

Exercício da escrita: a formação cidadã em discussão

Nota de Leitura

BOHN, Hilário I. & SOUZA, Osmar de (orgs.) (2003). *Escrita e Cidadania*. Florianópolis, SC: Insular, 200 p.

A obra *Escrita e Cidadania*, defensora da educação plena do ser humano, quer contribuir com discussões político-pedagógicas direcionadas ao ensino-aprendizagem da língua materna, mais propriamente às práticas de uso da linguagem na sociedade atual. É tema corrente, nesta publicação brasileira, a defesa da necessidade de um trabalho efetivo, reflexivo e crítico com e a partir da escrita, na escola e fora dela.

Organizado por Hilário Inácio Bohn e Osmar de Souza, este livro emerge, inicialmente, de projetos de estudos "de um grupo de pesquisa que elege os discursos e as práticas educativas como grande nicho de investigação" (p. 11). Ganha mais abrangência ao propor discussões outras "em torno da complexa questão da escrita, não só escolar, [mas também] na sua eventual implicação com a questão da democracia, num plano mais amplo e com a cidadania numa dimensão espacial mais específica" (p. 11). Esse trabalho de organização das temáticas do livro se concentra nas mãos de dois professores/pesquisadores atuantes no contexto brasileiro e internacional quando o tema é escrita e educação. Hilário Inácio Bohn é Doutor em Lingüística pela Universidade do Texas (EUA) e atua, desde 2006, no programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul. Osmar de Souza é Doutor em Filologia e Lingüística Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor aposentado da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), atua, hoje, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Furb, em Blumenau, Brasil.

A introdução da obra inicia por um título questionador aos leitores: *Escrita cidadã: como formar? Por que pesquisar?* Eis duas grandes inquietações de professores/pesquisadores que lidam com o objeto da escrita. Tentar respostas, caminhos para responder a esse pronome interrogativo "como" tem sido desafiador, conforme se revela em discussões apresentadas

nos nove artigos que compõem *Escrita e Cidadania*. Estes artigos indicam que, no Brasil, são recorrentes muitas denúncias de fracasso em atividades pedagógicas abstraídas de práticas sociais efetivas. Justifica-se, dessa forma, a segunda pergunta proposta pelos organizadores, já que não bastam reclamações; são necessárias análises de situações reais de práticas sociais situadas para, então, buscar-se novos encaminhamentos para tais atividades. Pode-se afirmar, já neste momento, que muitos resultados de pesquisas vêm enriquecer a obra *Escrita e Cidadania*, a fim de contribuir com melhorias para o contexto escolar, especificamente, quando o assunto é o ensino da língua materna. Em acréscimo, outros benefícios podem se abrir aos leitores, diante de uma diversidade rica de abordagens teóricas, de reflexões conceituais e de dados empíricos advindos de instituições de ensino.

Ainda na Introdução do livro, apresentam-se argumentos que justificam a reunião dos artigos nessa obra: a) os textos escritos exigem competências comunicativas e significativas por parte de seus "autores" (denominação advinda do princípio da autoria, que impõe ao usuário a capacidade de reflexão e a constante construção de sentidos por meio dos textos), para que a escrita seja sinônimo de produção de conhecimento; b) muitas fronteiras entre determinadas tradições de oralidade e de escrita vêm se rompendo com a expansão da *internet*, o que traz novos componentes para a reflexão da atividade escrita na escola; c) a inserção das contribuições de estudos da lingüística textual, da lingüística do discurso e do olhar sobre a produção de textos como um processo que vem continuamente auxiliando o trabalho escolar. Esses estudos sugerem "que o texto não só diz, mas silencia também" (p.12), nas palavras de Bohn & Souza.

Pautadas nas discussões dos estudos da lingüística textual e do discurso, aquelas palavras reforçam outros aspectos, não diretamente discutidos no livro, mas que guardam forte relação de sentido: olhar para o texto — para a atividade de construção da escrita — de maneira ingênua, sem considerar as estruturas de poder e a natureza do contexto social, onde se dão as práticas textuais, (Colello, 2003; Pelandré, 2005; Possenti, 1996; Soares, 1999, 2003; Street, 2003), significa ocultar elementos constitutivos de uma formação cidadã.

