



TINTA SOBRE PAPEL: TÉCNICAS DE ESCRITA E DE REPRESENTAÇÕES DE ILUSÕES

Valdir Heitor Barzotto (USP)

Débora Trevizo (USP)

Rafael Barreto do Prado (USP)

Rita Maria Decarli Bottega (USP)

RESUMO: Este texto objetiva discutir questões a respeito ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa, a partir de algumas posições defendidas por Geraldí e paulatinamente descoladas do contexto e dos compromissos que as motivaram. Pesquisadores em diferentes momentos de sua formação, orientados pelo prof. Valdir Barzotto, conduzem com ele a discussão, abordando os seguintes pontos: a produção de conhecimento na universidade e a relação com os saberes já produzidos, na qual se afirma a necessidade da curiosidade criativa por parte do pesquisador, que favorece a ultrapassagem do legado de conhecimentos já produzidos e socializados; a perspectiva defendida por Geraldí que colocava o texto como centro das aulas de Língua Portuguesa foi paulatinamente golpeada, já que os compromissos que a alavancavam foram redimensionados, permanecendo mais o registro linguístico do que a formação de sujeitos capazes de questionar as bases da sociedade que explora o seu trabalho; a incorporação do termo “produção de textos” no lugar de “redação” nos discursos dos professores pode ser sinal de uma transmutação de propostas de trabalho; a reflexão acerca de aspectos da escrita na universidade permite que se entrevejam formas limitadas de domínio de escrita que são ensinadas, exercitadas e validadas na universidade; a percepção da vinculação da modalidade de língua convencionalizada como culta, os controles sociais e assujeitamentos permite que esta variedade seja representante das relações de poder, mas também de subversão.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; produção de conhecimento; capacidade criativa.

ABSTRACT: This text aims to discuss issues regarding the teaching of Portuguese Language subject, from some positions defended by Geraldí and gradually detached

from the context and the rules that originated them. Researchers at different moments of their formation, guided by the Professor Valdir Barzotto, conducted with him a discussion, bringing up the following points: knowledge production at universities and the relationship with the knowledge already produced, which affirms the necessity of creative curiosity by the researcher that favors the extent of the legacy of knowledge already produced and socialized; the approach defended by Geraldi that placed the text as the center of Portuguese Language classes was slowly dropped since the rules that fostered it were resized, remaining more the linguistic register than the formation of individuals capable of questioning society's bases that exploit their work; the incorporation of the term "text production" instead of "essay" in the discourses of the teachers can be a sign of a transformation of work proposals; the reflection about aspects of the writing at the university allows to predict limited forms of writing command that are taught and exercised and validated at the university; the perception of the relation of the language modality determined as educated, the social controls and compliancy allows this variety becomes a representative of power relations, but also subversion.

KEYWORDS: teaching, knowledge production, creative capacity.

1 - A homenagem pelo trabalho: legado e produção

Preocupado com o que a Universidade tem oferecido como produção de conhecimento hoje, tenho insistido que as inúmeras repetições daquilo que um autor escreveu não trazem grandes contribuições, nem para o trabalho do autor, nem para o acúmulo de conhecimento feito pela humanidade.

Mesmo que se aceite vastamente que a repetição em outros contextos, a aplicação de conceitos de um autor em outros dados, seja uma forma de produzir o novo, acredito que não é uma vantagem aceitar de partida que isso é suficiente e que isso é o máximo que se pode esperar dos alunos que hoje frequentam o ensino superior.

Enfrentando esses mecanismos de congelamento da curiosidade criativa¹, quase obrigatórios hoje, tenho insistido que a repetição pura e simples das idéias de um autor

¹ Discussão relacionada encontra-se em BARZOTTO, V. H. (2007).

se volta contra o avanço do conhecimento e, ao contrário do que possa parecer, volta-se contra o próprio autor, cujos posicionamentos são repetidos. A postura que tenho indicado é a de que aquele que busca se constituir como alguém que produz conhecimento precisa, em sinal de respeito às gerações que o precederam, ir além do legado que recebeu. A postura reverente, que visa a redizer o que já está dito, parece ocultar uma vontade de não se colocar a serviço de trabalhos anteriores, de não se comprometer com os ensinamentos de um autor para que possa haver desdobramentos. A reverência imobiliza os corpos e os desejos que podem movê-los.

