capítulo; na segunda etapa do trabalho, confrontamos os dados advindos das análises dos PCNs e do Manual do Professor constante do livro didático com as entrevistas, a fim de enxergar, agora, de um ponto de vista global, as interferências recíprocas e simultâneas, os desvios, as interseções entre os discursos sobre a escrita. Desse modo, na medida em que nos debruçamos na análise das entrevistas os dados colhidos nas análises precedentes foram levados em conta, já que buscávamos nas entrevistas feitas, além das concepções sobre a escrita, as filiações teóricas ou os discursos que se entrecruzavam no discurso dos professores entrevistados.

5 DISCURSOS SOBRE A ESCRITA

5.1 PCNs: TERCEIRO E QUARTO CICLOS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 5ª a 8ª séries, publicados em 1998, surgiram como uma proposta de se construir referências nacionais que enfatizassem elementos comuns ao processo educacional de todo o território nacional, considerando, concomitantemente, as diferenças de ordem regionais, culturais e políticas que caracterizam um país de dimensões continentais como o Brasil. Da idéia básica de tentar apontar direcionamentos comuns sem deixar de atentar para as diferenças é que advém, portanto, o termo “parâmetro”. É levando em conta exatamente o caráter aberto e flexível pleiteado pelos documentos – já inscritos no título – que Rojo (2000) defende o avanço por eles representados em relação às políticas educacionais de modo geral e, de modo mais específico, no que diz respeito aos PCNs de Língua Portuguesa, em relação às “[...] políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente” (ROJO,2000, p.27).

A preocupação com uma educação em que a questão da cidadania ocupasse lugar de destaque já está presente na *Introdução* dos documentos, onde se pode ler no item da apresentação que “[...] uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania” (PCNs, INTRODUÇÃO, 1998, p. 9). Assim, os documentos desde a introdução assumem dois compromissos básicos: um com a diversidade característica do país e outro com a construção da cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que freqüentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. (PCNs, INTRODUÇÃO,1998, p.9)

Se nos ativermos a aspectos mais pontuais para explicar o surgimento dos PCNs, podemos sustentar a hipótese de que eles são publicados como uma tentativa de

enfrentamento da situação em que se encontrava a educação nacional ao fim da década de 90, hipótese justificável já a partir da Introdução aos documentos. Nessa parte, nos é apresentada uma série de gráficos relativos a pesquisas cujo foco recai sobre um conjunto de variáveis que compõem o fenômeno educacional. A análise desses dados apontava à época para um quadro geral de universalização do atendimento escolar na faixa etária obrigatória¹⁹ (7 a 14 anos), quadro este que, paralelamente, implicou a redução do índice de analfabetismo de 20,1% para 15,6% no período compreendido entre os anos de 1991 a 1995. Por outro lado, os índices também apontavam um quadro de baixo aproveitamento escolar, de alto índice de evasão e repetência aliado a desníveis regionais importantes nas taxas de queda do analfabetismo. Uma avaliação geral dos resultados deixava claro que tanto os avanços quanto os problemas corroboravam para a criação de um quadro de diferenças regionais gritantes a exigir uma ação oficial minimizadora. Fazia-se necessário criar um parâmetro educativo nacional que, pelo menos, viesse a atenuar a situação vigente de desníveis profundos entre as regiões brasileiras.

Apesar das diferenças entre as regiões no que diz respeito ao índice de queda do analfabetismo, não se pode negar o avanço alcançado pelo atendimento escolar na faixa etária obrigatória. Esse fato por si só implicou uma nova configuração da escola pública brasileira que de uma hora para outra passou a receber aqueles, outrora, tradicionalmente excluídos da educação escolar.

Uma análise breve do que ocorreu ao longo dessas últimas décadas revela que as portas das escolas brasileiras foram abertas para as camadas populares sem a devida preparação das mudanças que ocorreriam. Abandonadas à própria sorte, sem os investimentos necessários, tanto em recursos humanos como em recursos materiais, muitas escolas ficaram atônitas, sem clareza de qual seria sua função. (PCNs, INTRODUÇÃO, 1998, p.36)

A escola perplexa diante dos novos desafios e sem um projeto claro e adequado às novas condições com que se deparava foi pouco a pouco baixando as expectativas em relação aos objetivos a serem alcançados buscando, desse modo, chegar ao

¹⁹ BRASIL. Lei nº 11.114/2005 de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 com objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.notadez.com.br>. Acesso em 20 de março de 2008.

nível, considerado fraco, da nova clientela. As escolas que buscaram formas de reação à nova situação teriam centrado seus esforços no questionamento dos “[...] valores culturais e sociais vigentes que orientavam a escolha dos conteúdos [...]” (PCNs, INTRODUÇÃO, 1998, p. 37) o que significou a revisão dos papéis do professor e do aluno e a adoção do lema do respeito às diferenças individuais e do trabalho cooperativo.

O ideário político-pedagógico trouxe expressamente para a escola um basta ao autoritarismo existente, Esse ideário foi incorporado em algumas escolas identificadas como “alternativas”. (PCNs, INTRODUÇÃO, 1998, p. 37).

Outra forma de enfrentar a situação teria sido a busca de novos meios para o tratamento dos conteúdos com a utilização de técnicas de estudo dirigido e de recursos tecnológicos. Isso não representou, entretanto, mudanças substantivas, uma vez que o modelo de aulas fundadas na explicação dos conteúdos seguido de exercícios de fixação não foi superado, nem passaram a ser considerados as contribuições e participação dos alunos ou os aspectos sócio-culturais envolvidos no fenômeno educativo.

Levando em conta essas práticas empreendidas mais todas as reflexões em torno da educação efetuadas ao longo das três décadas que antecederam a publicação dos PCNs , o documento de introdução assume que a análise e a proposição de novas formas de atuação educativa devem pautar-se nos “[...] distintos aspectos que concorrem para a formação do aluno [...]” (PCNs, INTRODUÇÃO, 1998, p.37) , pois só desse modo será possível caminhar em direção a um processo educacional que contribua efetivamente para a “[...]atuação autônoma dos alunos na construção de uma sociedade democrática” (PCNs, INTRODUÇÃO, 1998, p.37). E para alcançar essa contribuição efetiva na formação de cidadãos autônomos é necessário “conhecer melhor os alunos” (PCNs, INTRODUÇÃO, 1998, p.37) e, a partir desse conhecimento, redirecionar as ações escolares, de modo a

[...] elaborar novos projetos, redefinir objetivos, buscar conteúdos significativos e novas formas de avaliar que resultem em propostas metodológicas inovadoras, com o intuito de viabilizar a aprendizagem dos alunos. (PCNs, INTRODUÇÃO, 1998, p. 37)

A aprendizagem efetiva dos alunos como condição para sua atuação autônoma na construção da sociedade democrática passa a ser o objetivo maior a ser alcançado, ou em outras palavras, a grande meta da educação escolar passa a ser a formação de cidadãos capazes de cumprir o seu papel na construção de um novo projeto de sociedade democrática.

A ênfase na formação do cidadão já presente no documento introdutório aos PCNs levam-nos a pensar nas outras motivações, além daquelas que chamamos de cunho mais estritamente educacionais, a justificar a elaboração dos documentos. Segundo Nunes (2007) retomando Frigotto (2000) a formulação dos PCNs insere-se no contexto de um novo modelo de Estado que começava a se instituir naquele momento. Para que esse Estado pretendido se consolidasse, caberia ao sistema educacional formar “em cada indivíduo um banco de reserva ou de competência” (NUNES, 2007,p.48). Nesse contexto, quaisquer mudanças acontecidas em quaisquer níveis do processo educacional estariam fundadas numa concepção produtivista que informaria o tipo de valores, de habilidades de conhecimento, de atitudes que a escola deveria desenvolver.

[...] pela natureza política do documento, e mais ainda, pelos pressupostos teóricos que ele assume [...],o que há [...], são interesses velados de assegurar ao país o alcance das metas propostas, que são aquelas que irão atender aos interesses políticos/econômicos não só brasileiros, mas, principalmente, mundiais. (NUNES, 2007, p.49)

A concepção produtivista que preside a formulação dos documentos encontra-se, de forma bem mais sofisticada, fortemente atrelada a tudo aquilo que se propõe como formas de trabalho com a linguagem.

Através da proposta de trabalho com a linguagem, o objetivo a ser alcançado, nos PCNEFs, atrela o conhecimento ao projeto de reforma do Estado, apresentado à nação pelo governo FHC, idealizado pelo então Ministro Bresser Pereira. Esse projeto teria entre outras metas sinalizar uma orientação para a sociedade civil, com base no individualismo, com a intenção de “formar sujeitos competentes” [...]. Nesse contexto de reformas o discurso circulante passou a ser o das competências, para que todos tivessem oportunidades, não iguais, mas que tivessem oportunidades de trabalho. (NUNES, 2007, p. 49)

De início, os princípios que estão na base da formulação dos PCNs parecem-nos perfeitamente adequados. No entanto, como pôr em causa a necessidade de formar cidadãos autônomos e competentes? Nunes (2007) mostra-nos que isso é possível. A autora desnaturaliza esses princípios de base, conferindo-lhes historicidade e, portanto, lugar e contexto de emergência, retirando deles o caráter de “significados para sempre estabelecidos”. Toda a crítica empreendida por Nunes (2007) aos documentos insere-se nessa perspectiva. É a partir dela que a estudiosa, apoiada em muitos autores com perspectiva semelhante, aponta as incongruências presentes no documento de Língua Portuguesa.

Posições opostas são aquelas assumidas por Rojo (2000) segundo quem o documento representa um claro avanço em relação a tudo o que vinha sendo feito em termos de ensino de língua materna e, por Koch (2005), que, ressaltando, embora, a imprecisão, presente no documento, quanto ao uso dos conceitos de gênero e tipo textual, afirma:

[...] não há a menor dúvida de que o documento oficial é bom, e deverá, a médio e longo prazo, atingir os objetivos visados. O que se faz necessário é oferecer aos professores o instrumental teórico necessário para que seja posto em prática de forma eficaz. Toda lei necessita de regulamentação e interpretação: é o que cabe aos lingüistas – e, particularmente, aos estudiosos do texto, com relação aos PCNs. (KOCH, 2005)

5.1.1 Os PCNs e a *produção de textos escritos*

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. (PCN, p. 23 grifos nossos)

[...] Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições temáticas, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCN, p. 23 grifos nossos)

Segundo Barthes (1984), a língua é um lugar de combate pelo poder do significado, ou, mais precisamente, pelo poder de estabelecer o significado último, definitivo. Lugar, portanto, de luta pelo estabelecimento da verdade. Assim, considerando o

percurso que viemos traçando até aqui, nossa primeira indagação em relação aos PCNs, será sobre o significado, por eles atribuído à escrita. O trecho grifado acima nos parece bastante esclarecedor. Não no sentido de estabelecer esse significado, mas, no sentido, de explicitar que a significação é historicamente constituída. As demandas sociais, de ordem econômico-políticas constituem e são constituídas no tecido histórico-ideológico em que se urdem nossas verdades.

Feitas essas considerações preliminares, podemos, então, situar a importância conferida pelos PCNs ao desenvolvimento da competência discursiva²⁰ dos alunos na modalidade escrita de uso da linguagem. :

[...] nos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCNs, p. 32 grifos nossos)

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. (PCNs, p. 19, grifos nossos)

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os níveis de conhecimento prévio cabe à escola promover sua ampliação de forma que , progressivamente, [...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (PCNs, p. 19, grifos nossos)

Depreende-se, a partir do primeiro fragmento grifado, que a entrada no mundo da escrita é condição possibilitadora do exercício da cidadania. Exercício este cuja efetivação depende de alguns “saberes lingüísticos necessários”, não acessíveis – conforme o fragmento seguinte sugere – àquelas comunidades com menor grau de letramento. Desse modo, “assumir a palavra”, “como cidadão” implica ser capaz de produzir textos que serão eficazes na medida em que estiverem acordados com esses “saberes lingüísticos necessários”.

²⁰ A competência discursiva é referida no documento como “ um ‘sistema de contratos semânticos’ responsável por uma espécie de ‘filtragem’ que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos”.

Questionar acerca desses “saberes lingüísticos” no que se refere à escrita conduz-nos a indagar sobre as correntes teóricas que informam a construção do documento de Língua Portuguesa. Em termos dessas correntes, Koch (2005) afirma, enfática, “São claramente os ensinamentos da Lingüística Textual que respaldam as postulações dos PCNs” (KOCH, 2005). A autora justifica sua afirmação ressaltando que a “[...] postulação básica do documento é o ensino centrado no **texto**, quer em termos de leitura, quer em termos de produção [...]” (KOCH, 2005, grifo da autora), e, demonstrando, ao longo de seu artigo, que as habilidades apontadas, pelo documento, como necessárias para o desenvolvimento de um trabalho de ensino centrado no texto envolvem questões pertencentes ao domínio das questões estudadas pela Lingüística Textual. Incluindo-se nesse domínio os gêneros textuais, cujo estudo, nas palavras da estudiosa,

[...] constitui hoje uma das preocupações centrais da Lingüística Textual, particularmente no que diz respeito à sua localização no *continuum* fala/escrita, às opções estilísticas que lhes são próprias e à sua construção composicional, em termos micro e macroestruturais. (KOCH, 2005)

Outra contribuição teórica marcante, no documento, é, conforme se pode inferir a partir do que diz a autora e do fragmento abaixo, a teoria dos gêneros.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCN, p.23)

Dada a imensa diversidade de gêneros existentes, os documentos operam uma seleção que leva em conta as esferas de uso público da linguagem. Assim, são sugeridos para o trabalho com produção de textos, aqueles de maior circulação nessas esferas. Assim:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da

linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCNs, p.24, grifos nossos)

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário 	DE DIVULGAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências
CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • debate 	CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Figura 1: Quadro de Gêneros
Fonte: PCNs terceiro e quarto ciclos (1998).

Partindo dessas últimas postulações, evidenciadas pelos excertos selecionados, podemos chegar à discussão sobre uma outra corrente teórica – a Sociolingüística – cujo pressuposto básico é assumido pelo documento, bem como à discussão sobre as implicações do tipo de apropriação teórica efetuada em relação à concepção bakhtiniana de gênero.