Dos nove artigos que integram *Escrita e Cidadania*, quatro deles articulam mais questões conceituais, sem realizar análises específicas e exaustivas de dados advindos de sala de aula. São seus autores: Maria Marta Furlanetto, Daniel Cassany, Osmar de Souza e Leonor Sciar-Cabral. Os outros cinco — de Hilário I. Bohn, Otilia Heinig, Adriana Fischer, Clarice V. P. Alves e Nórís E. Duarte — apresentam e discutem dados coletados com alunos e/ou com professores, no tocante ao uso da linguagem e à prática pedagógica no meio escolar.

Com o intuito de desocultar os significados do termo "cidadão", o artigo *Escrita e cidadania: desafio político-pedagógico*, de Maria Marta Furlanetto, traça, em breves linhas, um percurso histórico brasileiro de uso do termo em documentos oficiais, como a Constituição, do século XVI ao XX. A autora resume, com esse trajeto, que, "quando um governo não suporta mais que seus governados desejem fazer valer a lei para defender-se de ações inaceitáveis do próprio governo — ou seja, age contrariando a própria Constituição —, a liberdade de manifestação se torna um simulacro" (p. 24). Essa assertiva indica, na explicitação da autora, que, mesmo havendo direitos e deveres descritos nos documentos oficiais, nem sempre as ações políticas fazem valer o que se apresenta. A não coerência entre o previsto na Constituição e as ações políticas é marcada, nas palavras de outra grande pesquisadora brasileira — Magda Soares — como "a fantasia da democracia", pois conforme ela explica, "enquanto as desigualdades, as discriminações não se resolverem, a educação pouco pode fazer" (Soares, 1999: 41).

Compreender esse cenário mais amplo, de ordem política, a que se referem Soares (1999) e Furlanetto parece ser de extrema relevância para os educadores, a fim de que o contexto pedagógico não seja, unicamente, alvo de acusações e denúncias depreciativas; do mesmo modo, pode simbolizar uma forma de não naturalizar esse caráter depreciativo das ações escolares, o qual diminui muito o papel e o esforço de professores. O que se verifica ao longo do artigo de Furlanetto, e dos outros oito presentes no livro, é uma tentativa não de apontar culpados, ou de redimir instituições e/ou pessoas de seus deveres e direitos, mas de contextualizar um cenário ora marcado por muitos desencontros e incoerências ora por caminhos de mudanças, de pesquisas que vêm auxiliando a qualificação das ações com a língua na escola.

Ao direcionar as abordagens para o meio escolar, esta autora apresenta sua discordância pela forma como a língua é concebida e trabalhada nesse contexto: pelos moldes da gramática, no uso do padrão culto que não exprime a totalidade das causas que produzem a linguagem, sugerindo que se reconsidere a relação forte entre escrita e oralidade, que há no Brasil, pois "não se fixa na escrita a gramática de uma língua" (p. 33). Ainda, defende que a formação de sujeitos, na perspectiva da cidadania, adota a escrita como bem público, como uma atividade usual em práticas específicas e sistemáticas. Da mesma forma que o autor Sírio Possenti (1996) discute na obra *Por que (não) ensinar gramática na escola*, Furlanetto não está sugerindo a abnegação do ensino gramatical nas escolas. O indicativo de ambos os autores é que ensinar língua não significa ensinar gramática, ou seja, a metalinguagem unicamente. Para se oportunizar o domínio efetivo e ativo da língua, é preciso criar condições satisfatórias para que alunos se sintam sujeitos e participantes de práticas letradas. Conforme Possenti (1996), discernir "os tipos de gramática" (normativa, descritiva e internalizada) e "as concepções de língua, erro, regra e poder" podem elucidar as escolhas dos professores no trabalho em sala de aula. Diante das propostas de Possenti (1996) e de Furlanetto, para se ensinar a língua nas escolas, surge uma indagação, que poderá ser fruto de outras discussões: quantos professores de língua portuguesa sabem ou já pararam para estudar, refletir sobre essas diferenças conceituais no que diz respeito aos tipos de gramática, à língua, erro, regra e poder?