Com esse pressuposto aceitei o convite para fazer parte de uma publicação que homenageia o professor João Wanderley Geraldi, composta por trabalhos de seus orientandos. Com o que tenho defendido sobre a produção na Universidade, delinea-se para mim que a melhor forma de homenagear, ou de agradecer quem nos formou, quem já trabalhou para nos deixar um legado, é continuar trabalhando. Defendo que, para garantir a marcha da humanidade, não temos apenas o direito de simplesmente desfrutar do que já foi construído, mas também a obrigação de dar continuidade às obras sempre inacabadas que, no limite, somos nós mesmos, é a nossa própria história. Se apenas recolhemos o que nos foi deixado sem trabalhar em sua transformação, para além de um impedimento da continuidade da obra de um autor específico, estamos nos negando o direito ao movimento, à construção de algo novo. Trata-se aqui, então, de defender a curiosidade criativa, a inquietude, possivelmente uma atitude que aprendemos a cultivar também em função das longas orientações do Prof. Wanderley.

Assim, para homenagear o professor com o trabalho, convidei três alunos para compor comigo este texto. Um retrato de seus trabalhos e dos diálogos estabelecidos com os ensinamentos do homenageado aparece na ordem que segue:

- Rita, doutoranda, professora no Oeste do Paraná - região implicada na trajetória do homenageado - dedicada ao estudo da formação de professores de português.
- Débora, graduanda, com alguma passagem pela alfabetização e preocupações com o que tem sido feito e com o que tem sido dito a propósito da escrita em diferentes níveis de ensino.
- Rafael, mestrando, professor da escola básica, preocupado com o lugar que a variedade linguística tem recebido no tratamento que lhe é dado na universidade e na escola.

São trabalhos em andamento, e espero que estejamos sempre em andamento, cada um temporariamente em seus *Portos*, ou seja, sempre *de passagem*. Entre a timidez de um com relação à assunção de uma postura mais próxima do autor citado e a afoiteza de outro querendo ultrapassar, vamos errando mar adentro, com a certeza de que levamos junto aqueles que nos são caros e de que os horizontes são mais longe do que onde parecem se insinuar. Talvez por isso mesmo cultivamos as boas companhias, já que o destino tarda a chegar.

O traço que une os trabalhos é a percepção de que a perspectiva defendida por Geraldí, que visava colocar o texto como centro das aulas de Língua Portuguesa, foi sendo aos poucos golpeada.

Como se fosse a mesma coisa, paulatinamente, foram sendo importadas ou formatadas por aqui mesmo, propostas de trabalho que se servem do mesmo vocabulário com que Geraldí defende que o texto seja o centro da aula de Língua Portuguesa, mas seus significados, os projetos políticos que defendem, são outros.

Mantiveram-se as críticas ao ensino calcado na Gramática Tradicional, a insistência no trabalho com o texto, mas textos agora funcionando como conjunto de regras a serem reconhecidas e cumpridas na escrita. Recuperou-se de algum modo o trabalho da gramática dos tempos pré-sausurianos, quando se perguntava se um texto estava de conformidade com as regras e quais eram as regras próprias ao texto analisado².

Aproveitando a crítica ao ensino da gramática a partir de exemplos extraídos da literatura considerada de qualidade, propôs-se para a sala de aula exercícios de imitação de textos variados, mas considerados exemplares das esferas em que circulam. Embora a imitação possa ser um recurso didático importante para aprender a escrever, neste caso ele é um fim em si, imitar é o objetivo final.

Apoiados na crítica de que os textos usados na escola não condiziam com a realidade do aluno, fizeram com que as aulas fossem invadidas por textos considerados do cotidiano do aluno, mas agora com a função de instrumentalizá-lo para um mercado de trabalho que em nada lhe é favorável. Com isso, a proposta de trabalho com o texto defendida por Geraldí, com a qual esta nova pretende se assemelhar, pôde ser esvaziada dos seus propósitos de formar sujeitos capazes de questionar as bases da sociedade que

² Ver a esse propósito a explanação contida em PÊCHEUX e FUCHS (1990).

explora o seu trabalho. A escola foi, assim, reconduzida ao seu papel de formadora de pessoas em conformidade com as demandas (palavra que entrou com força para os discursos sobre a educação na década de 90) da sociedade contemporânea.