O trecho destacado, no fragmento que antecede o quadro dos gêneros sugeridos, dialoga com um velho discurso, segundo o qual, mesmo que se possa admitir a existência dentro de um idioma nacional de “um certo número de espécies” (BARTHES, 1984, p. 91), essas espécies, ou variedades na terminologia

sociolingüística, tendem a ser minimizadas, naquilo que têm de profundamente ligado à divisão das classes sociais, e, assim, são reduzidas à “ ‘maneiras’ de se exprimir”, constituindo não mais que “estados intermédios, flutuantes, ‘divertidos” (BARTHES, 1984, p. 92) da língua nacional. Parece-nos evidente que o trabalho com a produção de textos, conforme os PCNs de Língua Portuguesa o explicitam no trecho em destaque, pressupõe uma eleição clara da variedade de prestígio. Não nos parece residir aí, porém, o nó problemático, mesmo porque o documento assume que

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. (PCN, p.30)

Esse nó questão reside, sim, é na afirmação de que os textos produzidos segundo os padrões estabelecidos por essa variedade são – em detrimento de outros, produzidos segundo outras ‘espécies’ ou variedades lingüísticas – aqueles que “podem favorecer a reflexão crítica”, “o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas” (PCNs, p.24). Existe a “variação intrínseca ao processo lingüístico” (PCN, p. 60) e o aluno deve ser capaz de observá-la, analisá-la, classificá-la como objeto de estudo (cf.PCN, p.60). E mais: deve ser capaz de realizar tal tarefa desapossado de seu grupo e, conseqüentemente, de sua linguagem, pois

[...] os falares diferem de grupo para grupo, e cada homem é prisioneiro de sua própria linguagem: fora de sua classe, a primeira palavra o aponta, o situa inteiramente e o expõe com toda a sua história. O homem é oferecido, entregue por sua linguagem, traído por uma verdade formal que escapa a suas mentiras interessadas ou generosas. (BARTHES, 2000, p.73)

E, concordando com Barthes, além de desapossado de seu grupo, investido de uma pretensa unidade subjetiva, que lhe caracterizaria como o sujeito pensante da filosofia idealista (BARTHES, 1984), apartado da linguagem e, não nela se constituindo. Somente neste caso, o de um sujeito apartado da linguagem, somente se admitíssemos essa possibilidade, poderíamos adotar, sem restrições, a assepsia, proposta no documento, para o ensino da modalidade escrita da língua. Proposta que contraria a própria concepção de língua postulada, segundo a qual:

[...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (PCN, p. 20)

A segunda discussão, a nosso, ver suscitada pelos excertos selecionados, diz respeito à leitura feita pelo documento de Língua Portuguesa dos postulados bakhtinianos. Discussão esta que não pode prescindir das contribuições de Brait (2000) e de Rojo (2005).

Segundo Brait (2000) os conceitos de gênero adotados pelos PCNs de Língua Portuguesa “[...] estão em parte diretamente calcados em Bakhtin, embora não haja referência no corpo do texto” (BRAIT, 2000, p. 16). Mais adiante a autora afirma:

Sem qualquer pretensão de querer fechar Bakhtin em uma única leitura, o que seria incoerente com sua concepção dialógica de linguagem, as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos, mas encerrando o trabalho com textos em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento. Ainda que as teorias escolhidas para o ensino e a aprendizagem tenham como fonte, entre outras, o pensamento bakhtiniano, a restrição impede um trabalho mais aberto e histórico com os textos e os leitores. (BRAIT, 2000, p. 22)

O alcance das palavras de Brait (2000) pode ser melhor avaliado, se a colocarmos em diálogo com Rojo (2005). Esta última autora propõe dividir os trabalhos que têm como objeto a questão dos gêneros – e, cujo ponto de partida são diferentes leituras das concepções bakhtinianas – em duas vertentes: uma que ela denomina a *teoria dos gêneros do discurso* ou *discursivos* e, outra, por ela denominada de *teoria de gêneros de textos* ou *textuais*. A primeira vertente caracterizar-se-ia por centrar-se

[...] nos estudos das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de texto – na descrição da materialidade textual. (ROJO, 2005, p. 185).

Em relação aos trabalhos situados no âmbito da segunda vertente, a autora afirma ainda que em “[...] todos os casos, há sempre uma finalidade descritiva textual (descrição de textos, gêneros, contextos – essa última bem menos clara) que distancia seus métodos do método sociológico bakhtiniano” (ROJO, 2005, p. 193). O

que se infere desse diálogo é que a perspectiva de gênero assumida pelos PCNs é mesmo a perspectiva textual, conforme afirma KOCH (2005). Disso resulta o caráter descritivista das recomendações para o trabalho com produção de textos. A textualidade é privilegiada em detrimento da discursividade. Desse modo, primeiro os textos são descritos e analisados em termos de sua configuração formal para só depois serem colocados “[...] em relação com aspectos da situação social ou de enunciação” (ROJO, 2005, p.199). É o que se pode observar, por exemplo, quando do estabelecimento de categorias didáticas para o ensino de produção textual. Segundo os documentos, “[...] nas atividades que envolvem autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo – o que dizer – e o da expressão – como dizer” (PCNs, p.76), por isso, em função dessa complexidade, os PCNs propõem quatro categorias para o ensino de produção de textos: a transcrição, a reprodução, o decalque e a autoria. Vale ressaltar que essa última categoria não recebe definição como as outras três.

- *Transcrição* - Atividades de transcrição exigem do aluno que as realiza atenção para garantir a fidelidade do registro e domínio das convenções gráficas da escrita. O que dizer e o como dizer já estão determinados pelo texto original. (PCNs, p. 76)
- *Reprodução* - Atividades que envolvam reproduções, paráfrases, resumos, permitem que o aluno fique, em parte, liberado da tarefa de pensar sobre o que escrever, pois o plano do conteúdo já está definido pelo texto modelo. A atividade oferece possibilidades de tratar de aspectos coesivos da língua, de aspectos do plano da expressão – como dizer. (PCNs,p.76)
- *Decalque* - As práticas de decalque funcionam quase como modelos lacunados: as questões formais já estão em parte definidas pelo caráter altamente convencionalizados dos gêneros [...] . Em suas aplicações mais criativas – paródias – preservam boa parte da estrutura formal do texto modelo, permitindo que o aluno se concentre no que tem a dizer. (PCNs, p.76)

5.2 O LIVRO DIDÁTICO E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As ações governamentais em relação ao livro didático têm marco histórico inicial o ano de 1936 quando o Ministério da Educação institui através do Decreto-Lei nº 1.006/38 de 30/12/38 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) (BATISTA, 2003). Não vamos, entretanto, acompanhar o percurso traçado por essas ações nem as mudanças havidas em termos de programas e agências. Interessa-nos sim focar nossa atenção nos anos posteriores a 1985, ano do surgimento do Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto nº 9.154 de 19/8/85. O PNLD veio substituir um antigo programa, o Plidef (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental) de 1971. Como realização do Ministério da Educação o PNLD tem como objetivos fundamentais:

[...]a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental. (BATISTA, 2003, p.25)

A instituição do PNLD trouxe algumas mudanças significativas para o cenário da educação nacional tais como: *i*) a indicação do livro didático pelos professores; *ii*) a abolição dos livros descartáveis com a instituição da reutilização (exceto para a 1ª série) e concomitante aperfeiçoamento das especificações técnicas de produção visando a uma maior durabilidade; *iii*) extensão do atendimento aos alunos de 1ª e 2ª séries de escolas públicas e comunitárias. Essas mudanças, no momento em que surgiram, não alteravam, porém, o quadro que, desde meados dos anos 60, vinha sendo delineado por meio de estudos e investigações e, segundo o qual, ficava evidente a falta de qualidade de uma grande parcela dos livros didáticos caracterizada por “seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas” (BATISTA, 2003, p.28). Essa situação do livro didático nacional revestia-se de uma gravidade considerável tendo em vista que

[...] esses livros, muitas vezes de baixa qualidade, terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores e alunos. Seja em razão da inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades enfrentadas para produzir e fazer circular o livro no Brasil (particularmente, para fazê-lo circular na escola), o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (BATISTA, 2003, p.28)

Diante dessas constatações o PNLD desenvolveu, a partir do ano de 1996, um processo de avaliação²¹ dos livros didáticos inscritos no programa. Na primeira avaliação PNLD/1997 o foco foram os livros didáticos de 1ª a 4ª séries. Na segunda – PNLD/1998 – além dos livros de 1ª a 4ª séries, a análise também recobriu os livros destinados à alfabetização e quanto aos livros de 5ª a 8ª séries, estes só viriam a ser, pela primeira vez, alvo de análise no PNLD/1999. E novamente nos PNLD/2005 e 2008. Os resultados das avaliações dão origem ao *Guia Nacional do Livro Didático*, instrumento através do qual os professores podem tomar conhecimento dos livros que poderão ser disponibilizados para seus alunos. Os livros didáticos avaliados nos processos anteriores ao PNLD/2005 constavam nos guias com a seguinte terminologia de classificação: *recomendado com distinção*, *recomendado*, *recomendado com ressalvas* e *excluído* ou *não-recomendado*. No processo avaliativo do PNLD/2005 os livros passaram a ser classificados simplesmente como *aprovados* ou *excluídos*.²²

Não nos cabe, dados os limites de nosso trabalho, fazer um histórico das avaliações levando em conta todos os aspectos que uma iniciativa dessa monta compreende, seja em termos de sua operacionalização, seja em termos de suas implicações e conseqüências. Entretanto, deixar de mencionar a existência e a relevância delas seria uma omissão injustificável se considerados o caráter e a importância que o livro didático assumiu no Brasil ao longo de nossa história educacional.

Mesmo quando a escolarização não era obrigatória, o livro didático já merecia lugar de destaque. O *Tesouro dos Meninos* foi, afirma Zilberman (1996), provavelmente, o primeiro livro didático a circular no Brasil. Ainda segundo a autora, na esteira desse primeiro, foi publicado, pela Impressão Régia, em 1818, *Leitura para meninos*, reeditado em 1821, 1822 e 1824. Para Zilberman (1996) as reedições são fatos dignos de nota, uma vez que a Impressão Régia “dificilmente reimprimia obras de seu catálogo” e a explicação para as três reedições de *Leitura para meninos* deve-se, certamente, ao público ao qual a obra pareceu moldar-se perfeitamente “crianças que aprendiam a ler” (ZILBERMAN, 1996, p. 12). Ainda que muitos livros destinados

²¹ O processo avaliativo é coordenado pela Comdipe (Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos) da SEF (Secretaria de Ensino Fundamental) do Ministério da Educação.

²² Informações disponíveis em < <http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em 20/4/2008.

ao ensino tenham sido publicados antes de a escolarização tornar-se obrigatória, essas publicações não conseguiam suprir, em quantidades adequadas, as necessidades da população escolar “razão por que, durante o século XIX, proliferaram queixas, denunciando o estado deficitário da educação da infância e a ausência de livros didáticos apropriados” (ZILBERMAN, 1996, p.12).

A obrigatoriedade da educação fica estabelecida depois de 1870, com a reforma do ensino proposta pelo Imperador. A República confirma a medida, e a nova situação provoca uma explosão no mercado, com reflexos da produção. As obras didáticas passam a ocupar considerável fatia do comércio de livros [...]. (ZILBERMAN, 1996,p.12)

Essa prevalência do livro didático pode ser confirmada, de acordo com a autora, num simples passar de olhos pelos principais títulos²³ - todos voltados para o ensino - publicados no período compreendido entre os anos de 1890 e 1910.

A situação atual do mercado livresco no Brasil encontra, portanto, paralelo em nossa história pregressa. Conforme Batista (2003) o que se pôde observar, pelo menos no que diz respeito aos anos 90 e mesmo na ausência de “séries históricas de dados” (BATISTA, 2003, P.54) é que as editoras nacionais dependem fortemente de seus subsetores de livros didáticos e estes últimos dependem das compras levadas a cabo pelo FNLD.

Ainda que se observe, a partir de 1998, um pequeno decréscimo da participação dos livros didáticos no total de exemplares produzidos no Brasil, os dados mostram que a indústria editorial brasileira está voltada, majoritariamente, nos últimos anos desta década, para a produção de livros destinados ao mercado escolar, e que, com o correr do tempo, essa tendência se acentuou “se, em 1993, o subsetor de didáticos representava 54% da produção de exemplares, em 1996 representou 74 %. O salto maior se produziu entre 1995 e 1996, com um crescimento de 44% da produção de exemplares.” Foi nesse intervalo que o MEC iniciou o processo de reformulação do PNLD, desenvolvendo ações para aprimorar o processo de compra e distribuição de livros didáticos. (BATISTA, 2003, p.54)²⁴

O percurso traçado até agora, nesta seção, buscou evidenciar duas ordens de fatores: a importância do livro didático em solo nacional tanto do ponto de vista do

²³ Para verificar os títulos conferir ZILBERMAN,1996:12. In: LAJOLO,Marisa. **Livro didático: um quase manual do usuário**. Disponível em:

http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69doc

²⁴ Cf. citação de dados percentuais em CERALC.(1998) **El libro em América Latina y el Caribe. Estadísticas de la comercialización y producción del libro en América Latina**. Bogotá: Ceralc/Unesco , julio-diciembre. p. 7

funcionamento do sistema escolar quanto do ponto de vista da produção editorial e, em consequência disso a importância da existência de mecanismos de avaliação desses livros. E serão as discussões suscitadas a partir de elementos postos em relevo pelas avaliações, notadamente a de 2002 (PNLD/2002), nosso foco de atenção a seguir. Interessar-nos-ão não questões relativas à avaliação do livro didático de 5ª a 8ª séries de modo geral, mas apenas aquelas questões e discussões relativas à avaliação do livro didático de Língua Portuguesa.

Em *O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries)*, Rojo (2003) traça, conforme o título já o indica, um perfil dos livros de Língua Portuguesa com base nos resultados da análise levada a cabo pelo PNLD/2002.

Os dois primeiros fatores para os quais a autora chama atenção são o percentual baixo de avaliação positiva dos livros e o maior sucesso obtido por editores que por autores nas análises. Na avaliação de todos os quesitos constantes das fichas da avaliação oficial, os livros de português alcançaram o nível adequado em apenas 62% dos casos. Já com relação às estratégias editoriais, os aspectos gráfico-editoriais alcançaram 79% de avaliação positiva, a seleção do material textual 77% e o Manual do Professor 66%. Rojo (2003) afirma que, embora pareça o contrário, tanto a seleção do material textual quanto a elaboração do Manual do Professor são responsabilidades que, em última instância cabem aos editores. Com relação à seleção do material textual isso pode ser comprovado se considerarmos que, por um lado, é deles a incumbência de conseguir a autorização de reprodução dos textos e que, por outro, muitas vezes essa seleção determinada por eles é feita com base em opiniões especializadas e pagas. No que diz respeito ao Manual do Professor, Rojo (2003) explica a interferência editorial chamando atenção para o descompasso, por vezes evidente demais, entre aquilo que é anunciado e defendido pelos Manuais e o que é efetivamente realizado nos livros didáticos. Fato este que poderia indicar, segundo ela, a presença de “*gost writers* para os manuais, ou pelo menos, de revisores bastante especializados”, levando-a a concluir que “isso configura um domínio editorial e não autoral” (ROJO, 2003, p.80).

Ainda que a autora, a partir desses dois pontos, passe a traçar um perfil bastante completo dos livros didáticos de Língua Portuguesa tendo por base as avaliações do

PNLD/2002, não pretendemos acompanhá-la passo a passo em seu percurso. Basta a nossos objetivos presentes recortar apenas alguns aspectos desse perfil. O primeiro desses aspectos a exigir nossa atenção diz respeito ao tratamento que a questão da variação lingüística recebeu naqueles livros:

[...] a diversidade e as variedades lingüísticas não se encontram tão bem representadas nos textos selecionados (67%), sendo mínima a incidência de textos oriundos da tradição oral (25%). Ou seja, há uma decidida preferência por textos representativos da variedade padrão, norma culta, língua escrita. (ROJO,2003, p.85)

Como a seleção textual é, em última instância, tarefa do domínio editorial, talvez isso explique tanto o enfoque modesto dado à variedade lingüística, quanto essa outra afirmação da autora "se as temáticas dos textos são variadas, os contextos das temáticas abordadas, entretanto, não apresentam tanta diversidade (67%), tendendo a concentrar-se nos contextos brasileiros, urbanos e sulistas" (ROJO,2003, p.84).

Um outro aspecto fundamental, de acordo com nossos objetivos neste trabalho, é aquele relativo às estratégias didático-pedagógicas para a produção de textos escritos. Segundo a autora, as atividades propostas para essa finalidade apresentavam-se coladas demais ao padrão mínimo, ou seja, em apenas 53% dos quesitos referentes a esse componente de ensino, as coleções foram avaliadas positivamente.