O artigo de Daniel Cassany — *Escrita, desarrollo humano y democracia* — acrescenta abordagens sobre o papel da escrita nas sociedades. O autor apresenta os benefícios da "aquisição" da escrita para participação dos homens em sociedades mais democráticas e ressalta que esta tecnologia se apresenta como determinante no desenvolvimento histórico da democracia e na expressão pública da palavra. Não descartando que a oralidade também favorece o desenvolvimento de uma dada cultura, enfatiza, porém, que o desenvolvimento de uma cultura pode ser afetado por sistemas autoritários, os quais têm o poder de oprimir a oportunidade de expressão, de provocar a alienação e de utilizar a linguagem para manipulações políticas. Por conseguinte, Cassany expõe soluções adotadas em alguns países, para facilitar o acesso dos cidadãos à linguagem política. Resume que a prosa deva

ser mais funcional, direta, simples, a fim de se construir uma nova cultura comunicativa, para além das repressões.

Diante das abordagens desse autor, voltadas ao uso da língua em sociedades que se denominam democráticas, outras indagações poderiam ser pensadas e analisadas em contexto brasileiro ou não, entre muitos professores e pesquisadores: será o acesso à língua escrita decisivo para oferecer benefícios sociais às pessoas? Garante-lhes o exercício efetivo da cidadania? Para além de tornar a linguagem de órgãos governamentais mais acessível à população, que outras ações seriam imprescindíveis para garantir a participação das pessoas em atividades letradas? Essas são perguntas lançadas pela autora dessa resenha, com a pretensão de provocar reflexões acerca do fazer pedagógico e político.

Encaminhamentos que possivelmente discutem essas questões são trazidos no artigo de Osmar de Souza — *O texto nas atividades escolares, produção de conhecimentos e autoria*. Ao ler esse trabalho de Souza, percebe-se a concordância deste com Cassany sobre o grande contributo do domínio da escrita para a construção ampla da cidadania. A proposta, em específico, é que a escola compreenda e trabalhe a escrita pelo seu uso social, a fim de "ampliar o conhecimento" (p.55) dos alunos no que se refere à produção de textos nesse contexto e para além dele. Os alunos precisam ter voz, interagir de forma efetiva com colegas e professores no âmbito escolar, enfim, serem "autores" do processo — sujeitos que se responsabilizam pelo seu escrever e que revelam a individualização de seus escritos (p. 56), conforme abordagens de Foucault e de Orlandi. Para que isso ocorra, Souza defende que o ensino da língua não pode ser reduzido ao enfoque gramatical (metalingüístico). Essa defesa encontra lugar nas discussões e preocupações de outro trabalho brasileiro, o de Colello (2003):

No reducionismo de uma escola que, na melhor das hipóteses, dá conta de aspectos da vida (aprendizagem de conteúdos específicos, a especialização em um campo profissional), mas não da vida em sua real amplitude e complexidade, consubstancia-se um paradigma de ensino que prioriza o saber sobre o ser, o instrumento sobre a razão, o conformar-se sobre o transformar e o instruir sobre o educar.

Logo, o ensino, concebido a partir de e com textos públicos, pode oportunizar o exercício da cidadania e funcionar como instrumento de reflexão

pessoal e social. Dicas, resultados de estudos são assim explicitados por Souza ao leitor, paralelamente a várias outras reflexões: "Que espaço a escola cria para que circule os produtos, para que ocorra a dialogicidade interpares? (p. 68); "Que estratégias de ensino auxiliam o estudante a construir textos com autoria?"(p. 71). Certamente, respostas prontas e únicas não há para essas perguntas e, como afirma Souza: "seria ingênuo dizer que tudo é catastrófico, sem sentido, no que tange às atividades escritas propostas" (p. 57). Plausível é aproximar, a essa assertiva, um encaminhamento proposto pelo pesquisador inglês Brian Street (2003, p. 8): "temos que começar a falar com as pessoas, a ouvi-las e associar a sua experiência imediata a outras coisas que possam também estar fazendo". Dessa forma, antes de fazer julgamentos sobre as práticas de letramento de determinados grupos sociais, torna-se mais significativo questionar de que contextos sociais a leitura e a escrita derivam seus significados.