Da proposta de acolher a variedade linguística das comunidades que acabavam de ter seu direito a frequentar a escola reconhecido na década de 1970, resultaram apenas exercícios sobre curiosidades regionais ou propostas de passagem de falas de personagens para a norma padrão. Ou seja, aceitou-se a entrada de uma outra cultura na escola, e mesmo para as produções acadêmicas, para que fosse melhorada, arrumada, e não para dar a ela uma posição de objeto legítimo de estudo e por meio da qual se possa continuar a produção cultural da comunidade a que pertence.

Enfim, sobrou a tarefa para as novas gerações de revirar as palavras iguais e perceber as diferenças entre aquela proposta e a que hoje goza de hegemonia. Vejamos alguns desses exercícios.

2- A primeira dança: o que a tinta escreve sobre o papel é produção?

Em uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa é interessante mencionar a presença do prof. Geraldi no Oeste do Paraná, que pode ser localizada por um lastro teórico e metodológico que remonta à década de 80, com a publicação do livro *O texto na sala de aula*³ e a presença do professor e outros docentes que comungavam das mesmas posturas em cursos de especialização e encontros de formação de professores na região. Esta presença que se configurou, na época, como um discurso inaugurador para o ensino de Português, caracterizou-se por um “arriscar-se” a dizer como fazer, acoplado – de forma coerente – aos pressupostos teóricos assumidos. Neles, as alternativas são colocadas como parte de um projeto maior, o da inclusão das propostas numa perspectiva discursiva: “No espaço do trabalho discursivo: alternativas” (GERALDI, 1997, p. 115).

A vinculação explícita e reiterada das alternativas aos pressupostos teóricos defendidos garantiria que elas não se transformassem ou fossem tomadas como

³ Publicado inicialmente pela Editora da ASSOESTE – Associação Educacional do Oeste do Paraná e posteriormente pela Editora Ática. Em relação à obra, “O objetivo é um convite à reflexão e a um (re)dimensionamento das atividades de sala de aula” (GERALDI, 2004, Apresentação) e a sua estrutura. Nesta, o ensino de Português é tratado em suas diferentes (multi)faces. Tal empenho aparece outras vezes, nos livros *Portos de Passagem e Linguagem* e *Ensino: exercício de militância e divulgação*.

“receitas prontas”, já que se propõem passagens, travessias, cujos objetivos finais referem-se a uma interferência no ensino de Língua Portuguesa, com os pontos de partida e de chegada bem identificados: “Do reconhecimento ao conhecimento; da reprodução à produção” (idem. p. 131). É um debruçar-se sobre o ensino de Português, ousar propor algo que não seja apenas um mero “ensinar a fazer”, mas a explicitação de um construto teórico que possa alavancar e orientar este fazer, cujo mirante final seria um questionamento de uma determinada estrutura social, mantida também pelos usos linguísticos.

Nessa perspectiva, então, o desafio cotidiano do professor seria (ou é?) realizar a travessia que traz consigo, por exemplo, distinções entre produção de texto e redação. Não são distinções apenas linguísticas, mas também de denúncias que levam à proposição, já que “(...) pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso)” (idem, p. 137) e de compromissos com o interacionismo.

Numa perspectiva propositiva, o prof. Geraldi apresenta de forma pontual quais os aspectos que caracterizam a produção de texto, diferenciando-a da redação. Estes aspectos são denominados pelo autor de “condições para a produção de textos”, cujos pressupostos básicos estão assim explicitados:

Minha aposta, então, está ligada a este movimento, às vezes imperceptível, que, reafirmando, desloca e que deslocando afirma. É a partir desta perspectiva que estabeleço, no interior das atividades escolares, uma distinção entre *produção de textos* e *redação*. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola. (...) A observação mais despretenhosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discursos). (p. 136)

Estas mesmas condições estão presentes, na última década, nos diferentes materiais sobre o ensino e em diferentes discursos para a formação do professor de Português, apontando para a necessidade de que o exercício de escrita seja aproximado de situações interlocutivas reais. Neste sentido, pode-se dizer que a proposta inaugurada e encampada pelo prof. Geraldi transformou-se em uma “*discursividade sobre o ensino*,” amplamente difundida, na qual o ato de “fazer redação” em sala de aula (percebido como negativo e limitador) foi substituído por “produzir textos”. Como tal transmutação não é apenas terminológica (afinal, o professor deixa muito claro os seus compromissos), é de se esperar que o uso de tais nomenclaturas sejam sinais de

alterações pedagógicas e/ou de afiliações teóricas consoantes com o que apresenta o proponente da distinção.