Considerando os quesitos avaliados, pode-se observar, de acordo com a autora, que, nos livros avaliados, as atividades para produção de textos escritos convergem quase exclusivamente para os "aspectos estruturais e formais do texto a ser produzido" (ROJO, 2003, p.91), enquanto aqueles aspectos relativos "à criação de uma base de orientação discursiva para a produção de textos escritos" (ibid.p.90) ficam relegados ao esquecimento, assim como "aqueles ligados ao plurilingüismo e à heteroglossia" (ROJO, 2003, p.91).

Aqui, isso se traduz por um descaso na indicação diversificada de gêneros que exijam variedades e registros lingüísticos diversos, isto é, uma concentração na língua culta/norma padrão escrita [...] e por um esquecimento da indicação da variedade lingüística requerida pelas propostas de produção (apenas 18% das coleções apresentam movimentos nesse sentido). (ROJO, 2003, p.91)

A conclusão semelhante chega Costa Val (2003), conforme poderemos constatar a seguir. A autora analisa as atividades propostas para a produção de textos escritos de 40% das coleções inscritas no PNL/D/2002, o equivalente a 14 coleções. Dentre essas, 11 foram coleções recomendadas apenas com a menção *recomendada* ou com a menção *recomendada com ressalvas* e 3 foram coleções excluídas pelo processo avaliativo. A título de esclarecimento, vale sublinhar que a classificação *recomendada com ressalvas* – quando a terminologia ainda vigorava – era dada àquela coleção que, mesmo apresentando problemas a serem observados e sanados pelo professor, atendia aos padrões mínimos exigidos. Quanto às coleções excluídas, estas não eram disponibilizadas para escolhas dos professores, já que sua exclusão se deu “em razão de apresentarem preconceito, discriminação, erro conceitual grave” (BATISTA, 2003, p.32).

Para Costa Val (2003), embora as 11 coleções recomendadas apresentem correção e adequação quanto aos aspectos estruturais e formais das atividades propostas, evidenciaram, por outro lado,

[...] a tendência de não explicar os parâmetros de situação de produção deixando de indicar para quê, para quem, para que suporte, para que contexto de circulação e em que variedade o aluno deverá escrever. (COSTA VAL, 2003, p.132)

Em outras palavras, percebe-se que a dimensão discursiva é abandonada em grande parte dos casos. Para a autora, a constatação de que 55% das coleções recomendadas não estabelecem objetivos para as atividades de elaboração textual “faz pensar em objetivos de natureza escolar, pressupostos e previamente aceitos por todos os envolvidos: escrever para aprender, para atender às demandas do professor, para ter nota” (COSTA VAL, 2003, p.133).

Com relação ao “para quem escrever”, ou seja, com relação ao estabelecimento de destinatário a situação se revelava, nas palavras da autora, ainda mais precária, já que 64% das coleções recomendadas não tiveram esse cuidado e as 36% restantes que demonstraram essa preocupação não aconteceu de as atividades para produção de texto escrito, de fato, criarem

“para o aluno oportunidades de trabalhar deliberadamente na construção de uma imagem adequada do leitor, num processo efetivamente dialógico”

(COSTA VAL, 2003, p.133)

A oferta de uma seleção variada de gêneros textuais é característica observada nos livros didáticos de Língua Portuguesa avaliados pelo PNLD/2002 tanto por Rojo (2003) quanto por Costa Val (2003). Essa oferta é inclusive, conforme já foi dito anteriormente, um dos pontos que mereceu destaque positivo na avaliação do PNLD. Há que se frisar também, com Costa Val (2003), que, embora ainda ocorram muitas propostas nos moldes da velha ‘redação escolar’, nas quais são solicitadas aos alunos narrações, descrições e dissertações dentro de uma perspectiva a mais tradicional possível; de modo geral, as propostas de produção textual que conseguem fugir a esse modelo tendem a levar em conta a riqueza e a variedade dos gêneros na hora de propor a elaboração de um texto.

Nesse aspecto, poderíamos dizer, então, que os livros didáticos de Língua Portuguesa estão plenamente acordados com as recomendações dos PCNs para o trabalho com a linguagem. Sabe-se que no referente a esse tipo de trabalho a recorrência aos gêneros discursivos constitui um dos pontos basilares, se não o *ponto basilar* das orientações dos Parâmetros. Parece, entretanto, que, se por um lado os livros de Língua Portuguesa atendem às orientações oficiais dos PCNs, segundo os quais o texto é a unidade básica de ensino e o gênero o objeto desse ensino; por outro, há um quase completo rechaço do caráter dialógico do gênero, do seu caráter discursivo no que diz respeito às atividades de leitura e de produção de textos. E isso ocorre em função de uma visão que privilegia “aspectos relacionados à forma do texto (estrutura composicional e conformidade à variedade lingüística padrão e às convenções da escrita)” (COSTA VAL, 2003, p.151)

5.2.1 O livro didático de Língua Portuguesa e o livro “Português Linguagens”

Na seção anterior situamos, brevemente, o livro didático no contexto educacional brasileiro em termos de sua abrangência e em termos das ações empreendidas tendo em vista a melhoria de sua qualidade geral enfocando especialmente o PNLD/2002. Detivemo-nos também, ainda que superficialmente, em duas análises dos resultados da avaliação do PNLD/2002 cujo foco recaiu especificamente sobre

os livros didáticos de Língua Portuguesa. Nesta seção que ora se inicia, objetivamos efetuar um salto temporal de 2002 para 2005, num primeiro momento, partindo do Guia do PNLD/2005, tentaremos pontuar as mudanças com relação ao item *produção de textos escritos* efetuadas nos livros aprovados no PNLD/2005. E, num segundo momento, também utilizando o mesmo ponto de partida, enfocaremos as contribuições que o livro *Português: Linguagens* traz ao trabalho de produção de textos escritos a partir da comparação entre o que é dito sobre ele no *Guia* e o que o próprio livro anuncia para este tipo de atividade em seu Manual do Professor.

5.2.1.1 O Guia de Livros Didáticos PNLD 2005

O Guia do PNLD/2008 resenhou 29 coleções aprovadas no processo avaliativo. Essas 29 coleções corresponderam a 78% das coleções inscritas. Cada resenha inicia-se pela apresentação da coleção: uma foto da capa do livro, no canto superior direito da página, sem indicação da série a que se destina. Do lado esquerdo superior da foto está o nome do livro, também do lado esquerdo, um pouco mais abaixo aparece a indicação de autoria da coleção e, ainda do lado esquerdo, abaixo da indicação da autoria, encontra-se o nome da editora. O texto propriamente dito é sempre iniciado por uma síntese das características da coleção em termos de seu modo de abordar a linguagem. Nessa parte, indicam-se os pontos fortes e o ponto fraco da obra. Segue-se a essa síntese, uma parte denominada *A coleção* na qual é feita a descrição dos volumes, da organização dos capítulos, das unidades e da ordem das seções. O item a seguir denomina-se *Análise* e constitui uma retomada ampliada daquela primeira síntese que inicia a resenha, onde cada elemento lá apontado é retomado e globalmente analisado. Além de focar-se outros aspectos: o gráfico-editorial, o manual do professor e avaliação. Há ainda um último item na resenha denominado *Em Sala de Aula* onde se apontam as potencialidades da coleção e as habilidades requeridas do professor para bem aproveitá-la.

Embora a terminologia classificatória utilizada pelo PNLD/2002 (*aprovada com distinção, aprovada, aprovada com ressalvas*) tenha sido abolida no PNLD/2005, observa-se que para muitas das 29 coleções resenhadas várias são as ressalvas apresentadas. No que diz respeito à produção de textos escritos – nosso foco de interesse – essas ressalvas geralmente têm relação com o abandono da perspectiva

discursiva ao tratar questões de escrita. Se retomarmos as críticas de Rojo (2003) e Costa Val (2003), certamente, nos lembraremos que essas incidiam sobre o abandono, nos livros analisados no PNLD/2002, do caráter discursivo nas propostas de produção textual em favor de uma perspectiva privilegiadora da forma, da estrutura. Os resultados do PNLD/2005 parecem demonstrar que tais críticas são ainda perfeitamente pertinentes para muitas das coleções analisadas.

Segundo o *Guia* produzido a partir desse processo avaliativo:

- As propostas de produção de texto escrito devem visar ao desenvolvimento da proficiência em escrita. Nesse sentido não podem deixar de:
- Considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o uso descontextualizado da escrita;
 - Explora a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades;
 - Apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, sem se restringir à exploração temática;
 - Desenvolver as diversas estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (MEC/SEF, 2005, p.255)

O que se almeja é, pois, uma abordagem da escrita que, tendo os gêneros como objeto de ensino, leve em conta seus aspectos formais sim, mas sem, de modo algum, negligenciar a dimensão discursiva da prática social da escrita, uma vez que dentre os eixos básicos em torno dos quais se articulam os conteúdos de Língua Portuguesa – eixo USO e eixo REFLEXÃO – é em torno do primeiro que se organizam os conteúdos relativos à prática de produção de textos.

5.2.1.2 Focalizando o “Português Linguagens”

No cômputo geral a coleção *Português Linguagens* na resenha constante do Guia de 2005 recebe mais comentários positivos que negativos. As únicas críticas à proposta geral da coleção dizem respeito a uma quase inexistência de trabalho sistematizado com a oralidade e a pouca ênfase nos exercícios sobre variação lingüística. Em relação à produção textual escrita, na seção *Análise* lê-se:

O trabalho com a leitura relaciona-se diretamente com a **produção de textos escritos**, tanto do ponto de vista da temática abordada quanto dos gêneros e recursos lingüísticos. As condições de produção são fornecidas de forma adequada, incluindo destinatário, objetivo, tema, gênero e registro

lingüístico. Oferecem-se também orientações para o aluno avaliar o próprio texto e refazê-lo se necessário.

Os vários textos a serem escritos [...] não seguem um percurso linear – narração, descrição e dissertação – como é tradicionalmente proposto. A abordagem é feita em espiral, com os gêneros sendo apresentados e reapresentados com diferentes graus de profundidade. Diversos textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e dialogais são trabalhados nos quatro volumes da coleção. (MEC/SEF, 2005, p.193, grifado no original)

Na seção anterior, denominada *A Coleção*, indicam-se as estratégias da coleção para trabalhar a produção de textos de modo a desenvolver a competência textual: primeiramente, trabalhar as características do gênero proposto, depois ler textos representativos desse gênero e só então, após ter observado suas características, por meio das leituras efetuadas, é que o aluno é convidado a escrever seu próprio texto (MEC/SEF, 2005, p.148).

5.2.1.2.1 *A produção de textos escritos segundo o Manual do Professor*

O Manual do Professor é apresentado No *Guia de Livros Didáticos PNLD/2005* como uma ferramenta didática indispensável, porque por meio dela o professor conhecerá os princípios teóricos que presidem a organização interna da obra e sua proposta pedagógica. O Manual deve constituir, enfim, um suporte para o trabalho docente no sentido de apontar-lhe, também, caminhos alternativos àqueles propostos pelo livro. Sendo assim ele deve:

- explicitar os pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais o material foi elaborado, com clareza e coerência;
- esclarecer a organização do(s) livro(s), inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas;
- fornecer subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e adaptação das propostas que figuram no(s) livro(s);
- Fornecer subsídios para a atualização e formação do professor, tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais dentre outros. (MEC/SEF, 2005, p.258)

Abordaremos aqui o Manual constante da 2ª edição ²⁵ da coleção *Português: Linguagens* editada primeiramente em 1998. A nova edição revista e ampliada

²⁵ A 2ª edição da obra é a edição avaliada no PNLD/2005.

chegou ao mercado em 2002 e veio com a proposta, explicitada no Manual, de "confirmar e aprofundar os rumos traçados na 1ª edição" (CEREJA e MAGALHÃES, 2002, p. 2). Com essa finalidade, na revisão e ampliação efetuadas enfocaram-se os objetivos de ensino da Língua Portuguesa, incluíram-se novos conteúdos, reavaliou-se o peso de conteúdos tradicionalmente muito valorizados, mudou-se a postura diante da língua – o que implicou, por exemplo, a substituição do nome da seção "Para escrever certo" por "Para escrever com adequação" e a abertura de espaço para as variedades lingüísticas – e criaram-se situações concretas de interação discursiva (CEREJA e MAGALHÃES, 2002, p. 2).

O Manual do Professor obedece à mesma estrutura em todos os volumes e em cada um deles ocupa 32 páginas com texto idêntico da página 1 até a página 21. Vale notar que já à página dois, é explicitada a concepção de língua assumida pelos autores "*a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social*" (CEREJA e MAGALHÃES, 2002, p. 2 grifos dos autores). As páginas de 22 a 25 são dedicadas, em cada volume, ao plano de curso específico da série para a qual o volume é destinado. A seção denominada "Sugestões de estratégias" ocupa as páginas de número 26 a 32. As diferenças aí acontecem em função dos textos, distintos, trabalhados em cada volume. Mas quando as sugestões são de cunho mais geral como as do item "Para os capítulos" o texto é o mesmo nos manuais de todos os volumes. Só se verifica mudança neste item, no sub-item de número 3, denominado "Outras sugestões", porque essas sugestões outras dizem respeito a cada unidade específica de cada volume também específico. Há ainda, nessa mesma seção, um item chamado "Roteiro de leitura extraclasse" no qual o professor encontra perguntas referentes ao livro sugerido como leitura extraclasse ao final de cada uma das quatro unidades que compõem cada um dos quatro volumes da coleção. Como as leituras sugeridas são diferentes de série para série, os roteiros também o são.

A produção de textos é assunto de destaque em muitos momentos no Manual. O primeiro deles ocorre na descrição da estrutura dos volumes da obra, quando é explicada a organização da seção "Produção de texto". Segundo os autores, essa seção está presente em todos os capítulos e é dividida em duas partes: uma mais teórica e outra de cunho mais prático. A parte teórica é destinada ao exame de um

texto representativo de um gênero textual específico e a outra oferece ao aluno a oportunidade de aplicar os aspectos teóricos desenvolvidos. Mas para os autores, o grande trunfo das propostas de produção de texto apresentados pela coleção é o capítulo *Intervalo* – o último dentre os quatro que compõem cada uma das quatro unidades. Nesse capítulo, por meio da realização do projeto nele proposto, tudo que foi desenvolvido ao longo de toda a unidade é revestido de um sentido especial.

Outro momento de destaque para a produção de textos está numa seção do Manual denominada “Produção de Texto”. Nessa seção, os autores justificam e fundamentam sua opção “pelas teorias de gêneros textuais ou discursivos” (CEREJA e MAGALHÃES, 2002, p.10), definem a noção de gênero, dizem de que maneira os gêneros podem contribuir para a construção do sujeito e da cidadania, definem o que seja e dizem como se dá a aprendizagem em espiral, sugerem um agrupamento de gêneros baseado em Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly e, finalmente, explicam de que maneira o ensino que tem como objeto os gêneros contribui para a democratização do texto.

Na seção “Outros Procedimentos Didáticos” também enfoca a produção de textos tanto com sugestões práticas para o trabalho docente quanto com conselhos acerca da postura do professor.

