

CONCEPÇÕES DE ESCRITA NOS PCNs DE LÍNGUA PORTUGUESA E EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES *

REGINA CÉLIA DE CARVALHO PASCHOAL LIMA
(FIFEOB)

Ce travail présente les résultats d'une recherche qui a eu pour but de déterminer comment les concepts ayant trait à la relation langue-langage/écriture, développés aux PCNs (Propostas Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental), sont articulés dans un cours universitaire destiné à la formation des professeurs de langues.

À partir des notions théoriques d'interdiscours et de formation discursive, provenant de l'Ecole française d'analyse du discours, il a été possible de constater que les énoncés produits aux PCNs et ceux qui circulent dans le cours universitaire sous analyse ne se situent pas, en priorité, dans les mêmes régions de la discursivité, ce qui nous permet de réfléchir au sujet des implications de ce regard objectif pour l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle dans un établissement scolaire, en particulier dans une institution qui privilégie la formation des professeurs qui mèneront leur action dans ce domaine.

0. INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCNs) representam, sob certos aspectos, um avanço no que se refere às políticas educacionais voltadas para o ensino/aprendizagem de língua materna, uma vez que contemplam os anseios de mudança pautados em pressupostos teóricos, que constituem, desde os anos setenta, o discurso de inúmeros docentes e pesquisadores, preocupados com o deficiente domínio da leitura e da escrita pelos brasileiros em fase de escolarização ou mesmo pelos considerados escolarizados.

Embora encontremos alguns senões nessa proposta político-pedagógica, que não cabe neste trabalho discutir, fica difícil negar a pertinência, tanto dos PCNs, como de outros documentos de referência curricular, elaborados, seja pelo MEC seja pelas secretarias estaduais e municipais de educação, com vistas a alcançar a tão desejada melhoria da qualidade de ensino.

* Este trabalho resulta de uma pesquisa que participa do Projeto Integrado CNPq "Interdiscursividade e Identidade no Discurso Didático-Pedagógico (língua materna e língua estrangeira)", coordenado pela profa. dra. Maria José Coracini faz parte, outrossim, do projeto "O domínio textual em atividades de leitura e produção escrita", coordenado pela autora, na Fundação de Ensino "Octávio Bastos", S. João da Boa Vista-SP.

Agradecemos às professoras dras. Maria José Coracini e Raquel Salek Fiad pelas discussões elucidativas.

Como se sabe, os PCNs, apostando na diminuição do fracasso escolar, visam a subsidiar o ensino de língua portuguesa através de reflexões teóricas e sugestões metodológicas que, transportadas e adaptadas conforme as necessidades das salas de aula, contribuam para habilitar o educando a se utilizar adequadamente da linguagem nas mais diferentes situações sociais, assim como a dominar o uso eficaz da escrita e da leitura e dos benefícios decorrentes de sua apropriação, aí incluído o efetivo exercício da cidadania.

Acreditamos, porém, que ações governamentais como os PCNs por si só não bastam: necessitam de outras modalidades de intervenção para que surtam os efeitos desejados. Dentre estas, os cursos de formação de professores constituem, a nosso ver, um lugar privilegiado, uma vez que, dependendo dos enfoques teórico-práticos neles adotados, sobretudo das visões de língua e de trabalho com a língua abraçados pelos professores desses cursos, a prática de sala de aula, a ser efetivada pelos educandos-futuros-professores, poderá ou não sofrer as mudanças substanciais na direção pretendida.

Assim sendo, postulando a adequação de alguns conceitos que envolvem língua, linguagem, leitura e escrita, desenvolvidos nos PCNs, interessa-nos saber os modos como tais conceitos estão sendo articulados em um curso universitário voltado para a formação de professores de língua portuguesa.

Devido às contingências deste trabalho, delimitamos nossa pesquisa ao campo da escrita e, utilizando de concepções vindas da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), campo teórico ao qual nos filiamos prioritariamente, que defende que o homem interpreta o mundo através de imagens sócio-historicamente construídas, perguntamo-nos: a) qual (ou quais) imagem(ns) os professores universitários, responsáveis pela formação de professores de língua, têm de escrita?; b) de que formas essas imagens se relacionam ou não com os conceitos e com as atividades de escrita sugeridas nos PCNs?; c) que conclusões práticas a respeito de formação do professor de língua materna poderiam ser levantadas a partir dessas relações ou da inexistência delas?