Um exemplo desta incorporação à terminologia “produção de texto” pode ser observada em uma pesquisa na qual os professores de Língua Portuguesa do Nível Fundamental de diversos municípios do oeste do Paraná apresentam suas dificuldades e a dos alunos sobre ensinar e aprender Língua Portuguesa. Nas respostas escritas, coletadas em 2005 e 2006, a década final do século XX, os professores não utilizam expressões como “ensinar redação”, ou “os alunos têm dificuldades para fazer redação.” Quando os exercícios de escrita aparecem mencionados (e eles o são inúmeras vezes), estão colocados sob a alcunha de “produção de textos, produção escrita”. Esta menção aparece como natural, de uso corrente e denota, portanto, uma incorporação, a tal ponto que chega a naturalizar o uso dos termos, por parte dos professores de um discurso que se propõe a negar a escrita artificial caracterizada pela “redação”, em sala de aula. Tal perspectiva é também afirmada nos cursos de Letras pelo país afora, que defendem uma concepção de linguagem que se coadune com a perspectiva de produção de textos.

Percebemos, então, que o discurso que discute os pressupostos para o ensino de Língua Portuguesa encampados pelo prof. Geraldi teve e ainda tem repercussão, a ponto de interferir na materialização de práticas pedagógicas que se dão via linguagem. Por isso é comum ouvirmos e lermos, em momentos de falas de professores, menções como “produção de textos” e não mais “redação”. Na universidade – um dos significativos lugares de produção dos discursos sobre ensinar Língua Portuguesa – o termo “fazer redação” é passado, digno de menção na história, de um tempo que “fazer redação” era estratégia de penalização, como bem apresenta a descrição de Gribel (1999), descrevendo a trajetória do menino Guilherme na escola.

No entanto, poderíamos afirmar, passados tantos anos, que a nomenclatura que é utilizada, em detrimento daquela rejeitada, vincula-se de fato às ambições, talvez poderíamos dizer “teimosias”, explicitadas pelo seu proponente? Em outras palavras: é possível afirmar que a alteração terminológica - que traz consigo os pressupostos que a embasam e a motivam – estão presentes na mesma proporção no ensino de Língua Portuguesa neste início de século? Poderíamos dizer que a “crise” da escrita, motivada pela proposição de redações, foi vencida? Garantias ou certezas de que quem diz fazer produção de texto não está propondo redações, não buscamos, já que, como alerta

Guimarães Rosa (2006, p. 269): “julgamento é sempre defeituoso.” Talvez o mais interessante sejam as possibilidades de passagens, do balançar das certezas sobre a existência de “um ensino correto” centrado em determinadas concepções. Como ressalta o próprio autor:

Uma década e meia depois, seria um otimismo ingênuo imaginar que a “vulgarização” destas reflexões tenha alterado substantivamente as práticas de ensino; que a compreensão de que a *língua* não está de antemão pronta, dada como um sistema de que um sujeito se apropriaria para usá-la, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, está sempre e a cada vez a reconstruindo, tenha produzido as conseqüências pedagógicas de aposta na dialogicidade, na mediação e na construção conjunta e polifônica de textos. Mas pode ser menos ingênuo imaginar que, hoje, a cada vez que um professor razoavelmente informado define a língua como um código de comunicação, uma dúvida atroz, procedente dos seminários, cursos, programas de TV, textos lidos, planos curriculares etc., aparece, incomoda e desestabiliza certezas. (GERALDI, 1996, p. 55, destaques do autor)

Então, o uso da terminologia “produção de textos” serve também para explicitar incertezas, aquelas mesmas que embasavam o ensino da redação num determinado momento histórico e que permitiram a substituição da nomenclatura. Mais do que isso: atua como convite, até porque o uso linguístico não é inocente e desprovido de historicidade, para nos colocarmos de “mala e cuia” em determinados portos e realizarmos passagens as quais, envolventes, exigem do sujeito o abandono da tranquilidade do comodismo e uma “curiosidade criativa”, já citada anteriormente. “Se todo caminho da gente é resvaloso”, por um lado, não estamos sozinhos nestas passagens, pois “É no junto do que sabe bem que a gente aprende o melhor” (GUIMARÃES ROSA, p. 312 e 345, respectivamente). Aprender o melhor é, inclusive, negar-se a aportar em uma proposta para o ensino de português, como se ela fosse definitiva. É avançar a partir dela e/ou reconhecê-la transfigurada, quando for o caso.