Creemos haver, pelo menos, um ponto a merecer destaque especial em relação às propostas de trabalho com produção de textos do livro *Português Linguagens*, segundo seu Manual do Professor: refere-se ao aporte teórico utilizado, ou seja, a “teoria dos gêneros textuais ou discursivos” e a “Linguística Textual”. Conforme se pode observar, os autores, ao designar os gêneros, não fazem distinção entre a perspectiva textual e a perspectiva discursiva, consideram-nas equivalentes. O uso da conjunção alternativa **ou** para além de ligar expressões sintaticamente equivalentes, institui uma equivalência semântica entre **textuais** e **discursivos**. Vimos com Rojo (2005) e com Brait (2000) que isto não se passa exatamente assim. Vimos que, pelo contrário, uma opção textual de tratamento dos gêneros implica uma prática dividida em momentos estanques: primeiro faz-se a descrição do texto em termos das características formais do gênero a que ele pertence e, só depois, faz-se a relação desse texto com as condições histórico-sociais e enunciativas.

5.3 A ESCOLA PÚBLICA E O PROFESSOR NA ESCOLA PÚBLICA

5.3.1 *Breve incursão histórica*

Saviani (2004) buscando uma periodização da escola pública baseada naquilo que ele chama de aspectos internos ao processo educativo aponta como marco inicial da história educacional brasileira o ano de 1549, ano da chegada dos jesuítas. Esse primeiro período estender-se-ia até 1759. O ensino ministrado pelos jesuítas pode ser considerado ensino público apenas “por ser mantido com recursos públicos e pelo seu caráter de ensino coletivo”, entretanto, “ele não preenchia os demais critérios, já que as condições tanto materiais como pedagógicas [...] se encontravam sob controle da ordem dos jesuítas, portanto, sob domínio privado” (SAVIANI, 2004, p.16-17). O período a seguir, corresponde ao período da pedagogia pombalina e estende-se de 1759 a 1827.

As reformas pombalinas [...] instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, a nossa versão da “educação pública estatal”. Mas também nesse caso a responsabilidade do Estado se limitava ao pagamento do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada [...].(SAVIANI,2004, p.17).

À Proclamação da Independência em 1822 segue-se a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 1827, mas isso não significou a implantação de um projeto de escola pública de caráter nacional, pelo contrário, o “Ato Adicional colocou as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias” (SAVIANI, 2004, p.17), rechaçando de vez essa possibilidade.

Ao longo do século XIX, o poder público foi normatizando, pela via legal, os mecanismos de criação, organização e funcionamento de escolas que, por esse aspecto, adquiriram o caráter de instrução pública. Mas, de fato, essas escolas continuavam funcionando em espaços privados, a saber, as próprias casas dos professores. (SAVIANI, 2004, p.17)

No decorrer do Império “[...] as escolas elementares brasileiras constituíam-se basicamente de escolas isoladas, regidas por um único professor. O espaço da escola confundia-se com o espaço doméstico” (VIDAL e GVIRTZ, 1998, p.16). A escola pública propriamente dita só surgirá com a República com a instituição dos grupos escolares.

Dos debates iniciados no final do período imperial nascia “[...] a tendência a considerar a escola como chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à idéia da ‘escola redentora da humanidade’” (SAVIANI, 2004, p.22). A despeito, porém, do vigor encontrado por essa idéia redentora da escola no período republicano, a Proclamação da República não significou a organização de um sistema nacional de ensino, este continuou descentralizado, sob a responsabilidade dos estados.

Vale ressaltar, no âmbito das iniciativas estaduais, a instituição da escola graduada em São Paulo a partir de 1890, iniciativa que viria a estender-se por todo o país. O feito paulista representou “tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação”, pois procurou-se “preencher os requisitos básicos implicados na organização dos serviços educacionais na forma de sistema” (SAVIANI, 2004, p.18). Dois desses requisitos interessam-nos de perto e merecem ser citados:

[...] i) instituição de um corpo de agentes, com destaque para os professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e as especificações das funções a serem desempenhadas; ii) organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos [...]. (SAVIANI, 2004, p.18-19)

Nesse momento o ensino multisseriado passa a dar lugar a um docente ‘especializado’. Saviani (2004) citando Souza (1998,39) afirma haver na época a crença generalizada de que reformar a escola significava repensar os mestres e os métodos. Assim, é pela Escola Normal que começa a reforma em 1890. Interessante nesse sentido é um dos considerandos de um decreto de 12 de março de 1890, no qual a questão do preparo dos professores é central: “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SAVIANI, 2004, p.24).

Esse período alcança o ano de 1931, quando começa um novo período para a educação nacional e ressurgiu com vigor renovado a “questão da formação de

professores” (SAVIANI,2004, p.36). O período iniciado no alvorecer da década de 30, estende-se de 1931 a 1961, tendo como marcos fundamentais a regulamentação em nível nacional das escolas superiores, secundárias e primárias e a incorporação do ideário pedagógico renovador levada a cabo pelas reformas Francisco Campos e Capanema. Esta última culminaria na promulgação de nossa primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei n.4.024/61. O período seguinte seria aquele situado entre a promulgação da primeira LDB e a última, ainda vigente, promulgada em 1996, Lei n.9.394/96 (ALMEIDA, 2004, p.5).

O que se quis enfatizar nesse breve histórico foram os momentos de emergência da preocupação com a formação docente. Preocupação esta fortemente presente na atualidade de nosso contexto oficial da educação básica. Interessa-nos ressaltar ainda que todo discurso defensor da necessidade de formação mais adequada para os professores dialoga com um outro segundo o qual os professores estão mal preparados para o exercício eficiente da tarefa que lhes é destinada. Assim, na análise de nossas entrevistas, buscaremos também verificar em que medida esse discurso, já estereotipado, professor do despreparo docente encontra-se presente nos discursos de nossos entrevistados.

5.3.2 Os professores entrevistados

Os professores por nós entrevistados – os quais denominaremos E1, E2 e E3, de acordo com a ordem em que foram feitas as entrevistas – assim como tantos outros docentes da rede pública de ensino municipal ou estadual trabalhavam, à época da entrevista, em pelo menos dois turnos. A professora E1 tinha duas cadeiras, uma municipal (manhã, 25 horas), uma estadual (noite, 25 horas) e uma extensão de quinze horas também na escola municipal (à tarde), de manhã, trabalhava com turmas de 5ª a 8ª séries, à tarde, na biblioteca escolar e, à noite, com alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio; as professoras E2 e E3 trabalhavam em dois turnos. A primeira, em uma unidade estadual de ensino no vespertino e no noturno, com respectivamente, ensino fundamental (3º e 4º ciclos) e médio; no vespertino como extensão de carga horária e no noturno com sua cadeira efetiva, perfazendo um total de 40 horas semanais. A segunda, professora E3 tinha duas cadeiras (de 25 horas cada uma) nos turnos matutino e vespertino em dois diferentes municípios, em ambas trabalhando com os 3º e 4º ciclos do ensino fundamental.

E1 graduou-se na Fafic de Colatina, especializou-se em Educação na Ufes. Tinha 29 anos à época da entrevista e já exercia a profissão há oito anos. E2 graduou-se em Letras na Ufes. Tinha 53 anos à época da entrevista. Professora há 33 anos, aposentada na rede municipal de Vila Velha onde atuou como professora de 5ª a 8ª série e como diretora. Depois de aposentada, fez concurso na rede estadual. E3 graduou-se em Letras na Funcec, João Monlevade, Minas Gerais. Tinha 33 anos quando da entrevista e já exercia a profissão há dez, oito dos quais em Minas Gerais. Antes de mudar-se para o Espírito Santo, a professora fez os concursos do magistério dos municípios de Vila Velha e Cariacica tendo sido aprovada em ambos.

5.4 OS PROFESSORES E SEUS DISCURSOS SOBRE A ESCRITA

Como os professores elaboram discursivamente a escrita? Como se constitui a trama discursiva de seu dizer o ensino da escrita? Que estereótipos (discursos outros já legitimados como verdades) compõem essa trama? São essas as questões que pretendemos evidenciar, nesta seção, através da análise das entrevistas.

- **A importância atribuída ao trabalho com a escrita e as prioridades no ensino de Língua portuguesa**

Quando se indagou acerca da importância do trabalho com produção de textos, pôde-se perceber, no discurso de duas das entrevistadas, a caracterização da escrita como expressão do pensamento:

E2 É importante porque leva o aluno a colocar o seu modo de pensar, a sua vivência ... [..]

E3 Ela é importante ... eu acho que ela é importante porque é a forma como você vai se ... vai saber colocar o que você pensa [...]

A escrita aqui é tomada como algo exterior ao sujeito que dela se serve para expressar um pensamento que é, portanto, anterior à linguagem. A escrita, nesse sentido, é um instrumento capaz de propiciar a exteriorização do pensamento individual.

A entrevistada E1, por sua vez, concebe a escrita como um instrumento de natureza um tanto diversa. Para ela, a escrita reveste-se de um caráter avaliativo:

E1 Eu acho que uma das partes mais importantes é:: questão de interpretação de texto, é:: você retirar do aluno tudo aquilo que ele leu ao seu redor é:: você verificar se houve ou não aprendizagem é através da produção de texto que você consegue ver isso.

Escrever, nessa acepção apresentada, significa interpretar os textos e o próprio mundo, entretanto essa interpretação só se legitimará se puder ser 'conferida' através da produção de texto. Somente dessa forma é que se verificará se a interpretação aconteceu de fato, se ela se constituiu numa aprendizagem.

Quando indagadas sobre o que priorizar no ensino de Língua Portuguesa, duas delas enfatizaram o ensino da leitura, conferindo ao ensino da escrita um caráter secundário. No discurso de ambas, o foco sobre a escrita emerge depois, quando o fio discursivo que orienta a entrevista é como que retomado, lembrado por elas. Antes de isso acontecer, suas respostas travam um diálogo outro, são engendradas em outro lugar e engendram, assim, um outro fio da trama discursiva que as constitui.

E1 Atualmente leitura, leitura, interpretação é:: a produção de texto ... como prioridade leitura de diversos tipos de texto.

E3 É a leitura, sem dúvida pra mim, é a leitura, a escrita, que é feita principalmente através da produção.

Já as concepções do que sejam as prioridades no ensino de Língua Portuguesa para a entrevistada E2 encontram sua filiação no discurso que concebe a gramática como um manual de regras do bem falar e do bem escrever.

E2 Que é que eu considero mais importante? Primeira coisa o aluno tem que estar preparado pra falar e pra escrever é a coisa fundamental, se ele escreve tendo coerência... escreve dentro... respeitando as individualidades, mas escreve dentro de uma gramática, não aquela gramática culta que a gente encontra só naqueles que tiveram muito acesso, né? Mas pelo menos o mais próximo que puder da linguagem culta e também falando

corretamente, mesmo que utilize a linguagem informal, mas procurando colocar as coisas nos seus devidos lugares. Eu acho que se você atingir que ele fale e escreva bem, você já tá com 50% ou mais de seu trabalho ... né ... de forma satisfatória.

- **A interferência da variação lingüística no trabalho com produção de textos**

Nos fragmentos abaixo, pode-se observar, em primeiro lugar, a negação da variação como um fator a ser considerado na produção de textos. Entretanto, a par dessa negação estão as afirmações de que o professor precisa fazer “um discurso mais próximo do aluno pra que ele entenda” (E1); de que a diversidade lingüística pode ser um fator enriquecedor “[...] as produções ficam mais ricas, você consegue explorar muito mais.” (E2), “Quando a gente tem uma sala de uma diversidade lingüística né grande a gente vê que há uma troca aí [...]” (E3). E1 e E3 ressaltam a necessidade de o professor oferecer ao aluno um vocabulário “privilegiado” que não aquele aprendido “com o pai e com a mãe”, como forma de o aluno não vir a sofrer preconceito.

O que, num primeiro momento, pode aparentar um conjunto de contradições evidentes, constitui, a nosso ver, uma demonstração clara da guerra de linguagens que atravessa todo sujeito. São sujeitos, de um lado, enredados num discurso que funda a homogeneidade lingüística nacional como verdade cultural absoluta, apaziguante, e, de outro, enredados também pela necessidade, que esse discurso pleno impõe, de calar o outro, constituído num outro lugar, onde as fissuras provocadas pela guerra das linguagens insistem em se fazer notar.

E1 Ah, eu acho que não há dificuldade não ... não ... não interfere ... essa questão ... em ... muitas vezes ... lógico que o professor ele tem que ter um discurso mais próximo do aluno pra que o aluno entenda, mas ele também não pode deixar de usar o tipo de vocabulário privilegiado, digamos assim, mais de acordo com as normas gramaticais, pensando que o aluno não vai entender, tem que mostrar pro aluno também que existe um

tipo de linguagem que é considerada a linguagem privilegiada e que dependendo de certo ambiente ele vai ter que usá-la pra não ser talvez ... ser discriminado, pra não sofrer preconceito, pra desenvolver no trabalho, mas eu não acho que tenha essa dificuldade não de contato lingüístico professor e aluno.

E2 Não, não interfere porque eu procuro respeitar a individualidade, eu procuro respeitar o meio onde o aluno vive, o que ele traz, né? A bagagem que ele tem, a sua bagagem própria. Se o professor se condicionar a olhar a língua portuguesa é é por um único caminho vai interferir, agora desde o momento que você procura é é olhar a língua individual, olhar o que o aluno traz, a sua história de vida, não dá pra interferir não, pelo contrário, as produções ficam mais ricas, você consegue explorar muito mais.

E3 Não até hoje eu não senti essa ... não senti isso não. Eu acho que pelo contrário, né? Quando a gente tem uma sala de uma diversidade lingüística, né, grande, a gente vê que há uma troca aí, eu de forma nenhuma eu não acho que isso aí seja um empecilho de forma nenhuma ... [...] eu não posso de forma nenhuma trabalhar com um livro que vai trabalhar com uma linguagem que é só dele, porque a linguagem dele ele já conhece muito bem, ele precisa conhecer outras, né? Eles têm ... eu gosto até quando o texto traz uma palavra que é diferente, que é desconhecida, eu, eu ... muitas vezes pra eles passa batido, muitas vezes eles nem perguntam o significado e aí eu pergunto pra eles e aí ... eles começam a julgar, a formular hipóteses, mas muitas vezes, na maioria das vezes tem que recorrer ao dicionário mesmo e:: eu sinto que muitas vezes o aluno aí, o que acontece? Ele se apropria, aí ele gosta, já teve casos até de o aluno usar até em textos o que eu acho legal, aí era uma palavra que até então pra ele era desconhecida, de repente ele conhece e vai usar ... então eu acho que tem que ter isso sim, o aluno tem que sair do que é só dele e conhecer o mundo, porque não vai ser assim, a gente tem que oportunizar o aluno crescer, conhecer coisas diferentes, porque senão ele pode ficar só na casa dele, falar do jeito que ele aprendeu como pai e com a mãe, só que a gente sabe, vai ter uma cobrança em cima disso, ele vai, às vezes, ser criticado mesmo, por causa disso, ele vai perder oportunidades, então eu não acho que poder ser negado isso a ele.

- **O desenvolvimento do trabalho com produção de textos**

Com relação a este tópico da entrevista, E1 ressaltou o volume de trabalho do professor de Língua Portuguesa e as conseqüências que isso traz para o trabalho desenvolvido com produção de textos: o caráter processual do trabalho é prejudicado.

E1 [...]Jo professor de língua portuguesa, ele tem muita coisa pra fazer, acaba assim atropelando, às vezes as produções de texto não ... tem, tem fim ali imediato, não se estendem, eu acho que deveriam se estender [...]