1. METODOLOGIA DE PESQUISA

1.a. O *corpus* da pesquisa

Segundo Courtine (1981), a AD trabalha com dois tipos de *corpus*: o *corpus de arquivo*, composto por textos pré-existentes, e o *corpus experimental*, produzido a partir de enquetes empíricas. Neste trabalho, utilizamo-nos das duas modalidades de *corpus*, uma vez que nossas análises contrapõem enunciados constitutivos dos PCNs - *corpus de arquivo* - a enunciados produzidos por 5 (cinco) professores das disciplinas de Sociologia, Língua Portuguesa, Teoria Literária, Literaturas brasileira e portuguesa do curso de Letras de uma faculdade particular, que participaram de entrevistas não estruturadas - *corpus experimental*.

Tais entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Perguntava-se, basicamente, sobre a concepção de escrita dos professores, sobre a imagem que desenhavam de um bom escritor e solicitava-se que falassem um pouco sobre a escrita na universidade.

O emprego desse instrumento de coleta de dados teve por objetivo detectar qual concepção de escrita, dentre as tantas que possivelmente compõem a memória discursiva dos sujeitos de pesquisa, afloraria em uma situação em que não houve preparo prévio de perguntas e respostas, uma vez que se tratava do primeiro encontro com o pesquisador, e as perguntas foram propostas e respondidas no ato. Assim sendo, o que se quis captar foi a espontaneidade da primeira concepção que formulassem a partir de sua memória discursiva a respeito da escrita, pois, a nosso ver, tanto as informações registradas nas respostas, como as ausências delas, nos permitiriam melhor situar o lugar discursivo de onde estariam falando aqueles sujeitos.

1.b. Suporte teórico

Como suporte teórico da pesquisa, adotamos os conceitos de *interdiscurso* e de *formação discursiva* (doravante FD) desenvolvidos pela AD, uma vez que acreditamos serem eles suficientes, no momento, para nos amparar na busca de respostas às questões propostas.

A noção de *interdiscurso* justifica-se no postulado de que todo discurso é constituído dialogicamente por outros discursos, aos quais ele se articula por relações de contradição, de submissão ou de usurpação (Pêcheux e Fuchs, 1990). Ou seja, há um exterior específico ao discurso, que intervém em seu processo de organização, sem que o sujeito se dê conta de que isso está ocorrendo. Como afirma Pêcheux (1995), em todo discurso há algo que “fala antes, de outro lugar, independentemente” e é a essa memória do dizer que a AD denomina *interdiscurso*.

O conceito de *interdiscurso* leva à concepção de *formação discursiva* (FD) como o lugar heterogêneo, instável e aberto, que determina aquilo que pode e deve ser dito, de acordo com a formação ideológica à qual o discurso se articula, na situação em que está sendo produzido. Sendo o *interdiscurso* irrepresentável e inapreensível, é no interior de uma FD que se pode identificar o dizer em sua historicidade, em sua significância, em suas filiações político-ideológicas (Courtine, 1981).

Nosso gesto de pesquisa busca, então, compreender em qual (ou quais) formações discursivas o dizer dos PCNs a respeito da escrita se inscreve prioritariamente e se as concepções dos professores universitários sobre esse assunto se filiariam ou não a essas mesmas formações, para, a seguir, levantar hipóteses sobre o que uma filiação ou não a essas FDs representaria em termos de ensino de língua materna.

Talvez seja importante ressaltar que tomamos os professores universitários não como sujeitos empíricos, indivíduos do mundo real, mas como sujeitos discursivos, chamados à existência ao serem interpelados pela ideologia (Althusser, 1998). A relação desses sujeitos com o mundo se dá pela ordem simbólica, ou seja, é através da intersecção da língua com a história que esses indivíduos, ao ocuparem um lugar na discursividade, produzem sentidos ao mesmo tempo em que se subjetivam. O que

buscamos identificar é justamente a posição, relacionada à escrita, em que esses sujeitos se situam no simbólico, como nele se inscrevem e com ele se relacionam.

A partir dessas asserções e acolhendo a definição de discurso como efeitos de sentido entre interlocutores (Orlandi, 1999), isto é, admitindo que o sentido de um enunciado sempre pode ser outro, uma vez que advém, não apenas de seu componente lingüístico, mas também das condições de produção enunciativas, o que procuramos captar foi, como já dissemos, quais efeitos de sentido as entrevistas dos professores possibilitam produzir e como esses efeitos se articulam aos efeitos de sentido possibilitados pelos discursos oficiais.

Devido ao fato de buscarmos possíveis efeitos de sentido, é oportuno lembrarmos que a AD trabalha com hipóteses de interpretação e não com verdades gerais, neutras e absolutas. Isto, porém, não quer dizer que toda análise se reduza ao “achismo” do pesquisador; ao contrário, pois este procura se distanciar de seu objeto de pesquisa, não admitindo, apoiado em aportes teóricos consistentes, superficializar a relação entre linguagem, sujeito e ideologia.

2. AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS

Parece-nos óbvio que não podemos pensar escrita de forma desengajada dos sentidos através dos quais a sociedade, em geral, e a instituição escolar, em particular, interpretam o que seja língua e linguagem, uma vez que os modos de conceber estas organizam as formas como se define e mesmo como se trabalha com aquela.

Observando nosso *corpus*, pudemos detectar que essa relação - concepções de língua-linguagem/concepções de escrita - inscreve os enunciados formulados nos PCNs e os formulados pelos sujeitos de pesquisa em FDs diferentes, até mesmo conflitantes, porém interligadas, uma vez que os sentidos produzidos por cada uma ultrapassam os limites das outras.

Os PCNs, apoiados na teoria bakhtiniana¹, filiam-se a uma visão sociointeracionista de linguagem, que postula a interdependência entre sujeito, história, cultura e sociedade, elegendo a dialogia como componente privilegiado na produção de sentidos. Essas nossas afirmações advêm do fato de os PCNs entenderem linguagem como

ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história (PCNs.8).

Dessa concepção de linguagem resulta um conceito de língua distanciado dos postulados normativistas (gramática normativa) e dos postulados estruturalistas-funcionalistas, recorrentes no campo de estudos da linguagem, os quais, embora em certos aspectos oponentes entre si, vêem a língua como um sistema fechado, do qual os homens se apropriam para poder exprimir seus pensamentos ou se comunicar.

¹ A esse respeito, ver Brait, 2001.

No quadro de uma FD sociointeracionista a língua é vista como

um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita ao homem significar o mundo e a sociedade. Assim, apreendê-la é aprender não somente as palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente os seus significados e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCNs:9).

Enunciados constitutivos dessa FD atribuem à escola a responsabilidade de “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania” (PCNs:8), sendo que tornar-se cidadão implica ser educado de modo a “ser capaz de interpretar diferentes tipos de textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (idem).

A partir dessas concepções, detalhadas e ampliadas ao longo do texto oficial, que reafirmam um conceito de linguagem como atividade discursiva, condicionada ao contexto histórico-social e às circunstâncias enunciativas, é construída uma visão de escrita como um trabalho conjunto de interlocutores, embora materialmente realizado por um único indivíduo. Segundo os PCNs,

interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva; dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução (...) quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam (PCNs:10).

Tal concepção leva a atribuir ao gênero uma função determinante, pois será através dele que a interação discursiva se realizará, será ele que orientará os procedimentos de estruturação e de seleção de recursos lingüísticos.

Apoiados possivelmente em Bakhtin e nos estudos realizados na Universidade de Genebra (Schnewly, Bronckart, Dolz, entre outros), os PCNs definem gênero como formas históricas, relativamente determinadas de enunciados, disponíveis na cultura, que se caracterizam pelo conteúdo temático, pela construção composicional e pelo estilo (p.10).

A partir desses critérios, estabelece que

a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros (p.16);

de onde se conclui que, para os PCNs, não basta à escola apenas trabalhar gêneros, mas a própria seleção dos gêneros a serem trabalhados deve obedecer a critérios sociointeracionistas, ou seja, deve sempre haver uma relação dêitica entre eu/tu/aqui/agora, relação esta formatada em um contexto sócio-histórico-cultural mais amplo, que constitui as próprias condições de produção de sentidos de uma determinada comunidade lingüística.

As reflexões acima nos levaram a perguntar se as respostas dadas por nossos informantes às questões de pesquisa se inscreveriam na mesma FD a que se filiam os PCNs.

Acreditamos que, embora não totalmente distanciados da visão sociointeracionista, os enunciados produzidos pelos professores universitários se situam em outras FDs, que, assim como a sociointeracionista, povoam o universo institucionalizado da Educação.

Conduzamos nossas reflexões, observando algumas respostas por eles dadas à questão pulsora da entrevista: *o que é escrita?*

[1] *Escrever é você colocar numa folha de papel suas idéias, os seus conceitos, o seu pensamento, enfim que tenha sentido (...)*² (P2)

[2] *Escrita é a materialização da linguagem. Quando eu quero colocar no papel meu pensamento. Manifestação concreta e visual do pensamento.* (P5)

Como se pode constatar, a concepção de escrita desses professores evidencia sua inscrição em uma FD que concebe a linguagem como expressão de pensamento. Pela resposta de um dos entrevistados - justamente daquele, dentre os professores, que mais subsumido se acha ao ensino da gramática tradicional -, percebe-se que sua filiação a essa FD é tão contundente que lhe permite produzir um enunciado como o seguinte, quando justifica por que *eles* (os alunos) *têm muita dificuldade* em produzir textos:

[3] *a impressão que eu tenho é falta de vivência de mundo, de experiência, de vivência da realidade, ou dizer assim: reflexão sobre a realidade deles. Eles não refletem, não pensam na realidade deles pra poder falar dela.*(P1)

Do enunciado *Eles não refletem, não pensam na realidade deles pra poder falar dela* pode-se inferir que os alunos não sabem escrever, não sabem se expressar, porque não se preocupam em pensar. Segundo essa visão, primeiro o aluno teria de adquirir o hábito de pensar para depois ter condições de se expressar.