3 - A falsa-dança da escrita: muitos passos e um fecho

Pensar na escrita atual obriga-nos a, inevitavelmente, olhar para a universidade, espaço irradiador do saber legitimado em nossa sociedade, no qual se aponta a chave para a civilização. Dá a letra, a nota e o tom: a Escrita.

Em um trabalho que vimos empreendendo, o ponto central é o estudo acerca da escrita acadêmico-escolar (pretendemos englobar nessa expressão a escrita realizada em situação de ensino, considerando a Universidade como escola e todos os níveis de escolarização como momentos de acesso e produção de conhecimento indissociadamente).

Estudamos se a escrita sustentada na universidade – um ambiente formal por excelência – abrange dois aspectos: a) os fatores de textualidade (especificamente a coesão e a coerência textuais), responsáveis por definir se um agrupamento de frases corresponde ao que se denomina *texto* (COSTA VAL, 1991); b) as normas formais da língua.

Até o presente momento de nossa pesquisa, temos nos deparado com textos que apresentam algum grau de precariedade no emprego de elementos que lhes confirmam textualidade e formalidade. Em decorrência disso, chegamos a duas hipóteses interpretativas iniciais: a) existe uma cultura que tolera e dá sustentação a uma determinada escrita que permite a continuidade dos discursos que apontam para uma crise na escrita; b) a escola, incluindo a universidade, tem tido dificuldade em inserir os indivíduos na cultura escrita. Os elementos que permitem formular ambas as hipóteses impediriam, por vias diferentes, a entrada do falante na “cidade das letras”.

Chamamos de inserção na cultura escrita mais do que o uso de habilidades para escrever a partir de modelos ou para consumir os textos já existentes, mas a possibilidade de experienciar da interação com o outro por meio da escrita.

Apresentamos a seguir um quadro ilustrativo, no qual podemos visualizar alguns dos elementos sobre os quais nos apoiamos para formular nossas hipóteses. Seleccionamos, como exemplo, alguns trechos de textos que fazem parte de nosso *corpus*, o qual é composto por 16 relatórios de estágio (apresentados entre os anos de 2008 e 2009) de disciplinas de uma universidade pública.

PROBLEMAS COM A COESÃO REFERENCIAL, SEQUENCIAL E COM A COERÊNCIA	Fragmento
1) Repetições do pronome “ela”	Ela informa que fazendo os exercícios os alunos vão entender melhor a diferença. Ela coloca os exercícios na lousa
2) Uso dos tempos verbais não correspondentes ao momento sobre o qual o	Eu disse que isso era ajuda demais, mas que se ele [aluno] pelo menos começasse eu poderei ajudá-lo a desenvolver o texto

autor do texto se refere, isto é, ao passado	
3) Referências inexistentes para o fragmento grifado	O ambiente da escola era realmente aconchegante. As paredes eram pintadas com os personagens da Turma da Mônica, era térrea , bem aberta, havia um chafariz, uma quadra coberta e um “parquinho”.
4) Não há ligação entre as informações, o que causa falta de conexão no plano das ideias	A Prof ^a informou-me que dá aula na prefeitura também. Disse que os alunos vêm à escola.

Para considerar a possível aceitação e sustentabilidade de textos com problemas de escrita, partimos da denúncia de muitos autores que defendem a existência de uma crise na escrita. Dentre estes autores, interessa-nos aqui continuar a discussão a respeito das contribuições de Geraldi, por isso destacamos o que ele afirma a respeito da imprecisão da origem de tal crise:

(...) como as ondas, as dúvidas levantadas em cada encontro, em cada curso, em cada projeto, assinalam a existência de uma crise cujas causas não se fixam em um único lugar e cujas conseqüências, visíveis a olho nu, desde que olho atento, ganham já destaque na imprensa não mais como acontecimento extraordinário, mas como emergência de acontecimentos cotidianos. (GERALDI, 1997, p. 1-2)

A partir desta citação, inferimos que a alegada crise na escrita – a qual, no nosso modo de entender, transformou-se em uma cultura – tem se instaurado em diversas esferas da sociedade brasileira, sendo uma delas a universidade. E um de seus principais efeitos é o falseamento do acesso à escrita, como tentaremos deixar claro mais adiante.