O artigo de Leonor Scliar-Cabral — *Uma ferramenta para ensinar a ler e a escrever* — é uma adaptação do seu livro *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. Conforme Scliar-Cabral, o objetivo do artigo é:

melhor fundamentar os educadores, do ponto de vista da psicolinguística, com as bases para entender os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, particularmente no que diz respeito à descodificação, isto é, ao reconhecimento da palavra e à codificação, ou seja, como ela é escrita na língua portuguesa praticada no Brasil, não porque estes dois processos sejam os únicos, nem os mais importantes, mas sim porque, a fim de se obter o aprofundamento, é necessário delimitar a área de estudo, sem perder de vista o conjunto onde se insere (p. 153).

Um ponto forte no artigo é a afirmação constante de que "não escrevemos como falamos" (p. 159). Por isso, enfatiza-se, aqui, que o sistema verbal escrito necessita de aprendizagem intensiva e sistemática.

Quanto aos passos durante o processo de leitura, a autora assim os resume: intencionalidade, pré-leitura, fixação e fatiamento, descodificação, processamento das microestruturas à compreensão textual. Como afirma a autora, em relação a esses passos, "não significa que ocorram obrigatoriamente de forma seqüencial, pois muitos se dão concomitantemente" (p. 162).

No tocante à escrita, Scliar-Cabral apresenta também os princípios que a ela se aplicam: intencionalidade, planejamento, codificação, execução e monitoria. Para além dessas explicações, outros "princípios do sistema alfabético", seguidos de exemplos, são destacados no artigo. A preocupação da autora em apresentar esses princípios é dar condições aos professores para que aprimorem os conhecimentos sobre a língua e para que tenham consciência da necessidade constante de aperfeiçoamento profissional.

Conforme já mencionado anteriormente, os restantes cinco outros artigos discutem dados advindos de sala de aula, os quais revelam as vozes e as produções de alunos e/ou de professores.

Dar voz aos professores, a fim de compreender como se posicionam sobre a recepção, produção e circulação de textos em suas aulas é objetivo da investigação apresentada por Hilário I. Bohn em *Produção textual e cultura: a interlocução necessária para a construção do saber*. Nesse artigo, Bohn explica que depoimentos de grande parte dos professores entrevistados indicam que se sentem "angustiados com a recepção e textualização de seus alunos" (p. 79). Um dos fatores mencionados pelos sujeitos é a limitação criada pela avaliação escolar. Diante desse dado, Bohn argumenta que ensinar, em muitos casos, simboliza a interdição da dialogia. Solicitam-se muitos resumos, por exemplo, e não ensaios e monografias. Pouco se abrem espaços para que os alunos desenvolvam competências com um número crescente de gêneros textuais. Nas reflexões e palavras de Bohn: "a escola costuma predeterminar sentidos" (p. 84). Em decorrência, são comuns os plágios, as cópias realizadas pelos alunos, reforçando ainda mais a preocupação dos professores diante desse cenário de reproduções. O que chama atenção é que a maioria desses professores foge das próprias responsabilidades, sentem-se incapazes de apresentar soluções. Indicam culpados, apontam fatores para fora da sala de aula e, principalmente, os relativos ao período de formação.

Nota-se que a intensa pedagogização do letramento social (cf. Soraes, 2003) acaba por diminuir a autonomia de professores em suas ações pedagógicas e a participação efetiva de alunos nas trocas comunicativas. A interlocução entre professores e alunos, em conseqüência, fica restringida, provocando o que Bohn chama de "um aprisionamento das palavras e a interdição de sentidos" (p. 85).