Poder-se-ia postular que o locutor que enunciou [3] estaria também filiado à FD sociointeracionista uma vez que defende a importância do contexto, da vivência de mundo, da experiência para a produção/recepção de textos. Porém, se bem observarmos seu dizer, concluiremos que ele relaciona aluno-mundo para negar que exista essa relação. O que ele faz é exonerar o aluno do processo de construção de sua própria história. Isto talvez porque para o professor haveria uma única realidade na qual o aluno deveria refletir: aquela que ele, professor, estabeleceu de antemão. Como se percebe, trata-se de um ensino prescritivo, centrado na palavra e nas decisões do professor.

Essa FD, fortemente ligada ao que se denomina ensino tradicional³, distancia-se da visão sociointeracionista de linguagem, uma vez que não leva em conta o conhecimento prévio do educando, seu conhecimento de mundo, seu cotidiano e muito menos as realidades sociais: se um aluno não domina um assunto, é porque ele não sabe pensar.

² Pausas, interjeições etc não serão tomadas como objeto de análise neste trabalho.

³ Para maiores detalhes a respeito dessa tendência tradicional de educação, ver Libâneo, 1986.

Nessa perspectiva, a língua é um código de regras que orientam o bem falar e o bem escrever. A construção de um texto deve se pautar nesse código, em que as palavras seriam depositárias de um sentido único, uma vez que a linguagem seria clara e transparente; sendo que um bom redator seria aquele que fosse capaz de transportar, de forma apropriada, as palavras desse código para seu escrito, obedecendo, para tanto, as regras impostas pelo sistema lingüístico. Dizendo de outro modo, haveria uma única possibilidade de forma e de conteúdo corretos, os quais a escola teria por objetivo ensinar e o aluno aprender.

Desse lugar da discursividade, originar-se-iam enunciados como os seguintes:

[4] *Pretendo que os alunos exponham sua idéias com clareza através da escrita.*(P5)

[5] *é um pensamento linear, um pensamento que tenha começo, meio e fim, aí...isso falta para os alunos (...). Ah...é...além de muitos erros gramaticais, de concordância...já não falo literariamente aí, qualquer texto que eles escrevam é muito pobre.* (P4)

Outro postulado, articulado por essa FD tradicional, que também se encontra enunciado pelos informantes de nossa pesquisa é o de que o modelo e a repetição são importantes condicionadores de aprendizagem.

Observem-se os diferentes estatutos de *falta* na resposta de um informante quando lhe foi solicitado que justificasse sua afirmação de que *eles têm muita dificuldade na execução do que nós pedimos prá eles, do que nós exigimos deles*:

[6] *entendimento do texto, falta de vocabulário e falta de exercício da fala e da escrita.* (P1)

Diríamos que, nos sintagmas *entendimento do texto, falta de vocabulário e falta de exercício*, o abstrato *falta* hierarquiza-se no campo semântico da causa-conseqüência. Ou seja, um efeito de sentido produzido por essa seqüência sintagmática seria algo como: o aluno não entende porque não tem vocabulário, e não tem vocabulário porque não se exercita nem oralmente nem por escrito. De onde se deduz que o exercício repetitivo seria o meio mais eficaz ou para evitar problemas de leitura-escrita ou para solucioná-los. De qualquer forma, essa visão mecanicista do ato de ler-produzir textos, inscreve-se indubitavelmente em uma FD tradicional de ensino de língua.

Embora fortemente imbricados nessa FD tradicional, certos enunciados produzidos por nossos sujeitos de pesquisa também se articulam, a nosso ver, a concepções estruturalistas/funcionalistas de linguagem⁴, o que nos faz concluir que esses sujeitos são constituídos por uma multiplicidade de vozes que se repetem, se rejeitam, se complementam, se opõem.

O mesmo enunciado que se inicia afirmando que *escrever é você conseguir colocar numa folha de papel (...) o seu pensamento*, posicionamento discursivo esse que o inscreve, como vimos, em uma FD tradicional, finaliza-se da seguinte forma:

[7] *enfim, que tenha sentido, que a pessoa que vá ler depois possa, perfeitamente, decodificar aquilo que você escreveu.* (P2)

⁴ Para maiores detalhes a respeito dessas concepções, ver Coracini, 1995.

Como se percebe, o termo *decodificar* mostra que esse enunciado, além da FD tradicional, se origina em outra FD, FD esta que estamos chamando de estruturalista/funcionalista.