Já nas primeiras páginas de *Portos de Passagem*, Geraldi (1997) explica que quando se fala em crise na escola, a primeira ligação feita é entre ela e a formação desqualificada do professor. Para ele, a relação entre esses dois aspectos distintos existe porque o sistema escolar não oferece condições dignas de trabalho e os cursos de formação de professor, necessários para auxiliar na formação de tais profissionais, não atendem à grande demanda. Esses cursos, ao invés de serem uma ferramenta a mais para o docente refinar seu trabalho, funcionam como um meio de o sistema demonstrar ao professor que o mesmo não é um profissional e que, por isso, não é competente. Tal sistema, ao mesmo tempo em que diz formar profissionais, contrata-os como não profissionais, isto é, não lhes oferece condições de trabalho.

Delineando a historicidade da Educação no Brasil, o autor demonstra-nos que a democratização do ensino fez com que muitas pessoas – de diversas procedências e grupos sociais – tivessem acesso à escolarização, em meados da década de 1960. Por isso, a demanda de docentes não supriu a necessidade instaurada pelo novo cenário. Assim, a medida tomada foi a formação rápida – e precária – de novos professores. Para auxiliar nessa formação, recorreu-se aos livros didáticos, a fim de que estes ensinasse aos alunos aquilo que o docente mal preparado não conseguiria ensinar. Com o passar do tempo, essa atitude resultou em excessos de sínteses, definições, generalizações, classificações, regras sem sentido para os alunos, categorizações, exercícios maquinais, etc. Prova-se, então, que a cultura da escrita debilitada não possui somente uma causa, e sim várias: além da formação do professor, verificamos que há um falso ensino oferecido às camadas que chegaram à escola.

Desta falsíssima preocupação de ensinar a língua viva do nosso berço como os idiomas extintos, dos quais só pelos livros se pode adquirir o cabedal, procede esse monstruoso sistema, que, torturando a puerícia, não lhe deixa no entendimento uma infinitésima partícula sequer de saber útil (GERALDI, 1997, p. 118-119).

Neste trecho, Geraldi alerta para o projeto ideológico da “democratização”: ter um elemento na sala de aula com papel de sujeito, que não fosse o professor, contribuiu para o tipo de formação pretendida. “A língua viva do berço” só se encontraria nos livros didáticos mortos da aula e não na fala mais que viva do professor.

Continuando sua argumentação, o autor afirma que a língua pode ser trabalhada de duas formas: a) como instrumento de comunicação e troca; b) como objeto de descrição. Se a segunda forma (b) é colocada em primeiro lugar, o estudante fica preso a um contexto de alienação, de falso saber. Sendo assim, o aluno adquire verdadeiro asco pelo trabalho de escrita e isso se mostra em seus textos, já que escreve de forma precária, utilizando conceitos aos quais, muitas vezes, não atribui sentido. Geraldi (2004) acredita que o aluno precisa escrever ativamente, não mais sendo anulado como aluno e sujeito pela escola. Somente a partir desse movimento a palavra será devolvida ao estudante e este, por seu turno, escreverá textos baseados em reflexões e não somente preenchidos com fragmentos esvaziados de sentido, os quais são provenientes, muitas vezes, da má formação docente e dos livros didáticos.

Após as considerações realizadas, e unindo a visão de Geraldi ao nosso trabalho, acreditamos que entre os muitos motivos que resultam na perpetuação de um discurso da precariedade da escrita está o oferecimento de um ensino debilitado às novas camadas ingressantes na escola, cuja ramificação, entre outras, é a má formação do professor – o qual, consciente ou inconscientemente, não tem conseguido suprir as necessidades de seus alunos, já que o sistema vigente não lhe permite alcançar uma preparação adequada.

Assim, concluímos que a escrita insere-se nas duas hipóteses interpretativas já citadas no início deste trabalho: existe uma cultura que tolera e dá sustentação à escrita precária e a escola, incluindo a universidade, tem tido dificuldades em inserir os indivíduos na cultura escrita.

4- A dança das esferas do poder

No campo da linguagem – nos estudos da Sociolinguística –, há hoje um discurso cuja reivindicação é “colocar cada forma de falar em seu lugar”. Isso sob a alegação de respeito, de valorização, de consideração às diferenças; mas, sobretudo, à adequação das diferenças, afinal: “cada macaco no seu galho”, “cada um na sua”; assim, com as coisas no lugar (e as ideias) tudo permanece em ordem. Mas, “quem quer manter a ordem?”⁴, “que eu desorganizando, posso me organizar”⁵.