E2 e E3 destacaram a própria metodologia de trabalho. No discurso de ambas ressaltava-se a necessidade de oferecer ao aluno condições para que ele possa desenvolver sua prática de escrita e, oferecer condições, segundo o enfoque dado pelas entrevistadas, refere-se a oferecer a indicação do assunto. Os textos oferecidos para a leitura discente têm a função de fornecer subsídios temáticos para a prática da escrita. A questão da forma composicional dos gêneros não está em jogo aqui. Opera-se, assim, uma dicotomia entre forma e conteúdo, com um claro privilégio para o conteúdo. O que nos parece estar bastante acordado com a concepção já anteriormente evidenciada de que a escrita é expressão do pensamento.

*E2 De várias maneiras né? Nós às vezes pegamos um assunto que está em evidência, aí eu levo reCORte pra Sala ... levo ... por exemplo, esses dias eu trabalhei com a solidariedade. Aí levei, assim, várias reportagens que saíram no **Estado de S. Paulo** falando sobre esse tema, depois eu pedi que, a partir desse tema, a partir dessas reportagens, eles produzissem um texto [...] e saíram textos maravilhosos, eles amaram! [...] eu sempre procuro levar alguma coisa pra despertar no aluno a vontade de escrever ... às vezes eu conto um fato da vida real "cês viram que saiu tal reportagem na televisão? Alguma coisa pra incentivar. [...], primeiro você faz um trabalho de conscientização, mas também de despertar né? é o que eu falo sempre pra eles [...] "gente, não se escreve se não se tem base, porque se você escrever um texto sem base, seu texto não vai ser um texto bom, você primeiro, você tem que ter o argumento, tem que ter o conteúdo, aí em cima daquilo ali você pode colocar uma situação que você já vivenciou, alguma coisa ... mas você tem que ter a base sobre o que falar, o assunto [...],*

E3 [...] *eu tenho uma forma de trabalhar que é assim, primeiro eu levo alguma coisa pra eles lerem ... e aí a partir daquilo a gente faz uma produção, aí depois tem a questão da leitura, da produção ... e reescrever, né? fazer a correção e tal ... então ... leva tempo. A gente fica naquela ansiedade, a gente fica querendo dar uma vez por semana, mas depois a gente vai vendo que não é por aí, não é quantidade né? é qualidade, então ainda tô naquela sabe, né? de rever ... de ...*

- **As mudanças no ensino de Língua Portuguesa e as influências teóricas do trabalho docente com a língua**

A ênfase no trabalho com textos é destacada como signo da mudança havida no ensino de LP, mas enquanto E1 ressalta o texto como objeto de leitura, E2 enfatiza, como aspecto positivo dessa mudança, o redirecionamento do foco, que agora já não é mais estritamente gramatical, no momento de avaliar a produção escrita. Já E3 vinculou as mudanças havidas às reflexões trazidas pelos PCNs. E1 e E2 não vêem relação entre as mudanças por elas apontadas e a publicação dos documentos, porque, segundo elas, a falta de formações voltadas para a implementação das propostas dos PCNs tornam essas propostas distantes e pouco eficazes no cotidiano do ensino lingüístico.

E1 [...] *sim ... interessante ... mudança no ensino, né? é:: lógico, com certeza. Eu me lembro de que quando eu fazia ensino fundamental, por morar no interior, nós não tivemos acesso à leitura, incentivo de leitura, eu não via o professor trabalhando o texto como a gente vê hoje () seus alunos, mais leitura, mais interpretação, incentivando a usar a biblioteca ... na minha época ... quando eu estudava ... eu NÃO tinha isso [...]*

E2 [...] *como eu acabei de falar, na minha época eu era muito reprimida, eu tinha vergonha de colocar no papel o que eu pensava, porque se cobrava muito a gramática, se você escrevesse com uma vírgula fora do lugar ou uma palavra ... [...] hoje o nossos alunos já não tem esse problema, porque justamente é o que foi falado a pouco, as individualidades são respeitadas, então você não é de colocar aquele acento de metro, de riscar a palavra sabe, então o aluno hoje ele não é mais reprimido, ele tem a liberdade e também não é punido, antigamente NÓS éramos punidos [...]*

E3 *Eu acho que de certa forma sim. Não quer dizer que resolveu o problema que agora tá tudo perfeito ... não ... mas eu acho que a partir, né, do PCN, houve algumas reflexões e algumas mudanças, pequenas sim mas eu acho que aí entra também muito a questão do professor ... o professor é que tá na sala ele é que vai perceber né? [...]*

E1 [...] *Eu acho que não, porque a gente não tem formação voltada pro conhecimento desses documentos. Eu não sei se eles interferem, se mudam alguma coisa, deve interferir... Tá aí... deve interferir.*

E2 *Sabe ... eu acho que não muda nada, porque não são oferecidas as formações adequadas, é aquilo que eu te falei, o professor não está sendo preparado, as novidades ficam pra lá, não chegam até a gente .*

- **Fatores que dificultam o trabalho do professor**

Com relação a este tópico da entrevista a disparidade entre as respostas das entrevistadas foi quase nula. A falta de tempo para refletir sobre a própria prática pedagógica, a falta de diálogo com as instâncias produtoras das teorias, a falta de uma política de formação fundada nas reais necessidades do profissional e a falta do apoio das famílias ao trabalho realizado na escola foram os problemas apontados pelas entrevistadas.

E1 [...] *os alunos têm até capacidade, mas é um desinteresse, é total... também as famílias ... parece que estão sem objetivo, essa falta de auto-estima...*

E1 [...] *o professor anda cansado ... às vezes não tem idéias, também não tem um contato com um outro colega pra buscar uma outra coisa, pra buscar uma sugestão , também não tem tempo pra essa sugestão.*

E2 [...] *as pessoas lançam os livros, lançam os projetos, então teria que pegar... contratar essa pessoa pra vir dar uma palestra, mostrar de modo se poderia conduzir o trabalho com a língua, o diferente como que poderia ser trabalhado...*

E2 [...] *acho que deveriam ter capacitações... Muda-se tanto! Muda-se! Mas não chega até a gente. A gente ouve falar, pega livro... Mas no livro... Será que a gente entendeu a essência*

olhando só o livro? Teria que vir... Quem tá mexendo com a língua, que está promovendo essas transformações, teriam que chegar até o professor, ou então criar duplicadores para que os duplicadores cheguem até a gente e... a gente não vê isso.

E3 [...] a família também não tá preocupada em comprar livros, não está oferecendo, então quem tem tá oferecendo mesmo oportunidade de ler ainda tem sido a escola.

E3 [...] o professor tá muito solitário, nós estamos muito sozinhos, porque infelizmente as formações não têm atendido, né? A gente vai... e... eu parei até um tempo... eu gostava de tá fazendo curso nas férias...fazendo...sabe? É... Então eu parei um pouco de tão desiludida que eu estou com algumas coisas, com essa formação mesmo que a gente tem recebido, porque o que a gente ouve é muita coisa que não funciona e que não tem a ver com a realidade.

5.5 ENTRETECENDO OS FIOS

O que é a escrita para a escola e na escola? Que sentidos essa palavra mobiliza no âmbito daquela que, segundo Kleiman (1995), é a mais importante agência de letramento? Barthes e Marty (1987) afirmam que a escrita não é um artefato como os outros. Essa afirmação, no ponto de nosso trabalho em cuja proposta é cruzar os discursos sobre essa prática, merece uma mirada mais atenta. Ora, que a escrita é também um artefato não se coloca em questão. Entretanto, perguntaríamos: é possível que a escrita, em algum momento, como prática social que é, possa exibir apenas essa sua face de artefato? Diríamos que não. Sendo ela uma modalidade de uso da língua – esse lugar perene do poder ou sua expressão obrigatória (BARTHES, 1987) – não alcançará jamais esse momento originário, em que despida de toda historicidade, pudesse erigir sua face límpida de puro artefato. Todo gesto de escrita acontece em condições específicas que ligam essa prática enunciativa tanto às circunstâncias estritas em que ela se dá quanto às circunstâncias mais amplas do contexto sócio-histórico e ideológico. Por isso, ao mesmo tempo em que a escrita é “[...] o resultado material de um gesto físico [...], seja usando a mão, seja (actualmente) de forma mecânica” (BARTHES e MARTY, *Escrita*, p. 146) ela é também “[...] uma prática significante de enunciação, através da qual o sujeito se coloca na língua de forma específica” (BARTHES e MARTY, *Escrita*, p. 146).

Contudo, o sentido de escrita, como artefato isento, tem ainda atualidade e eficácia nos discursos sobre a escrita, segundo os quais artefato quer dizer 'instrumento'.

Quando os discursos dos professores apontam a escrita como expressão do pensamento, eles (os discursos) colocam em evidência uma elaboração discursiva da escrita que a toma como instrumento. Escrever, segundo essa concepção, pressuporia um sujeito constituído antes, dono e cômico de seus pensamentos, de suas aprendizagens, de seus conhecimentos, de suas vivências e que usaria a escrita como meio eficaz de expressão.

O sentido de 'instrumento' conferido à escrita tem larga vigência nos estudos acerca do tema. Ele está presente, por exemplo, nas palavras do historiador e paleógrafo, Higounet (2003), segundo quem, a escrita "não é apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das idéias" (HIGOUNET,2003, p.10 grifos nossos). Isso aparece também no Manual do Professor do livro didático indicado pelas docentes entrevistadas. Segundo seus autores, o livro adota uma abordagem da leitura, da produção de textos e dos estudos gramaticais acordada com "a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social" (CEREJA e COCHAR, 2002, p.2). Posição semelhante observa-se também nos PCNs:

[...] nos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCNs, p. 32 grifos nossos)

O que está posto aqui é uma formulação discursiva que aponta a escrita como instrumento necessário ao exercício da cidadania, são seu domínio e apropriação eficazes que vão abrir as possibilidades para que a cidadania seja uma realidade ampla e efetiva. Embora a palavra instrumento não apareça no fragmento, os sentidos que ela mobiliza podem nele ser apreendidos.

Lêem-se na versão eletrônica do *Dicionário Aurélio* as seguintes definições para a palavra *instrumento*

[Do lat. instrumentu.]

S. m.

1. Objeto, em geral mais simples do que o aparelho, e que serve de agente mecânico na execução de qualquer trabalho:

2. P. ext. Qualquer objeto considerado em sua função ou utilidade:
3. Recurso empregado para se alcançar um objetivo, conseguir um resultado; meio:
4. Fig. Pessoa que serve de intermediário:
5. Objeto que produz sons musicais.
6. Jur. Ato reduzido a escrito, em forma apropriada, para que se constitua um documento que o torne concreto, autêntico, provável e oponível contra terceiros.

Dentre essas acepções, interessam-nos a segunda e a terceira, porque elas, como sentidos cristalizados socialmente que são, é que constituem os sentidos históricos sustentadores do discurso que toma a escrita como instrumento.

O sentido instrumental atribuído à escrita encontra filiação naquelas concepções que supõem língua, sujeito e realidade como entidades dadas e estanques entre si. Sendo assim, a língua é o instrumento que faz conhecer a realidade, porque ela representa a realidade para o sujeito e faz conhecer o pensamento subjetivo porque a ele dá acesso. A escrita reveste-se, dentro dessa perspectiva, da realização por excelência do que seria a forma mais ideal da língua. De modo que, mesmo que os PCNs afirmem propor uma perspectiva discursiva da língua centrada basicamente no eixo do uso, mesmo que o livro didático usado por nossas entrevistadas assumam as propostas teórico-metodológicas dos PCNs e mesmo que os discursos dos professores defendam um ensino da escrita enriquecido pela diversidade lingüística e, portanto – ainda que focado no objetivo de ensinar a norma padrão – erigido a partir do universo lingüístico do aluno, os resultados de todo esse empreendimento não corresponde, em termos de eficácia, a toda essa harmonia pretendida e, de fato, engendrada no discurso do sistema escolar.

As fissuras, as fragilidades do discurso harmônico, totalizante, insistem, entretanto, em se fazer notar. E se mostram por meio dos próprios pilares sustentadores da arquitetura discursiva, se mostram por meio da operação realizada para construir esses pilares. Em termos de influências teóricas, podemos afirmar que os PCNs adotam uma perspectiva discursiva de língua e linguagem, agrega influências de Bakhtin, da Lingüística Textual e da Sociolingüística. É preciso ressaltar, porém, que os documentos oficiais costumam diferentes categorias teóricas, indicam suas fontes na bibliografia, mas não assumem claramente nenhum aporte em particular. O que é assumido é a costura, o tecido discursivo engendrado em que tudo que envolve a

operação de costura foi apagado: os recortes, o aparar de arestas indesejáveis. E, assim, da Sociolingüística, por exemplo, é tomada somente a noção de variação.

O manual didático sustenta-se no tecido discursivo engendrado pelos documentos oficiais. Deles retoma os modos de operação e, desse modo, pode também costurar influências: no caso da produção de textos a costura supõe a “teoria dos gêneros textuais ou discursivos” e a Lingüística Textual. A questão da variação, no manual didático, perde ainda mais seus contornos, já um tanto esmaecidos desde os PCNs. Ela passa a integrar uma unidade de estudo no livro da 5ª série e uma observação que pode aparecer numa unidade ou outra a depender do texto trabalhado.

E quanto aos discursos docentes? Estes, apesar de assumirem a ideologia do despreparo docente, e reclamarem da falta de formações adequadas, da falta de formações voltadas para a implementação dos PCNs, estão perfeitamente acordados, pelo menos, com o modo como se opera a tessitura do discurso oficial. As influências teóricas que se fazem notar, através principalmente da menção às noções de coesão e coerência, são as da Lingüística Textual, a questão da variação lingüística também não é percebida como um problema, a confusão entre gênero e tipo textual presente nos PCNs é ignorada e, neste discurso, opera-se ainda com a noção de tipo. E, assim, na borda do tecido discursivo escolar vão-se arrematando alguns estereótipos: a escrita é um bem em si mesma; a escrita é um bem neutro; a variação é um fenômeno facilmente neutralizável; não existe relação entre a linguagem de um sujeito e a constituição desse sujeito.

Portanto, após analisar os discursos sobre a escrita nos PCNs, num manual do professor de um livro didático e na fala de três professores, podemos perceber avanços com relação às concepções tradicionais de ensino de Língua Portuguesa. Contudo, o texto ainda é considerado em si mesmo, a linguagem é assumida como artefato, algo independente da história em que está inserida e do sujeito que a utiliza. A escrita como um dos aparatos da linguagem deve ser, necessariamente, difundida, cabendo à escola o papel de “doá-la” aos alunos como condição essencial ao exercício da cidadania plena; entretanto essa doação da escrita deve feita, principalmente, tomando-a como objeto, aparato de leitura e não de produção de

textos. Se concordamos com Barthes que “escrever é inscrever-se”, então temos de concluir com ele que , se a escola é o lugar da cultura,

[...] a cultura não é apenas aquilo que se repete, é também e sobretudo aquilo que se mantém no lugar, como um cadáver indeteriorável: é um brinquedo estranho que a *História nunca parte*. (BARTHES, 1984, p. 87 grifos do autor)

6 CONCLUSÕES

A motivação para iniciar este trabalho nos veio da problematização proposta por Gnerre (1998) da concepção de escrita como um bem em si mesma. A partir dessa problematização, da afirmação deste mesmo autor de que “a linguagem é o arame farpado mais eficaz para impedir o acesso ao poder” (GNERRE, 1998, p.) e da constatação de que o domínio da escrita tem constituído, de fato, um problema no contexto educacional brasileiro, decidimos verificar se os discursos escolares acerca da escrita explicariam essa situação de generalizada exclusão de seu domínio efetivo. E, por fim, queríamos saber em que medida nossa hipótese de que os professores conceber-se-iam como doadores do bem a que denominamos escrita poderia ser comprovada. Assim, objetivamos conhecer: como se constitui o diálogo entre os discursos que compõem o discurso escolar sobre a escrita; quais as influências teóricas presentes nesses discursos e quais os estereótipos mais freqüentes nas concepções de escrita de nosso *corpora*.