Embora essa FD não prescreva normas do bem falar e do bem escrever, como o faz a tradicional, ela também vê a língua como uma estrutura fechada de signos e regras combinatórias, fato que encontra respaldo em [7], do qual o advérbio *perfeitamente* permite supor que seu locutor acredita no mito da linguagem pura, perfeita, transparente. A diferença básica entre as duas FDs encontra-se na própria definição de linguagem, pois enquanto a FD tradicional vê a linguagem como instrumento de manifestação do pensamento, a FD estruturalista/funcionalista advoga para a linguagem a função de instrumento de comunicação.

Buscando as relações entre os fatores constitutivos do ato de comunicação verbal, assim os organiza Jakobson (1969:123):

O *REMETENTE* envia uma *MENSAGEM* ao *DESTINATÁRIO*. Para ser eficaz, a mensagem requer um *CONTEXTO* a que se refere (ou “referente”, em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um *CÓDIGO* total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em outras palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um *CONTATO*, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação (grifos do autor).

E é esse tipo de relação entre alguém que escreve e seu leitor que o enunciado em [7] permite construir, ao desejar que *a pessoa que vá ler depois possa, perfeitamente, decodificar aquilo que você escreveu.*

Poder-se-ia pensar que essa forma estruturalista/funcionalista de relacionar remetente-destinatário através de uma mensagem se ligaria ao sociointeracionismo de origem bakhtiniana, pois parece que Jakobson e seus seguidores atribuem à linguagem um caráter dialógico. Rejeitamos, porém, tal hipótese, argumentando que esse caráter é falsamente dialógico, uma vez que atribui apenas ao *remetente* uma função ativa – aquele que codifica, ou seja, aquele que realmente opera com a língua, cabendo ao *destinatário* a função passiva de mero decodificador. Como se pode perfeitamente concluir, apesar de Jakobson instaurar as categorias do eu e do outro, não há entre eles uma relação de intersubjetividade, uma vez que o sentido da comunicação obedece a uma única mão de direção: parte de quem diz (ou escreve) para quem ouve (ou lê). Não há interconstituição: o que se dá é apenas uma alternância de papéis.

Nessa acepção, a língua é tomada como um código pré-existente a quem o utiliza. E o contexto, enquanto situação de enunciação ou enquanto situação sócio-histórica de produção de sentidos, é totalmente desconsiderado, pois *contexto*, nessa teoria, indica apenas o referente, ou seja, o objeto do qual se fala.

Levando essas reflexões para o campo específico de nosso interesse no momento, podemos postular que, na visão estruturalista/funcionalista de linguagem, a escrita situa-se no espaço da codificação, totalmente alienada dos possíveis gestos de interpretação, isto é, não há preocupação com os modos como as imagens dos possíveis leitores interferem na própria produção textual, nem com como os modos de circulação do texto

nela operariam. De certa forma, a escrita configuraria um lugar de utilização individual da linguagem, o que possibilitaria uma compleição de autor como a origem absoluta do dizer. Ao leitor, a quem é atribuído o papel de decodificador, caberia descobrir o que o autor quis dizer, ou seja, apreender qual ou quais mensagem(ns) ele teria intenção de passar. Seria possível também inferir que essa visão de linguagem postularia um sentido único para o texto, uma vez que este estaria codificado, isto é, ligado a um código em que haveria uma correspondência biunívoca, embora arbitrária, entre signo e referente.

O enunciado, a seguir transcrito, serviu-nos para tecer as afirmações acima, embora ele também dê margem a outras conjecturas:

[8] *escrita é tudo aquilo que consegue transmitir uma mensagem. (...) O bom escritor é aquele que consegue fazer com que o leitor se desautomatize para refletir sobre. É aquele que consegue fazer com que o leitor entre no seu texto, pare, reflita o mundo e torne a sua visão de mundo mais elástica. Pra mim, o bom escritor é esse, independentemente do registro que ele use, independentemente do tema que ele aborde. (P3)*

Nesse excerto, a relação, com “mão-única de direção”, autor-mensagem-leitor é evidente, assim como o papel ativo do emissor, o qual *consegue fazer com que o leitor entre no seu texto, pare* Em outras palavras, [8] revela uma concepção de escrita centrada no autor, sendo o leitor mero artífice de sua vontade e intenção, o que demonstra filiar-se à FD estruturalista/funcionalista.