Sem dúvida há um avanço nos estudos linguísticos em relação à Gramática Tradicional (ou Gramática Normativa), porém a modalidade da língua (a variedade linguística) prestigiada segue sendo aquela da classe mais favorecida economicamente, aquela a ser atingida (por uma relação de forças sociais e, não simplesmente “eleita” como muitos querem fazer crer) como ponto máximo de domínio da língua, aquela que, segundo o senso comum, garantirá ascensão social.

O estado de coisas cristalizado na Língua Padrão – lugar a ser ocupado a *posteriori*, pela variedade que vencer o embate com as demais – contribui para uma configuração social que até hoje tem favorecido a dominação de uns sobre outros. Para Geraldi, a força conservadora da língua não está associada aos falantes populares. Estes

⁴ Cf. FROMER, (1998).

⁵ Cf. SCIENCE, (1994).

trariam as inovações, a dinamicidade. As forças conservadoras da língua coincidem com os frequentadores da esfera do poder, a manutenção da estrutura passa pela manutenção da construção discursiva, ou: a reprodução do modo de organização vigente recebe contribuição das estruturas discursivas, a fim de garantir uma forma de comunicação coerente com a forma de produção.

Tudo indica que a reflexão sobre a língua, que começa a se produzir já nos começos da modernidade, rapidamente esquece o potencial de inovação que os vulgares poderiam representar em relação aos ordenamentos e às regras. Ao contrário, nenhum tempo de liberdade é admissível em matéria de língua: há sempre que encontrar normas, fixar o movimento para garantir não se sabe bem o quê, mas garantir a correção que somente tem existência pela construção de seu outro, o erro. Aquilo que foi o ‘latim errado’ rapidamente se faz regra a ordenar o dizer. O poder não sobrevive ao riso, à desordem, à variação. Ele se exerce pela ordem. Em termos de língua, pelo ‘empoderamento’ de um dos modos de dizer – aquele da elite de plantão – como o único correto, a fim de produzir os silenciamentos não só de outros modos de dizer, mas também de dizeres outros. (GERALDI, 2005, p. 6).

Geraldi mostra em seu texto como os ocupantes das esferas do poder se aproximam dos populares, entendido como sendo aqueles apartados do poder, para conseguir apoio e retornar ao controle. Configura-se um movimento de aproximação e distanciamento apoiado em fenômenos linguísticos⁶.

Quando há interesse em se retornar ao poder, esses interessados valorizam o falar Não-Padrão dos populares. Ao conquistar o objetivo, recriminam o falar que passa agora a ser menos exótico e mais torto. A maioria fora do poder tem importado à minoria, ocupante da “cidade letrada”, enquanto trampolim para retomar as “rédeas”.

Consideremos muito brevemente alguns momentos marcantes das relações entre a reflexão sobre a língua e o exercício do poder no Brasil. Cada um dos tópicos a que estarei remetendo a seguir mereceria um tratamento específico e eles são aqui “listados” muito mais para registrar uma reflexão em andamento que parece conduzir à conclusão de que, na cultura brasileira, aquele segmento que representa a cultura letrada, a cultura bem posta, próxima ao poder, tem mantido ao longo de nossa história uma relação ambígua com os falantes da língua: aproximam-se deles e de seus modos de dizer quando são distanciados do exercício do poder; reconciliados com o poder e com seu exercício, estão entre os primeiros a defender a correção do dizer e dos modos de dizer da população “inculta”, “ignara”, das ruas e dos morros. (op. cit. p. 7).

⁶ De certo não estamos reduzindo o complexo jogo de forças da dominação às relações discursivas, mas evidentemente estas participam necessariamente do embate.

Após dizer isso, Geraldi aponta, então, os fatos verde-amarelo, dentre eles: o Modernismo, a ditadura Vargas de 1930 e seu Ministro Capanema, a redemocratização e o período atual, caracterizado por um “recrudescimento das exigências de correção gramatical”. Seria preciso garantir o silenciamento da maioria. Mesmo mudando, ainda se reproduzem as formas de organização, ainda se mantém a ordem.