Partindo do pressuposto que a dialogia pode ser construída na relação de sala de aula, especialmente na formação de futuros professores de línguas, Otilia Heinig apresenta um exemplo de prática acadêmica, que viabilizou a estudantes de um curso de Letras a construção de sentidos por meio de textos escritos. No artigo *Quando o produzir textos faz sentido para educador e educandos*, a autora vale-se da seguinte proposta: a universidade precisa abrir espaços para que os educandos mostrem seus pontos de vista, suas leituras e seu poder com a linguagem. Para que isso se efetive, Heinig defende que a *necessidade* seja o elemento propulsor de atividades de leitura e escrita. Ainda mais: que haja respeito à história, ao ritmo de trabalho de cada um e que fique distante a maneira dogmática de se explicar o insucesso dos alunos. A universidade passa a ser compreendida, dessa maneira, segundo Heinig, como "um local aberto à discussão e à pesquisa, capaz de formar educadores que criem a sua própria metodologia" (p. 104). Da mesma forma que Bohn (2003) faz referência a ações escolares que cerceiam a dialogia, Heinig também se manifesta nessa direção: "O aluno está acostumado a cumprir funções, a se enquadrar no modelo. Escreve para agradar o professor, tentando descobrir de que forma ele gosta que o texto seja feito. Mudar a posição do aluno, tornando-o participante da ação de produzir o texto é uma tarefa lenta, pois existe uma história de obediência como pano de fundo" (p. 109).

Algumas das relações entre práticas sociais — "pano de fundo" — e os usos dos textos são apresentadas no artigo de Adriana Fischer — *A caminho de um processo de produção de sentidos no Ensino Fundamental*. Neste, revelam-se histórias com a linguagem, as quais estimulam e reforçam a possibilidade de se efetivar um trabalho com gêneros dissertativos entre alunos de uma 4ª série. Defende-se que esses alunos podem ser desafiados, desde as séries iniciais, a revelar e sustentar seus pontos de vista de forma crítica. Apóiam essa defesa os dados presentes na pesquisa de Leite & Vallim (2000: 191), sobre a não existência de "uma progressão da aprendizagem relativa à língua escrita entre textos narrativo, descritivo e dissertativo, como se acredita em nosso meio escolar".

A pesquisa de Fischer iniciou-se pelas histórias com a linguagem escrita de alunos e da professora regente de uma 4ª série, para, depois, propor

um trabalho colaborativo com e a partir dos gêneros dissertativos. Falas dos alunos reforçam, nesse artigo, que "os motivos para aprender a produzir diferentes textos transcendem os limites escolares e encontram significação nas variedades de atividades humanas conhecidas por eles" (p. 127). Partindo dos depoimentos desses sujeitos, a autora procura também compreender se e como as concepções de língua e linguagem da professora, bem como seu trabalho de sala de aula, podem ou não interferir nas falas vivas dos alunos e nas atitudes deles com a linguagem escrita. Com os dados advindos dessas histórias com a linguagem, Fischer resume que condições de produção precisam ser oportunizadas aos alunos, caso contrário continua-se afirmando que eles não apresentam capacidades discursivas para operar com diferentes gêneros discursivos.

A percepção de alunos sobre o texto escrito é também foco do artigo de Clarice V. P. Alves, intitulado *Aluno: produto discursivo das práticas escolares*. Defendendo uma concepção dialógica da linguagem, Alves afirma que o aluno é perpassado por práticas discursivas presentes no meio escolar. A fim de comprovar essa assertiva, elabora cinco "predicações" (p. 138) — relação entre princípios teóricos e formulações discursivas de um indivíduo ou grupo social — a partir de dados coletados por meio de entrevistas orais e de revisões textuais dos alunos. A primeira predicação indica que o texto é compreendido pelos alunos como um conjunto de aspectos gramaticais, de regras institucionais e assume caráter avaliativo. A segunda, aponta o texto como um conjunto de estruturas lingüísticas organizadas semanticamente. A outra predicação destaca que o bom texto é aquele que não fere as regras gramaticais. A quarta, explicita a preocupação diretiva dos alunos com aspectos convencionais da escrita, o que lhes afasta a possibilidade de se assumirem sujeitos da prática escolar. A última predicação mostra que a revisão textual é realizada na escola como atividade direcionada a resolver unicamente problemas semânticos e lingüísticos. Diante desses dados, Alves afirma que leitura e escrita não são vistos como "atividades transformadoras do indivíduo" (p. 147) e lança uma importante reflexão ao contexto escolar: apropriar-se da escrita é diferente de aprender a ler e a escrever. O caminho sugerido pela autora é mudar a concepção de língua e de ensino que norteiam as práticas educativas, a fim de que a linguagem seja símbolo de atividade interlocutiva.