Entretanto, o enunciado *independentemente do registro que ele use* nos faz supor existir uma filiação de [8] a outra FD, que, sob certo aspecto, transpõe as bordas da FD estruturalista/funcionalista e se aproxima, embora na superficialidade, da FD sociointeracionista. Tal enunciado, ligado a outro que define *registro* como [9] *o coloquial, o culto, a norma culta, a norma padrão* (P3), parece originar-se em uma FD que se preocupa em relacionar o indivíduo à sua comunidade lingüística de origem, ou que postula que a língua muda e varia, dependendo da situação em que é utilizada. A inscrição nessa FD, etno ou sociolingüística, possibilita que se perceba, em nosso *corpus* uma aproximação às concepções de linguagem veiculadas pelos PCNs, uma vez que admite o caráter sócio-cultural da linguagem, embora não problematize seu caráter histórico.

Poderíamos continuar conjecturando a respeito das FDs às quais se filiariam os enunciados de nossos informantes, porém acreditamos que as discussões já efetivadas servem de fundamento para confirmarmos o já anteriormente exposto que o discurso de nossos informantes, embora heterogeneamente constituído, prioriza certas áreas epistemológicas em detrimento de outras, o que nos permite detectar que se distancia, ainda que não totalmente, dos pressupostos defendidos pelos PCNs.

3. OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Ainda pensando na relação entre o discurso de nossos informantes e o veiculado pelos PCNs, podemos enveredar nossas reflexões por outra trilha, cruzando, por exemplo, as concepções de gênero construídas por esses discursos.

Como registramos anteriormente (item 2), os PCNs, apoiados em uma visão sociointeracionista de linguagem, enfatizam a importância do gênero como instrumento de orientação interlocutiva, classificando os diferentes gêneros conforme seu conteúdo temático, sua estruturação textual e a especificidade de sua configuração linguística.

Já o discurso dos informantes, situado, segundo detectamos, em outras FDs, parece não problematizar a questão do gênero, uma vez que, não concebendo a linguagem como um trabalho que historicamente mediatiza a relação sujeito-mundo, não se preocupa em abordar a escrita como algo que exerce uma função social específica.

Coerentemente com as FDs às quais se filiam, o discurso dos informantes polariza gênero entre o literário e o não-literário, sendo que a imagem de escritor que ressalta em sua memória discursiva advém do lugar de domínio do gênero literário, tal como se depreende da seguinte afirmação:

[9] *um bom escritor (...) é aquele que sabe realmente trabalhar o signo linguístico, fazer mágica com a palavra, modificar, metaforizar, transformar...(P2)*

Essa representação de (bom) escritor parece ligar-se ao conceito restrito de literatura, formalizado por Croce:

Arte Literária é, verdadeiramente, a ficção, a criação duma supra-realidade, com os dados profundos, singulares da intuição do artista (Croce, apud Amora, 1964:24),

uma vez que a imagem de (*bom*) escritor em [9] parece se (con)fundir com a imagem de “artista” em Croce; ou seja, *aquele que sabe realmente trabalhar o signo linguístico* permite remeter para a representação de um indivíduo que se diferencia dos demais pela forma criativa de fazer uso da capacidade intuitiva de que todos somos dotados (Amora, idem:31).

A realidade sócio-histórica, priorizada pela concepção sociointeracionista, é, na FD em que se encontra o dizer de [9], abstraída em favor da aptidão de *fazer magia com as palavras* (P2). Dizendo de outra forma, a relação escrita-realidade parece não ser postulada por nossos informantes como algo vivenciado em diferentes situações de produção de sujeitos e de linguagem (PCNs), mas sim como algo apenas inventado, “uma supra-realidade” (Croce). Nessa região da discursividade, não há mesmo nada que justifique uma preocupação com gênero enquanto tipos relativamente estáveis de enunciados, produzidos pela inesgotável variedade virtual da atividade humana (Bakhtin, 1979: 279), o que abona o fato de a escrita, para nossos informantes, relacionar-se diretamente a gênero literário.

Tal relação se exacerba através da seguinte fala:

[10] *Olha, para mim, escrever está ligado à literatura, poesia. Há uma vida interior que a literatura me traz (...) Escrita não está ligada à vida acadêmica. Pra mim escrita é essencialmente poesia. Eu amo a poesia, eu amo as palavras (...) Ah! eu sinto que os nossos alunos, eles não tenham essa paixão. Fica uma coisa muito, muito morna, muito sem, sem vida, então, não é apenas saber escrever, mas é vibrar com a escrita. E os alunos não vibram.(P4)*

Entretanto, ao dizer que a *escrita não está ligada à vida acadêmica*, o locutor de [10], denegando, revela sua preocupação com escrita enquanto atividade acadêmica. Esta, aliás, parece circunscrever, a par do literário, outra concepção de gênero presente no discurso de nossos sujeitos de pesquisa, conforme nos apontam os efeitos de sentido permitidos pelo seguinte excerto:

[11] *Eu acho que a...na Universidade a nossa obrigação é fazer com que os alunos aprendam um registro mais culto possível, que eles conheçam todos os...as escritas possíveis, mas dentro de uma universidade, o aluno tem que entender que ele tem que usar uma linguagem diferente daquela do dia-a-dia, diferente da linguagem coloquial, mesmo porque, quando ele tem que estudar em...quando ele tem que usar textos...ah...pra, pra sua formação continuada, quando ele vai...ah, se aperfeiçoar, os textos, são textos científicos, são textos acadêmicos e se na universidade ele não entra em contato com esse tipo de texto, ele não vai conseguir uma boa formação, porque todos os textos...ah...das diversas áreas têm uma linguagem muito especial, muito acadêmica.*(P3)

A nosso ver, o enunciado em [11] apresenta um conflito interessante na medida em que FDs não discordantes, porém conectadas apenas parcialmente, o constituem. Para evidenciar tal conflito, destaquemos três seqüências que parecem se originar em regiões discursivas que, em tensão, se entrecruzam:

- a) *fazer com que os alunos aprendam um registro mais culto possível*
- b) *que eles conheçam todos os...as escritas possíveis*
- c) *mas dentro de uma universidade (...) quando ele tem que usar textos (...) são textos científicos, são textos acadêmicos*

Em a), o emprego do adjetivo *culito* no grau superlativo relativo de superioridade permite que se levante a hipótese de que esse *registro* que os alunos devem aprender pode ter como referente tanto “gênero literário” quanto, o que é mais provável no contexto em análise, “texto acadêmico”, ou mesmo ambos. De qualquer forma, o que convém ser observado é que, seja qual for o referente, essa adjetivação reduz significativamente os efeitos de sentido admissíveis pelo enunciado em b) - *que eles conheçam todos os...as escritas possíveis* – retirando a eficácia argumentativa de *todos* e de *possíveis*, uma vez que apenas gêneros bem específicos se estruturam segundo a variedade padrão culta. O operador argumentativo⁵ *mas*, que inicia c), reforça tal argumento, uma vez que inverte a direção da conclusão admitida em b). Dizendo de outra maneira, se b) possibilita inferir que *é obrigação* dos professores universitários colocar seus alunos em contato com os mais diferentes gêneros enunciativos (*as escritas possíveis*), e se c) permite o sentido de que a *boa formação* desses mesmos alunos exige o domínio dos textos acadêmicos, a contrajunção marcada por *mas* faz com que prevaleça o enunciado introduzido por esse operador, isto é, c).

Em resumo, a seqüência b), que parece estar mais próxima de uma visão sociointeracionista de linguagem, é subsumida, em [11], pelos enunciados em a) e c) que apontam para um critério de seleção de gênero que leva em conta apenas as

⁵ Cf. Ducrot, 1981.

necessidades imediatas intra-universidade, desconsiderando que esses alunos, como futuros professores de línguas, também deveriam ser preparados para a reflexão em e para o domínio de uma gama mais ampla de modos sociais de utilização da escrita.

Os entrevistados, sem exceção, mostraram preocupar-se apenas com o gênero literário ou com gênero científico-acadêmico, embora algumas vezes não fique muito claro como concebem este último, conforme se pode verificar pelo seguinte depoimento:

[12] *(Trabalho com) texto científico, principalmente. Eu pego jornal, revista...e depois eu passo um pouquinho pra texto literário...(P1),*

em que todo texto de jornal e de revista estaria enquadrado no gênero científico.

Essa aparente não problematização dos usos da escrita fora do ambiente universitário serve apenas para confirmar o distanciamento detectado entre o discurso dos PCNs e aquele de nossos informantes. Porém, apesar da representatividade do grupo de professores entrevistados, não cabe ainda afiançar categoricamente tal conclusão, pois os dados levantados são insuficientes para afirmações mais contundentes; além de que nossas reflexões exigem uma revisão embasada em outras perguntas, em outros instrumentos teóricos e em diversificados procedimentos metodológicos.

4. À GUIA DE CONCLUSÃO

À guisa de conclusão destas reflexões, podemos nos perguntar no que o distanciamento entre as concepções oficiais e as abraçadas pelos professores implicaria para o ensino-aprendizado de língua materna em uma instituição escolar, principalmente em uma instituição cuja finalidade principal é formar professores que atuarão nessa mesma área de ensino-aprendizagem.

Se tomarmos como verdade que a concepção de linguagem orienta a prática pedagógica, deparamos de pronto com um grande obstáculo para o almejado ensino de qualidade.

As conclusões da pesquisa parecem indicar que os professores ainda priorizam uma concepção de língua como representação e não como atividade produtiva de discursos. Tratam a língua como algo de que se apropriar e não como algo a ser usado e, em sendo usado, apreendido; ou seja, a língua é por eles vista como algo estático e não como processos em movimento, através dos quais sujeitos e discursos são produzidos (Geraldi, 1997).