Quando fizemos o capítulo dedicado à história da escrita e aos investimentos teóricos de que ela tem sido alvo, queríamos mostrar que seu prestígio atual é resultado de um longo processo cuja urdidura é composta por muitos e diversos fios. E, desse modo, quisemos evidenciar, por exemplo, que a concepção de base dos PCNs, assumida pelo livro didático selecionado para análise, segundo a qual, a escrita participa da construção da cidadania foi sendo tecida ao longo da própria história da escrita, na medida em que esta esteve sempre atrelada aos círculos de poder.

Em nosso país, entretanto, a idéia de que o domínio da escrita é condição para o efetivo exercício da cidadania é recente, fundamenta-se na perspectiva de um novo modelo de Estado Nacional, como também na perspectiva da inserção do Brasil na organização mundial do mercado produtivo. É preciso ressaltar que cidadania, nesse contexto, está fundamentalmente atrelada à noção de competência e que esta noção implica o desenvolvimento das habilidades fundamentais para desempenhar a contento uma função no mercado de trabalho.

O desenvolvimento dessas habilidades, quando se trata da escrita, não constitui tarefa simples para a escola. Especialmente para aquelas, como o enfatizam os PCNs, cujos alunos advêm de comunidades com baixo grau de letramento.

A dificuldade é apontada, a variação é reconhecida como fenômeno existente, entretanto, a nosso ver, não se faz, em nenhum dos discursos analisados, a relação necessária entre essas comunidades com baixo grau de letramento e as variedades lingüísticas desprestigiadas das quais elas fazem uso. A tarefa da escola é ensinar a escrever. Ensinar a escrever naquela variedade que, em detrimento de todas as outras, foi, através de um longo processo histórico de legitimação, vinculada à escrita (GNERRE, 1998).

A guerra lingüística de que nos falamos Gnerre (1998) e Barthes (1984) é completamente neutralizada no âmbito da formulação do discurso escolar, pelo menos, no que diz respeito aos discursos dos PCNs e do livro didático. Esses, imbuídos da crença de que a escrita constitui um bem neutro, artefato puro, erigem-se totalmente desvinculados do homem, de sua guerra cotidiana pelo estabelecimento do significado e de tudo que essa guerra pressupõe: sua classe social, suas referências culturais, seu lugar social e as posições – ou discursos – que assume. E se atentamos para o discurso docente? Nele essa guerra é assumida? Diríamos que não, embora seja por sua tessitura que se nos apresenta a possibilidade de entrevê-la a se insinuar por toda a trama bem engendrada do conjunto do discurso escolar.

7 REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Virgínia Beatriz Baesse. **A Produção do Sentido: Leitura e Redação**. 1992. 159f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1992.
- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolingüística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Org.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2004. v. 1. p. 21-47.
- ALMEIDA, Jane Soares de. O legado educacional do século XX. In: SAVIANI, Demerval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 1-8.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1987.
- _____. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1984.
- _____. **O grão da voz**. Lisboa: Edições 70, 1981. p. 9-13.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p 25-67.
- BELINE, Ronald. A variação lingüística. In: FIORIN, José L. (org.) **Introdução à lingüística**. São Paulo: Contexto, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?: sociolingüística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRAIT, Beth. PCNs, Gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. (Org.). Roxane Rojo. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. 13-23.
- BRASIL. MEC. SEB. 2008. Guia de Livros didáticos, 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldmat07.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2008.

BRASIL. MEC. SEIF. 2005. Guia de livros didáticos, 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEIF.

BRASIL. MEC. SEF. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Introdução. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. MEC. SEF. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2002. 4. v.

COSTA VAL, Maria da Graça. Atividade de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Orgs). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.

ESCRITA. In: BARTHES, Roland; MARTY, Eric. **Enciclopédia Einaudi**. Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1987. v. 11. p. 146-171.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HAGUETTE, Teresa M. Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis, Vozes: 1987. p. 75-79

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOCH, Ingedore Villaça Grunfeld. **Linguística Textual e PCNs de Língua Portuguesa**. Texto disponibilizado em 8 ago. 2005. Disponível em: <<http://www.unb.br/abralin/index.php?id=4&destaque=4>>. Acesso em: 5 jul. 2007.

_____. **Introdução à lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 7, p. 19-41, jan./fev./mar./abr. 1998. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE07/RBDE07_04_SONIA_KRAMER.pdf>. Acesso em: 9 set. 2007.

KRISTEVA, Julia. **História da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1969.

LUCCHESI, Dante. **Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da lingüística moderna**. São Paulo: Parábola, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1994.

NUNES, Cássia Olinda. **Análise discursiva dos PCNs de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série: a relação documento e o projeto de governo**. 2007. 206f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, USP, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Gilvan Muller. **Política lingüística, política historiográfica: epistemologia da história da(s) língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830)**. 2004. 230f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Unicamp, Campinas, SP, 2004.

ORAL/ESCRITO. In: BARTHES, Roland; MARTY, Eric. **Enciclopédia Einaudi**. Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1987. v. 11. p. 32-57.

ORLANDI, Eni Puccineli. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Crítica e escritura. Texto, crítica, escritura**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Posfácio. BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1987.

PETRY, Lílian Schmitt. **Concepções de escrita do professor: do discurso à prática**. 2003. 218 f. Dissertação. (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 37-48

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros: Teorias, Métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. 184-207.

_____. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.69-99.

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala: progressão curricular e projetos. In: _____. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38

SANTOS, Carmi Ferraz. **O professor e a escrita: entre práticas e representações**. 2004. 179f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução de antônia Cheline, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 26 ed. São Paulo: Cultrix, [1916] 2004.

SAVIANI, Demerval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 9-57.

SCAFUTO, Simone Maria Abrahão. **Análise sociodiscursiva das concepções de escrita e de ensino de produção de textos nos relatos de experiência de agentes de ensino**. 2001. 160f. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Laurence S.; COOK, Stuart Wellford. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: E.P.U., 1975.

SIGNORINI, Inês. Apresentação. In: _____. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 7-19.

39. SILVA, Rosa Virginia Mattos e. Diversidade lingüística brasileira e ensino do português: proposições comentadas. In: _____. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 0, p. 5-16, set./out./nov./dez. 1995. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_03_MAGDA_BECKER_SOARES.pdf>. Acesso em: 10 out. 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. Entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de informações. In: _____. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 145-152.

VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 0, p. 5-16, set./out./nov./dez. 1995. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_04_DIANA_E_SILVINA.pdf>. Acesso em: 10 out. 2007.

ZILBERMAN, Regina. In: LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um quase manual do usuário**. Disponível em: <http://antigo.inep.gov.br/download/1996/periodicos/em_aberto_69doc>. Acesso em: 7 dez. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - LEITURA COMPLEMENTAR SOBRE O TEMA

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1929] 2003. p. 261-106.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, [1929/1930] 1986.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Diversidade lingüística: uma nova abordagem do processo educacional. **Revista Brasileira de Tecnologia**, Brasília, v. 12, n.4, p.33-38, out/dez. 1981.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

_____. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2001. p. 117-125.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006. v. 13.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. & AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Lingüística Textual**: Introdução. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; CARDOSO, Fernanda Moreno. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de Língua Portuguesa de ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p 101-123.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Lingüística textual – objetos de pesquisa e desenvolvimento atuais**. Conjunto de palestras proferidas na disciplina Lingüística Textual do Programa de Pós- Graduação em Estudos Lingüísticos/UFES, Vitória, nov. 2006.

_____. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. A construção textual do sentido. In: **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2005b.

_____. Discurso e argumentação. In: **Argumentação e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 19-30.

LETA, Maria Masello. **Relações de professores com a escrita: um estudo em duas escolas de formação**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Lingüística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: _____. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.

OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação lingüística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Lingüística Aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 169-190.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

RAMPTON, Ben. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 109-128.

ANEXOS

ANEXO

ENTREVISTA NÚMERO 1

P. O que você considera mais importante no seu trabalho com a Língua Portuguesa?

E1 *Eu acho que uma das partes mais importantes é:: questão de interpretação de texto, é:: você retirar do aluno tudo aquilo que ele leu ao seu redor é:: você verificar se houve ou não aprendizagem é através da produção de texto que você consegue ver isso.*

P. E o que você acha que contribuiria para esse trabalho com produção de texto? Como a escola poderia contribuir para torná-lo mais efetivo?

E1 *Eu nunca... eu nunca vi, nunca trabalhei numa escola que tivesse professor específico para produção de texto, mas eu acharia importante, eu gostaria de trabalhar, eu gostaria que na escola fosse assim...que tivesse uma disciplina específica para produção de texto. Ah...eu acho que o envolvimento vai ser maior, porque hoje a gente tem, o professor de língua portuguesa, ele tem muita coisa pra fazer, acaba assim atropelando, às vezes as produções de texto não ... tem, tem fim ali imediato, não se estendem, eu acho que deveriam se estender, eu acho que se fosse um professor trabalhando com produção de texto seria... o envolvimento seria melhor.*

P. Você acha que os resultados das pesquisas lingüísticas, que os estudos desenvolvidos na academia chegam até a escola?

E1 *Ah...eu acho... pode até chegar mas acho que muito pouco,né? Eu não saberia falar se...ah não sei...acho que não chega como deveria chegar...acho que a realidade também ...sei lá, impede...*

P. Como assim?

E1 *Por exemplo, essa questão de quem faz mestrado, geralmente depois que ele fizer mestrado, ele não volta pra escola pra desenvolver aquilo que ele aprendeu lá.... é porque o sistema também não reconhece, não valoriza, ele vai procurar outro tipo de trabalho que valorize mais... Eu acho que é pouca valorização profissional...*

P. O que você considera como prioridade a ser enfatizada em seu trabalho?

E1 *Atualmente leitura, leitura, interpretação é:: a produção de texto ... como prioridade: leitura de diversos tipos de texto.*

P. E1, o fato de a língua ser heterogênea, de ela variar interfere no seu trabalho?Causa dificuldades de entendimento recíproco?

E1 *Ah, eu acho que não há dificuldade não ... não ... não interfere ... essa questão ... em ... muitas vezes ... lógico que o professor ele tem que ter um discurso mais próximo do aluno pra que o aluno entenda, mas ele também não pode deixar de usar o tipo de vocabulário privilegiado, digamos assim, mais de acordo com as normas gramaticais, pensando que o aluno não vai entender, tem que mostrar pro aluno também que existe um tipo de linguagem que é considerada a linguagem privilegiada e que dependendo de certo ambiente ele vai ter que usá-la pra não ser talvez ... ser discriminado, pra não sofrer preconceito, pra desenvolver no trabalho, mas eu não acho que tenha essa dificuldade não de contato lingüístico professor e aluno.*

P. Então não há dificuldade pros alunos se apropriarem da variedade que a escola propõe?

E1 Ah...existe... mas essa dificuldade acho que tá ligada mais a questão de interesse... os alunos têm até capacidade, mas é um desinteresse, é total... também as famílias ...parece que estão sem objetivo, essa falta de auto-estima...não por questão assim ... de...de distúrbio de aprendizagem, pode até ter, mas acho que muito pouco, acho que a questão mesmo é o desinteresse... é falta de objetivo de vida, sonhos, esperanças...

P. Essa situação toda... você pretende continuar sendo professora?

E1 Pretendo, eu gosto, embora tenha pensado em fazer concurso em outras áreas porque... por questão de valorização...eu gostaria assim de ter um emprego com um salário melhor, mas eu gostaria de dar aula, fora do horário de trabalho, talvez pegar ...trabalhar alguns dias à noite, porque eu gosto de dar aula, eu gosto de trabalhar com escola, embora eu ache muito cansativo trabalhar em duas três escolas, se nossa carga fosse menor seria bem melhor.

P. Como você acha que deveriam ser as nossas formações? Como elas poderiam contribuir com nosso trabalho?

E1 Questão de idéias... novas técnicas, sei lá... nova postura diante da sala, diante dos alunos, essa troca de idéias é interessante...é... porque às vezes a gente anda... o professor anda cansado ... às vezes não tem idéias, também não tem um contato com um outro colega pra buscar uma outra coisa, pra buscar uma sugestão, também não tem TEMPO pra essa sugestão...aí acaba talvez ficando naquela coisa... na mesma coisa... no mesmo planejamento... eu acho que o contato facilitaria essa questão de novas técnicas, de novas... de novas idéias, novos caminhos, novas maneiras de ensinar...

P. O que você acha que mudou no ensino de Língua Portuguesa do tempo em que você era aluna pra hoje em dia?

E1 Sim... interessante ... mudança no ensino, né? é lógico, com certeza. Eu me lembro de que quando eu fazia ensino fundamental, por morar no interior, nós não tivemos acesso à leitura, incentivo de leitura, eu não via o professor trabalhando o texto como a gente vê hoje [ininteligível] seus alunos, mais leitura, mais interpretação, incentivando a usar a biblioteca... na minha época ... quando eu estudava ... eu NÃO tinha isso. É... era gramática, era mais aquela coisa de quadro e giz, isso ...isso melhorou, né? Essa questão de trabalhar...hoje nós temos livro didático... nós temos escolas com biblioteca... mas em compensação, quando eu estudava eu sentia que a minha turma tinha uma vontade de aprender que os alunos hoje...dez por cento dos alunos têm e eu lembro que a minha turma inteira né... estudava pra prova, fazia trabalho...hoje os alunos... se perdeu essa questão de interesse...de... de compromisso com a escola, porque eu sempre tinha compromisso e eu via isso nos meus colegas também... por exemplo, há dez anos...hoje a gente vê aí uma turma com trinta alunos...são poucos os que mostram interesse.

P. A que fatores você atribui esse desinteresse todo?

E1 Questões fora da escola, né? Mais fora da escola. Questão de desinteresse, sei lá... a escola também tem uma parte de culpa, né? Essa questão da disciplina...também... os alunos... sei lá... parece que eles aproveitam da não punição, da não cobrança e deixa tudo ao deus dará e:: essa questão do ... do sistema... essa

aprovação autoMÁTica que é feita às vezes de qualquer JEItto, a questão como eu já falei da auto-estima... do acompanhamento familiar...tudo ISSO interfere.

P. Você acha que os PCNs interferem... que as propostas dos PCNs interferem no nosso trabalho pedagógico?

E1 Eu acho que não, porque a gente não tem formação voltada pro conhecimento desses documentos.... Eu não sei se eles interferem, se mudam alguma coisa, deve interferir... tá aí...deve interferir.

P. Você costuma ler o manual do professor dos livros didáticos?

E1 Leio... costumo ler sim...eu LEio o do livro que eu tô trabalhando, que a escola adota... leio também o dos livros que eu acho bons .

P. O do "Português Linguagens"?

E1 É... dele eu li também.

ENTREVISTA NÚMERO 2

P. Você acha o trabalho com produção de textos importante? Por quê?

E2 É importante porque leva o aluno a colocar o seu modo de pensar, a sua vivência... porque antigamente nós éramos muito condicionados...então a nossa criatividade... eu acho que ela era reprimida. Hoje não, as nossa produções de texto dão liberdade pra que o aluno coloque a sua vivência.