Também com o olhar direcionado ao trabalho docente, o artigo *A produção textual antes e depois do contato com a cartilha: um caminho de volta*, de Nóriis E. Duarte, apresenta análises acerca da transposição didática de conceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil (documento correspondente aos "Programas" das disciplinas em Portugal), relativos às noções de texto e de gêneros discursivos, em uma classe de 1ª série do Ensino Fundamental (Ensino Básico, em Portugal) de um estabelecimento particular. Um alerta direcionador, no artigo de Duarte, é que a metodologia adotada pelo professor tem a possibilidade de silenciar o aluno. O silenciamento pode ocorrer devido à abstração dos textos de sua condição sócio-histórica e pela concepção de língua como produto acabado. Isso ocorre, conforme dados de Duarte, em uma 1ª série, com a adoção de cartilhas para se proceder a alfabetização dos alunos. No lugar, então, de possibilitar o acesso aos saberes lingüísticos indispensáveis ao exercício da cidadania, os quais já vinham sendo construídos no período pré-escolar, conforme comprovam textos de uma aluna (sujeito das análises), o trabalho direcionado pela professora desconsidera a competência discursiva trazida pela aluna-sujeito. Segundo Alves, "é um exercício simulado de escritura preparando-o [o escritor] para o futuro — a futuridade é outra característica negativa da proposta pedagógica escolar" (p. 183).

Logo, simulações, ou seja, atividades que pouco ou nada guardam de relação com práticas sociais situadas ainda prevalecem em muitos contextos escolares ou em programas de letramento. Como afirma Pelandré (2005), muitas políticas são apresentadas como redentoras de crises sociais. Esquecem-se de que os indivíduos, sejam eles crianças, jovens ou idosos, têm desejo de aprender a linguagem escrita para melhorar a auto-estima, para a inclusão social e para se sentirem partícipes dessa sociedade grafocêntrica. Assim, as motivações para se aprender a escrever não têm relação unicamente com ascensão econômica. Esse tipo de interpretação errônea precisa ser desconstruída, de acordo com Pelandré, "sob pena de se perder de vista 'a educação como condição de desenvolvimento pleno do ser humano', 'uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política', no dizer de Paulo Freire" (p.22).

Ler *Escrita e Cidadania*, os vários temas que se apresentam nesse livro, pode abrir caminhos para muitas ações e mudanças no contexto de ensino, se a opção for por uma prática mais dialógica e interativa com a linguagem.

Referências

- COLLELO, Silvia M. G. (2003). A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita. *Videtur*, nº 23, pp. 27-34.
- LEITE, Sérgio A. da S. & VALLIM, Ana Marisa. de C. (2000). O desenvolvimento do texto dissertativo em crianças da 4ª série. *Cadernos de Pesquisa*, nº 109, pp. 173-200.
- PELANDRÉ, Nilcéa L. (2005). Letramento e inclusão social. In AA.VV., *Anais do IV Congresso de Língua e Literatura e do I Encontro Catarinense de Literatura Infanto-Juvenil*. Joaçaba: UNOESC.
- POSSENTI, Sírio (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB/Mercado de Letras.
- SOARES, Magda (1999). É grande a distância entre o discurso oficial e a realidade. *Revista Adusp*, nº 17, pp. 38-43.
- SOARES, Magda (2003). Letramento e escolarização. In V. M. Ribeiro (org.), *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, pp. 89-113.
- STREET, Brian (2003). Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Paper entregue após a *Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade*.

Adriana Fischer

Universidade Federal de Santa Catarina/Universidade do Minho