Acreditamos ser essa postura ideológica em parte responsável por muitas das constatações formuladas pelos professores, como as enunciadas em

[13] *Eles (os alunos) têm muita dificuldade em transformar a linguagem oral em linguagem escrita. Você não imagina como eles têm dificuldade. (P5)*

[14] *Eles têm muita dificuldade na execução do que nós pedimos para eles, do que nós exigimos deles (P1)*

A culpa do insucesso recai nos alunos, quando também as concepções que têm orientado o trabalho com produção de textos talvez estejam servindo de amarras para que eles desenvolvam suas capacidades intelectivas, na medida em que tal trabalho parece desconsiderar que o aluno é um sujeito sócio-historicamente constituído e que, portando, sua bagagem de conhecimentos - sejam conhecimentos lingüísticos, textuais, enciclopédicos, de mundo - pode estar em defasagem com o que a escola está exigindo que ele domine. Ou seja, a expectativa da escola pode não estar correspondendo ao que tem sido construído na história de vida do aluno, fato este que estaria gerando conflitos e angústias, sem, aparentemente, abrir espaço para possíveis soluções.

O que se vislumbra é um círculo vicioso em que a escola, com sua concepção de língua como um código a ser respeitado, parece não ser capaz de compreender que as deficiências dos alunos em produzirem adequadamente textos só terão oportunidade de serem superadas se forem levadas em consideração as condições sociais, históricas e ideológicas em que as produções textuais acontecem.

Podemos mesmo supor que essa concepção, se mantida, ao priorizar a correção gramatical, ao postular um sentido único para o texto, ao desconsiderar as funções sociais da escrita, dará continuidade a um trabalho com a escrita vista apenas como um lócus de avaliação e não como um agente transformador da realidade do aluno e das próprias relações institucionais, o que, possivelmente, pouco contribuirá para formar um indivíduo apto a se utilizar adequadamente da linguagem nas mais diferentes situações sociais, aí incluída a própria academia, assim como dificilmente o levará a dominar o uso eficaz da escrita e da leitura e dos benefícios decorrentes de sua apropriação, para o efetivo exercício da cidadania (PCNs, cf. introdução deste trabalho).

Tal hipótese se agrava se levarmos em conta que esse aluno ao qual nos referimos freqüenta um curso de formação de professores de línguas - materna e estrangeira - sendo, portanto, mesmo que virtualmente, futuro reproduzidor da ideologia e das atitudes pedagógicas às quais está sendo exposto.

Por outro lado, sem querer julgar o mérito dos PCNs, um fato é certo: os pressupostos por eles veiculados, seja por via direta, seja através de outros documentos e procedimentos oficiais, têm ampla circulação nas instituições de ensino; às vezes chegam mesmo a ser impostos como verdade única a ser seguida, sobretudo nos níveis fundamental e médio, o que significa que os futuros professores, se já não têm, terão acesso a eles. Daí, poder-se-ia pensar que o distanciamento, que se verifica no ambiente de nossa pesquisa, entre esses postulados veiculados oficialmente e as concepções que embasam a prática docente universitária pode criar nesses futuros professores uma confusão epistemológica - que poderá também repercutir em uma prática ineficiente - visto que, por conta própria, é bastante improvável que tenham condições de distinguir os diferentes lugares discursivos onde se situam os enunciadores de todos esses conceitos, que conscientemente ou não, estruturam sua memória discursiva.

Aliás, o resultado dessa confusão é o que mais se vê nas escolas: professores definindo seus pressupostos de uma forma, forma esta geralmente integrada aos discursos prestigiados, e atuando na prática de maneira totalmente diversa de seu dito, fato que resume, a nosso ver, a razão mais contundente da tão decantada falta de competência lingüística dos educandos.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. (1998). *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- AMORA, A.S. (1964). *Teoria da literatura*. São Paulo: Editora Clássico-Científica.
- BAKHTIN, M (1979). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BRAIT, B. (2001). PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: Educ, pp.15-25.
- CORACINI, M.J. (1995). Leitura: decodificação ou processo discursivo...? In: CORACINI, M.J (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas:Pontes, pp.13-19.
- COURTINE, J.J. (1981). Analyse du discours politique. *Langages*, Paris, 62.
- DUCROT, O.(1981). Escalas argumentativas. In: *Provar e dizer*. São Paulo: Global.
- GERALDI, J.W. (1997). Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, pp.39-56.
- JAKOBSON, R. (1969). *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- LIBÂNEO, J.C. (1986). *Democratização da escola pública*. São Paulo: Edições Loyola.
- ORLANDI, E. (1999). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*.Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, M. (1995). *Semântica e discurso; uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp.
- PÊCHEUX, M. & FUCKS (1990). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. & HAK, T (org.). *Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, pp.163-246.