P. E quando ele coloca essa vivência... Você acha que o fato de a língua variar, de ela ser heterogênea interfere no seu trabalho com o ensino de Língua Portuguesa?

E2 Não, não interfere porque eu procuro respeitar a individualidade, eu procuro respeitar o meio onde o aluno vive, o que ele traz, né? A bagagem que ele tem, a sua bagagem própria. Se o professor se condicionar a olhar a língua portuguesa é:: por um único caminho vai interferir, agora desde o momento que você procura é:: olhar a língua individual, olhar o que o aluno traz, a sua história de vida, não dá pra interferir não, pelo contrário, as produções ficam mais ricas, você consegue explorar muito mais.

P. E o que você acha que contribuir mais ainda com o seu trabalho? Como a escola poderia contribuir pra fazer com que ele fosse mais efetivo?

E2 Eu gostaria de um ensino mais rico, as escolas públicas, também nas particulares eu já detectei isso anos e anos atrás , mas nas públicas, principalmente nas que eu já trabalhei eu acho que não viabiliza material pra o professor trazer o diferente. Infelizmente nós continuamos com o giz, cuspe e quadro, não se traz... porque o professor... por exemplo, fala-se muito na produção de texto, fala-se que o professor tem que incentivar o aluno, como? só com aqueles textos do livro didático? não tem como. Você tem que trazer alguma coisa pra mexer com eles ... pra poder ... pra eles produzirem textos ... porque eles têm muito criatividade, quando a gente manda elaborar um texto teatral, seja qual o tipo de texto, a gente nota que eles são muito criativos, só que a gente tem que ter alguma coisa pra poder mexer com eles, pra incentivar isso aí, então só no livro didático ou texto passado no quadro, o aluno cansa, enjoa ... então eu eu sinto muita falta de ... de condições pra trazer o diferente pra eles.

P. O que você acha que mudou no ensino de Língua Portuguesa desde o tempo em que você era mesma era aluna pra hoje em dia?

E2 Como eu acabei de falar, na minha época eu era muito reprimida, eu tinha vergonha de colocar no papel o que eu pensava, porque se cobrava muito a gramática, se você escrevesse com uma vírgula fora do lugar ou uma palavra ... até hoje eu tenho que brigar comigo mesma quando eu vou escrever, quando eu vou escrever um bilhete, eu leio não sei quantas vezes... acho que coloquei a vírgula errada, acho que aquela palavra não tá atingindo o objetivo...eu até hoje eu me cobro. Hoje o nossos alunos já não tem esse problema, porque justamente é o que foi falado a pouco, as individualidades são respeitadas, então você não é de colocar aquele acento de metro, de riscar a palavra sabe, então o aluno hoje ele não é mais reprimido, ele tem a liberdade e também não é punido, antigamente NÓS éramos punidos. Eu recebi até um puxão de orelha quando eu estava na primeira série, não por ter escrito errado, mas porque eu era muito viva e botei o cabeçalho antes da professora mandar eu recebi um puxão de orelha, aí fui retirada da escola, papai me tirou da escola.

P. Quais foram as mudanças positivas e quais foram as negativas?

E2 Positivas digo sim que é a liberdade que o aluno tem, negativa, eu creio que o nosso...seja quem for, escola particular, escola pública, a gente tem muita mania de falar só de escolas públicas, mas eu acho que no geral eles não preparam os professores que saem das universidades para conhecer o novo e colocar em prática, não se prepara... hoje mesmo eu tava pensando nisso, teriam que trazer... as pessoas lançam os livros, lançam os projetos, então teria que pegar... contratar essa pessoa pra vir dar uma palestra, mostrar de que modo se poderia conduzir o trabalho com a língua, o diferente como que poderia ser trabalhado. Não. A gente... o que acontece? A gente sai da faculdade, como eu, quando eu saí da faculdade eu não sabia nem por que o futuro era do pretérito, nem por que o pretérito era perfeito ou mais-que-perfeito ou imperfeito... eu não tinha noção, só decorava aqueles nomes, nunca ninguém me explicou por quê, o porquê daquilo, então eu fui aprender sozinha pra poder lecionar, porque eu queria...como eu falo pros meus alunos...eu quero que vocês ENTendam. Não posso deixar de dar a gramática, porque se vocês pegam um texto, no vestibular ou num concurso, com erros gramaticais, não acentuando corretamente as palavras, você não vai conseguir se promover, então você é obrigada a tá sempre usando a gramática aplicada pra que o aluno escreva corretamente, mas eu falo sempre isso com eles "cês têm que entender o porquê. Nós vamos estudar acentuação? Vamos. Mas nós vamos saber o porquê das coisas. Por que um monossílabo, ele é tônico, por que que ele é átono, o que quer dizer isso. Porque você não passa assim ()decoreba. Então eu não gosto que aluno meu decore, eu fico quantas aulas forem preciso, mas eu quero que eles entendam o porquê das terminologias, entendeu? Por que que acontece daquilo seja qual for o assunto. Então eu...mas eu acho que a gente quando sai da faculdade, sabe, o professor... ninguém prepara a gente. Eu tô com 33 anos de formada, tudo que eu sei hoje eu aprendi sozinha, correndo atrás, então...mas eu até hoje sinto falta acho que deveriam ter capacitações... Muda-se tanto! Muda-se! Mas não chega até a gente. A gente ouve falar, pega livro... Mas no livro... Será que a gente entendeu a essência olhando só o livro? Teria que vir... Quem tá mexendo com a língua, que está promovendo essas transformações, teriam que chegar até o professor, ou então criar duplicadores para que os duplicadores cheguem até a gente e... a gente não vê isso. Sabe, eu vejo colegas minhas que quando eu levo algo um pouquinho diferente, elas ficam atrás de mim...que eu noto...sabe, até de aluno falar, de pedir mais aula minha, mais aula, eu fico até envergonhada...Por quê? Mas eu não culpo as minhas colegas não, elas também são boas professoras, só que saem da universidade e ninguém chega pra atualizar, a pessoa fica pra trás e não alcança o aluno não... aí tem repetência, tem desistência...no noturno... porque se o

professor, ele não for meio doido pra segurar o aluno ele não consegue não, cê tem que fazer um malabarismo e dar uma de doida.

P. Como você desenvolve seu trabalho com produção de textos?

E2 De várias maneiras, né? Nós às vezes pegamos um assunto que está em evidência, aí eu levo reCORte pra sala ... levo ... por exemplo, esses dias eu trabalhei com a solidariedade. Aí levei, assim, várias reportagens que saíram no Estado de S. Paulo falando sobre esse tema, depois eu pedi que, a partir desse tema, a partir dessas reportagens, eles produzissem um texto cujo nome era solidariedade... primeiro eu não disse o que era não, dei só os artigos, eles leram aí no final eles entenderam sobre o que... São vários jornalistas enfocando várias coisas, inclusive falando que o Brasil em solidariedade tá em primeiro lugar... são várias reportagens () "agora eu quero que em cima desse assunto vocês escrevam mostrando justamente essa postura contra o individualismo, contra a discriminação. Aí comecei... a traba... a coisa assim... e saíram textos maravilhosos, eles amaram! Agora depende, depende, quando ce vai produzir um texto de história em quadrinhos você vai e e leva sempre alguma coisa pra despertar, eu sempre procuro levar alguma coisa pra despertar no aluno a vontade de escrever ... às vezes eu conto um fato da vida real "cês viram que saiu tal reportagem na televisão? Alguma coisa pra incentivar. Não é simplesmente chegar lá e dizer "Agora vocês abram livro aí na página ou pega o caderno e vamos começar a escrever..." Não , primeiro você faz um trabalho de conscientização, mas também de despertar... é o que eu falo sempre pra eles, muitas vezes o aluno, até do noturno, eles não gostam muito não, às vezes você leva um texto jornalístico, alguma coisa assim... "Ah, professora, vou ter que ler isso? Tô cansado", eu disse: "gente, não se escreve se não se tem base, porque se você escrever um texto sem base, seu texto não vai ser um texto bom, você primeiro, você tem que ter o argumento, tem que ter o conteúdo, aí em cima daquilo ali você pode colocar uma situação que você já vivenciou, alguma coisa ... mas você tem que ter a base sobre o que falar, o assunto, por isso você tem que tá sempre motivando, pro isso ce tem sempre que ta levando alguma coisa, não sei se to no caminho certo, porque ninguém nunca me ensinou isso, isso aí eu aprendi por mim mesma.

P. O que você considera, que aspecto você considera mais importante nesse seu trabalho com a Língua Portuguesa?

E2 Que é que eu considero mais importante? Primeira coisa ò aluno tem que estar preparado pra falar e pra escrever é a coisa fundamental, se ele escreve tendo coerência, escreve dentro... respeitando as individualidades, mas escreve dentro de uma gramática, não aquela gramática culta que a gente encontra só naqueles que tiveram muito acesso; né? Mas pelo menos o mais próximo que puder da linguagem culta e também falando corretamente, mesmo que utilize a linguagem informal, mas procurando colocar as coisas nos seus devidos lugares. Eu acho que se você atingir que ele fale e escreva bem, você já tá com 50% ou mais de seu trabalho ... né ... de forma satisfatória.

P. Você tem formação continuada? Tem planejamento?

E2 não, não tem porque a secretária atual de educação, ela mudou a carga horária do professor, que nós tínhamos 24 horas-aula e cinco planejamentos antigamente, hoje em dia o professor tem que dar 24 horas-aula e tem um planejamento. Então não tem como fazê ... um dia desses nós precisamos nos reunir pra cria alguns mol ... pra gente poder criar ... algumas estratégias para o aluno do noturno, nós tivemos que liberar a última aula dos três professores de português até fui eu que impus isso aí, falei "nós temos que sentar, como é que nós vamos trabalhar na mesmo série no bloco? Um pega o primeiro D, outra pega o primeiro E e outra pega o primeiro C, nós temos que sentá pra chegar num consenso do que nós vamos trabalhar, porque num

pode cada professor dá uma coisa diferente, a gente tem que dar uma linha, aí eu peguei e exigi e a supervisora falou 'não, vocês podem sentar', aí nós sentamos e traçamos nossas diretrizes. Eu sou meio doida, meio atirada naquela escola!

P. *Você vê alguma diferença, de relevo, entre a escola pública e a particular?*

E2 *Só material, só material, apesar de ter escola particular que eu já trabalhei que também não fornecia material, mas o professor é o mesmo. O negócio é que falta incentivo, falta pegar e dizer assim "Ó, você vai ter uma xerox pra você poder tirar material pra você, se você quiser fazer uma ... uma ... um passeio com seus alunos pra poder produzir alguma coisa num lugar diferente, eles viabilizam condução" e no nosso é tudo difícil.*

P. *E por que é tudo difícil?*

E2 *Exatamente ... por duas coisas: primeiro condições e segundo, minha querida, vestibular continua cobrando a gramática, continua cobrando, tanto que ... tanto cobra que quando eu fui fazer o concurso do Estado foi gramática pura, então, quando você pega lá é::: mudou só o modo como se colocam as coisas, mas a gramática continua sendo ... minha filha mesmo fez quatro anos de cursinho, era só em cima ... de gramática. Exercício, exercício, exercício ... então isso condiciona o aluno ... e o aluno da escola pública, não, você trabalha mais a produção, cê trabalha mais o individualismo, sabe, você respeita o aluno na sua própria criatividade e lá, na escola particular é disputa, meu sobrinho que está na terceira série, eu vejo, lá, exercício de gramática, é pontuação sendo colocada assim pra pontuar naquela coisa muito rígida então eles são condicionados, eu penso assim, não sei se eu tô errada, que eu tô afastada há muito tempo da escola particular, mas eu vejo pelo meu passado e pelos meninos de hoje, por isso que eles têm sucesso, porque o vestibular mudou só a fachada, mas a essência dele continua sendo ... a gramática. De verdade, hoje em dia, pra mim, o essencial é fazer o aluno ler e escrever, mas chega lá fora se você não dá a gramática nua e crua, não a gramática aplicada... fomos trabalhar questões de vestibular, se você não souber a regra, você não responde. Se você não souber que ali você tem um monossílabo, se você não souber que tem ali uma paroxítona terminada em x ...*

P. *Você acha que os PCNs mudam, interferem de algum modo em nossa prática pedagógica cotidiana?*

E2 *Sabe ... eu acho que não muda nada, porque não são oferecidas as formações adequadas, é aquilo que eu te falei, o professor não está sendo preparado, as novidades ficam pra lá, não chegam até a gente .*

P. *Você costuma ler o manual do professor dos livros didáticos?*

E2 *Leio...leio sim...eles às vezes trazem umas sugestões muito interessantes.*

ENTREVISTA NÚMERO 3

P. *Onde você se formou?*

E3 *Eu sou de Minas Gerais, né? Eu me formei na FUNCEC, que é a única faculdade que existe na minha cidade, tem curso de Letras, Pedagogia e Administração.*

P. *E há quanto tempo você exerce a profissão?*

E3 Dez anos, mais ou menos, eu me formei em 96 e em 97 mesmo comecei a trabalhar.

P. Que livro é adotado em sua escola do vespertino?

E3 Olha, lá é adotado um livro que eu até então não conhecia. É o Alet, só que eu não sigo. Não é um livro que eu considere muito bom, então, por isso, eu trabalho alguns textos é ... e vou trabalhando outros livros, que eu pego na biblioteca ... Linguagens, que eu acho muito bom.

P. O "Portugues Linguagens"?

E3 Isso, eu gosto muito. Eu vou ... trazendo outras coisa, vou pegando de ... né? outros livros e trabalhando. Na verdade eu não sigo ... não fico com esse livro só não.

P. Quais são suas críticas em relação ao livro adotado pela escola?

E3 Eu acho principalmente a questão da gramática, na verdade é explorada a gramática tá? De acordo com os textos e:: não se explora mesmo a interpretação dos textos. Acho que eles focaram muito a gramática e esqueceram a interpretação, a exploração, né? Do texto mesmo. Eu acho que a gramática é:: às vezes peSAda demais, né? De coisas demais que eu acho que não tem ... eu percebo, né? Que vai além da realidade, da necessidade mesmo dos alunos. Então eu procuro trabalhar a gramática de forma diferente, né? De forma mais leve.

P. E quanto à produção de textos? Como é o livro? O livro atende às suas necessidades?

E3 Muito pouco. Geralmente sempre tem um texto e alguma proposta, às vezes de acordo como o texto que foi lido, mas nem sempre, algumas vezes sim, mas a maioria das vezes eu acho que não ... é ... não ... me atende, né? E nem ao que os alunos querem, é aquela proposta muito fechada, às vezes tem aquele TEma e EU não acho que não é um tema legal, não é uma coisa que os alunos vão estar querendo escrever e falar, então eu fujo.

P. E a linguagem, a temática, você acha que atingem os seus alunos?

E3 Não, é justamente isso, eu acho a temática muito fora, muito pobre, muito distante mesmo daquilo que é o interesse deles, do que tá acontecendo aí ... já o livro Linguagens eu acho que tem mais uma temática voltada pra adolescente, pra realidade ... pro mundo atual mesmo, né? Esse livro, eu acho que traz aqueles textos literários mesmo ... É muito fechado mesmo. É muita narrativa, né? E:: eu ... acho que isso parece que eles priorizaram muito a narrativa. E ... de um textos que não ... eu particularmente não acho ... Eu já trabalhei alguns e não vi ... que desperta muito interesse, né?

P. O que cê acha que deve ser priorizado no trabalho com Língua portuguesa? Leitura, escrita, gramática...O que você acha que deve ganhar maior relevo?

E3 É a leitura, sem dúvida pra mim, é a leitura, a escrita, que é feita principalmente através da produção. A gramática não pode ser esquecida porque ela é importante sim até pra explicar algumas coisas, né? da escrita, da nossa fala e pra mostrar mesmo a diferença entre fala e escrita... mas eu acho que leitura e produção é tudo. O aluno

que lê muito. ele vai produZIR e consequentemente escrever melhor, né? Vai ter uma escrita é... é...é...mais correta, né?

P. Com que freqüência você trabalha a produção de textos com seus alunos?

E3 Olha eu comecei trabalhando... porque eu vou testando né? Eu não tenho umas coisa assim que eu possa falar pra você é isso e tá fechado. Mas eu comecei trabalhando uma vez por semana. Mas aí eu vi que tava .. é ... a produção de texto né? ela leva tempo ... Tem aquele trabalho de ler, aliás ... de escrever, de ler aquilo que você escreveu e ver algumas coisas que precisam ser melhoradas ... Então eu comecei dando uma vez por semana ... é ... é ... e agora eu não tenho mais um prazo fixo não, às vezes ... tá acontecendo mais assim de quinze em quinze dias, mas às vezes dá para dar uma por semana sim, não tem aquela coisa ... é de acordo com o que dá para fazer mesmo, porque eu gosto ... eu tenho uma forma de trabalhar que é assim ... primeiro eu levo alguma coisa pra eles lerem ... e aí a partir daquilo a gente faz uma produção, aí depois tem a questão da leitura, da produção ... e reescrever, né? fazer a correção e tal ... então ... leva tempo. A gente fica naquela ansiedade, a gente fica querendo dar uma vez por semana, mas depois a gente vai vendo que não é por aí, não é quantidade né? é qualidade, então ainda tô naquela sabe, né? de rever ... de ...

P. No conflito, né?

E3 Muito muito grande, tem hora que a gente pensa é ... nossa tá tudo muito lento e dá uma ansiedade porque a gente quer ver o retorno rápido, o feedback, mas aí a gente vê que não é assim, a gente acha que é ... rapidamente os alunos vão dar conta, e muitas vezes a gente vê que não ... alguns realmente tem uma facilidade pra pegar e escrever ... mas é um trabalho é ... difícil ... que é a os poucos mesmo ... a gente vai e volta ... é por aí ...

P. Você disse que não gosta muito do "Alet" pra o trabalho com produção de textos e que recorre mais ao "Português Linguagens". Ainda há outras coisas a que você recorra...

E3 Há outras coisas ... eu recorro a músicas mesmo que estão aí ... eles adoram. Eu recorro a poemas né? então eu não fico, às vezes eu quero trabalhar texto de opinião, então eu trago um texto jornalísticos é ... enfim, eu vou recomendando a várias coisas né? eu peguei um livro que tem um texto legal, eu acho que ali dá pra fazer uma produção né? é:: mudar o final de história, reconTAR a história em outro ponto de vista, mudando a pessoa né? o narrador passa a ser personagem, enfim ... então depende ... eu fiz muito isso, trabalhei com poesia, transformando poesia em narrativa, trazendo música também pra eles reescreverem, inventarem mas baseados naquele ... naquela que a gente trabalhou, uma notícia de jornal mesmo. Então assim, eu não, nem ... minha produção não fica presa nem a esse livro Linguagens não, às vezes, alguma coisa, proque como o livro Linguagens ele traz muito texto com temáticas relacionadas por exemplo a adolescência que é o nosso público mesmo então eu aproveito sim né? algumas coisas né, mas não produção, eu não fico muito presa ali, principalmente na produção eu saio dos livros.

P. Então você tá dizendo que os livros de modo geral, eles não atendem ao nosso trabalho com produção de textos. A gente não pode ficar presa...

E3 Não dá pra ficar presa ... não, não dá, eu acho que ... muito porque é ... geralmente eles são tendenciosos a alguma coisa e fica preso mesmo, né? então eu gosto de diversificar. Eu acho que o livro é legal, como um apoio assim, gosto, acho importante,

mas eu não fico muito presa não, eu vou buscar outras formas, eu acho que não atendem não.

P. Os PCNs, cê vê ligação entre o que é proposto por eles e os livros que a gente recebe? Que importância eles tem no nosso trabalho cotidiano? Você vê a interferência deles?

E3 Eu acho que de certa forma sim. Não quer dizer que resolveu o problema que agora tá tudo perfeito ... não ... mas eu acho que a partir, né, do PCN, houve algumas reflexões e algumas mudanças, pequenas sim mas eu acho que aí entra também muito a questão do professor ... o professor é que tá na sala ele é que vai perceber né? É ... a gente sabe que tem muitos livros, a gente vê muitos livros bons chegando aí ... e ... e ... como também alguns livros antigos, muitas vezes eu pego alguns livros antigos e fico vendo que o que tá no PCN tá ali também sabe? tá ali. O autor fez sem ter essa consciência ... sei lá, na verdade ele tinha ... porque se ele colocou ... mas não foi ninguém que mandou .. né? já tava ali. Então já existia essa consciência, né? em alguns autores sim. Tanto que tem muita coisa nos livros de agora, que são de autores que já faziam, não fizeram agora, reiventaram ... renovaram, sei lá ... mas ... de certa forma também é legal até pra gente também tá mais atento, tá mais seletivo, tá observando se realmente tá atendendo ... é aquilo mesmo? Mas eu acho que ... é isso. A gente não deve achar que o que tá no PCN tem que ser aquilo mesmo, e que fazendo como tá no livro vai dar certinho, não é por aí.

P. A gente tem visto pesquisas...análises de desempenho... os alunos estão escrevendo mal. A que você atribui isso?

E3 Eu acho que sem querer ficar jogando culpa em ninguém, mas eu acho que a educação no ensino fundamental, principalmente no ensino de primeira a quarta série tem uma contribuição nisso aí, porque eu sou a favor de não se trabalhe a gramática do jeito que é trabalhada no ensino fundamental de primeira à quarta série é ... e sim a produção né? Mais a questão da produção. A gramática pode trabalhada? pode, mas não precisa ficar dando nome aos bois né? Pode ser trabalhada de uma forma mais leve, sem aquela decoreba ... porque o que gente vê? Chega na quinta série os alunos não estão nem escrevendo do jeito que deveriam e também não sabem gramática e pelo contrário vem com definições distorcidas, equivocadas ... e até a gente conseguir, por exemplo, na quinta série mostrar pro menino que não é daquela forma, que a definição que eles têm de algum conteúdo gramática é ... tá equivocado ... é difícil, então, é ... eu acho que ... uma das coisas é isso né? a questão da idéia que eles tem de algumas é ... falta de priorizar a leitura e a escrita de primeira à quarta série e ... pra mim, uma segunda é a falta de leitura mesmo, é ... a gente vê muitos livros bons né? numa biblioteca, nas bibliotecas ... livros bons mesmo pra faixa etária de sete a dez anos, e o que que acontece que eu percebo? A partir dos onze anos tal que é a partir da educação fundamental de quinta à oitava é que a gente não acha mais tanta coisa nas bibliotecas. A biblioteca tá muito pobre nesse sentido. Às vezes a gente acha livro com textos é ... difíceis demais pra eles ... que não vão atingir e ... a família também não tá preocupada em comprar livros, não está oferecendo, então quem tem tá oferecendo mesmo oportunidade de ler ainda tem sido a escola. Então a gente quer trabalhar ... priorizar a leitura de livros diversos nessa etapa de quinta à oitava, mas a gente encontra uma barreira, né? porque os alunos já não tem tanto interesse em ler, porque a família já não cobra tanto a leitura, não tá junto, a família não lê, então ele automaticamente não vai ler, e a gente encontra muita coisa, e a gente vê que quando a gente oferece assim, e quando eles encontram coisas legais pra ler eles lêem. Então isso aí tem prejudicado muito a escrita, a formação do ... do aluno como leitor.

P. Um aluno que venha de uma comunidade x, de uma comunidade y, que tenha um universo lingüístico x, que tenha um universo lingüístico y... Você acha que a variação lingüística é um fator que interfere no trabalho com produção de textos?

E3 Não até hoje eu não senti essa ... não senti não. Eu acho que pelo contrário, né? Quando a gente tem uma sala de uma diversidade lingüística, né, grande, a gente vê que há uma troca aí, eu de forma nenhuma eu não acho que isso aí seja um empecilho de forma nenhuma ... eu acho que é diferente é claro, mas eu acho que o aluno precisa conhecer? Eu não posso de forma nenhuma trabalhar com um livro que vai trabalhar com uma linguagem que é só dele, porque a linguagem dele ele já conhece muito bem, ele precisa conhecer outras, né? Eles têm ... eu gosto quando o texto traz uma palavra que é diferente, que é desconhecida, eu ... eu ... muitas vezes pra eles passa batido, muitas vezes eles nem perguntam o significado e aí eu pergunto pra eles e aí ... eles começam a julgar, a formular hipóteses, mas muitas vezes, na maioria das vezes tem que recorrer ao dicionário mesmo e ... e ... e eu sinto que muitas vezes o aluno aí, o que acontece? Ele se apropria, aí ele gosta, já teve casos até de o aluno usar até em textos o que eu acho legal, aí era uma palavra que até então pra ele era desconhecida, de repente ele conhece e vai usar ... então eu acho que tem que ter isso sim, o aluno tem que sair do que é só dele e conhecer o mundo, porque não vai ser assim, a gente tem que oportunizar o aluno crescer, conhecer coisas diferentes, porque senão ele pode ficar só na casa dele, falar do jeito que ele aprendeu como pai e com a mãe, só que a gente sabe que vai ter uma cobrança em cima disso, ele vai, às vezes, ser criticado mesmo, por causa disso, ele vai perder oportunidades, então eu não acho que poder ser negado isso a ele.

P. O que você aponta no seu trabalho "Ah, isso tá dando certo" e por que tá dando certo? E o que tá dando errado, por que tá dando errado?

E3 O que tá dando que tá dando certo eu acho que é o trabalho de produção, que é uma coisa que eu gosto muito, e assim, não é que tá dando certo, tão certo, mas é porque eu mesma tô aprendendo a trabalhar produção através de tentativas, eu tento uma coisa, eu erro, então eu to percebendo que isso tá trazendo bons frutos, sabe? Eu vou, eu erro, eu volto, faço de novo, e como, porque que eu percebo isso? Quando eu leio a produção de um aluno. E é lógico que eu não vou dizer ... que eu faço ... por exemplo, uma sala de trinta e cinco alunos que eu vou achar que, vou ver que, por exemplo, vinte estão escrevendo muito bem ... NÃO. Mas eu percebo em alguns, numa grande parte que tem, que tinha dificuldade mesmo de escrever, uma melhoria, mesmo que lenta ... mas já é um ... processo ... que realmente escrever, a gente sabe que tem gente que odeia, é difícil demais né? ainda mais escrever do nada que foi como a gente ... eu acho que a gente aprendeu a escrever, o professor chegava "vamos falar sobre isso" e a gente tinha que tirar idéia não sei da onde e quem já tinha facilidade pra escrever ótimo, quem não tinha ... então nesse sentido eu acho que é uma coisa legal, porque como eu tô trazendo ... eu acho que a produção, a criatividade, ela não vem do nada, ela vem a partir de sementes, se apropriarem de idéias, e ... se apropriar no sentido de pegar e depois reformular né? é:: então isso ... agora a minha maior questão ainda é a questão gramatical, da gramática mesmo; porque a gente fica ... eu ainda fico naquela ... às vezes me sentindo culpada, por tá trabalhando ... porque a gente trabalha a gramática SIM, muito sim. E ainda, muitas vezes eu não sei como é que eu vou lidar entendeu? Tem coisa que é chato, e que a gente ... e que é chato, e que a gente vai trabalhar, e aí cê sente o desânimo ... quem é bom, aquele aluno que é bom mesmo, ele aí vai ser bom mesmo, mas e aquele que não se interessa e mesmo que você ... e aí você lê muito, vê muita receita, e aí você vai aplicar, falha e não dá CERto. Então minha angústia ainda é a questão gramatical, sabe? É ... como desperta o interesse, é ... como ... fazer com que ela seja realmente significativa e pra isso eu acho que eu tenho que ter um tempo maior pra pensar e a gente não tem esse tempo pra parar e pensar até que ponto isso aqui é importante, isso vai fazer falta na vida do meu aLUno. Muitas vezes eu dou uma coisa e penso assim "que saco! Pra quê que eu dei isso, será que isso ..."

P. O que que em nível do sistema poderia ser feito pra melhorar esse nosso trabalho? E essas formações? No seu município tem formação. Elas têm ajudado, elas atendem?...

E3 Não eu acho que a gente ... que o professor tá muito solitário, nós estamos muito sozinhos, porque infelizmente as formações não têm atendido, né? A gente vai... e... eu parei até um tempo... eu gostava sempre de tá fazendo curso nas férias...fazendo...sabe? É... Então eu parei um pouco de tão desiludida que eu estou com algumas coisas, com essa formação mesmo que a gente tem recebido, porque o que a gente ouve é muita coisa que não funciona e que não tem a ver com a realidade. Então eu acho assim ... que a escola né? pode ajudar sim né? que ... enfim, o sistema né? pode ajudar e eu acho que apoiando a gente, ouvindo as nossas angústias, a gente não tem com quem desabafar, a gente desabafa um professor com o outro, é ... a impressão que eu tenho é que ninguém tá ouvindo a gente, que a gente tá gritando, mas ninguém tá ouvindo, é ... a formação realmente tem deixado a desejar. O que a gente tem feito mais é trocado experiências e trocado angustias, mas fica por isso mesmo. Eu acho que a gente tem que ter um tempo maior na escola sabe? Nós professores de cada área, de cada área, por exemplo, língua portuguesa né? A gente sentar e discutir quais são ... quais tem sido nossos enTRAves né? Os nossos proGREssos, trocar figurinha mesmo, o quê que deu CERto, tentar fazer, registrar né? ter isso registrado, o que deu certo e o que não deu sabe? Discutindo mais isso aí sabe? É ... falta uma apoio mesmo, a gente corre muito o ano inteiro, vive ainda em cima da ... da nota, o aluno tem que fazer prova e a gente tem que corrigir, e a gente e não dá retorno pro aLUno ... muita correria. Então assim a gente tem que ter um tempo, enquanto a gente não parar não ... enquanto não tiver ... não houver uma discussão maior em cima dessas questões aí que são nossos entraves, não vai mudar muita coisa não, porque a gente ... a gente tá muito solitário, cada um vem pra sua sala tentando fazer o possível, mas esse possível ainda tá sendo pouco, mas pelo menos a gente tá tentando né?

P. Bom, tem-se dito que os alunos estão escrevendo muito mal e a gente vem tentando reverter esse quadro. Por que você acha que a escrita é tão importante?

E3 Ela é importante ... eu acho que ela é importante porque é a forma como você vai se ... vai saber colocar o que você pensa, você vai enfim, escrever aquilo que você aprendeu, você vai expressar suas idéias, e até escrever aquilo que você entende do mundo, seu entendimento, sua compreensão do mundo. A escrita tá em todo lugar, né? A escrita é tudo. Cê sai aqui ... não é só na escola. Cê sai e tem um muro, tem um panfleto, tem um livro, tem uma revista e você tem que saber escrever até pra poder saber interpretar, pra saber ler, uma coisa tá muito ligada ...