O autor cita fatos brasileiros, mas podemos virar nosso olhar para a Europa e mirar o exemplo da Revolução Francesa, acusado por Pêcheux (1998)

O primeiro desses processos, contemporâneo à própria Revolução Francesa, consiste em uma uniformização visando, política e ideologicamente, instituir uma língua nacional contra os ‘patois’ e o latim que, sob formas diversas, criam obstáculo à livre comunicação linguística necessária à realização econômica, jurídico-política e ideológica das relações de produção capitalistas. (PÊCHEUX, 1998, p. 24).

Também Angel Rama em seu livro *A cidade das letras*, no qual percorre uma linha histórica desde a invasão europeia que colonizou a América (lembramos, nomeação dada pelos europeus) até o século XX na chamada, por ele, de “era das revoluções na América Latina”, fala da necessidade de manutenção da ordem, das cidades e dos signos, por parte dos ocupantes da esfera do poder. Destaca o poder da palavra do Rei, antes de tudo dever-se-ia pensar na corte, na cidade, ponto de controle e irradiador das leis, para evitar as “irrupções circunstanciais” (RAMA, 1985, p. 29).

No estudo de Rama, o poder (o centro) está localizado no urbano, tem como intuito e impulso existencial a constituição das cidades, estas com a missão civilizadora. “Todos que manejavam a pena estavam estreitamente associados às funções do poder (...)”. (idem, p. 43).

Nesse sentido é possível, a partir do texto de Rama, perceber que o embate entre centro e periferia, entre metrópole e colônia, entre urbano e rural e, ainda, entre culto e popular aparecem sobrepostos, entrelaçados, numa dança na qual quem leva é aquele que possuía a condição de Língua Pad(T)rão. “Com efeito, a fala cortesã se opôs sempre ao alvoroço, à informalidade, à torpeza e à invenção incessante da fala popular, cuja liberdade identificou com corrupção, ignorância, barbarismo” (idem, p. 56).

Embora nesse ponto se aproximem muito as posições de Geraldi e Rama, as contenções da cidade letrada não conseguiram barrar totalmente as influências populares “invasoras”. A formação do atual Português Brasileiro tem “contribuições”

mínimas de resistência dos explorados na colônia, assim como o colonizador não saiu ileso das “contribuições” de Pindorama.

Hoje, nas escolas (principalmente públicas, frequentadas pela classe “desprivilegiada”, valendo-nos de um eufemismo) a “contribuição” do passado é esquecida e as novas são proibidas.

Para percorrer este caminho, no entanto, não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais. (GERALDI, 2004, p. 130-131).

Ainda aqui é necessário reivindicar, não só ocupar o mesmo espaço, mas para transformá-lo, ter a mesma legitimidade e valor. A variedade não pode aparecer como o exótico da escola (ou do país, o folclórico apenas). Se o domínio da Língua Padrão tem o poder de bloquear e desbloquear o acesso ao poder (à cidade letrada), como afirma o próprio autor nesse texto, em algum momento esse espaço de poder deve ser outro, cuja chave de entrada não seja um instrumento de domínio e, somente, o desejo e o compromisso democrático.

É dessas situações de disputa de poder e de tentativa de controle, de imposição de uma determinada ordem ligada àqueles que possuem as condições de decidir pelo destino público implicadas com o desenvolvimento material, ou seja, os avanços tecnológicos e alteração das condições de vida que vai se constituindo a língua.

A redução material da palavra e a relativa simplificação estrutural (e não de raciocínio) podem ser relacionadas às reduzidas condições materiais e à necessidade, imposta pelo mundo da mercadoria, de velocidade das informações inequívocas. Não se resolveria tal situação fazendo, somente, com que quem não tem acesso à Norma Culta a domine. Seria como imaginar ser possível, nessa sociedade de consumo, que todos tivessem acesso igualmente aos mesmos bens materiais. A preponderância não é das ideias sobre a matéria, a relação ainda é de confronto. E deve ser assim, tensionar um dos lados e tensionar o outro também, criar a desordem obriga a mão forte da ordem, como apontou Geraldi na descrição do movimento de aproximação e distanciamento. Entretanto, esperar da língua a força transformadora é só esperar.

Referências Bibliográficas

BARZOTTO, V. H. “Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas”. In: CALIL, E. *Trilhas da Escrita - autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez Editora, 2007, p. 159-170.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FROMER, Marcelo; BRITTO, Sérgio e GAVIN, Charles. “Desordem”. In: *Volume dois*. São Paulo: WEA, 1998.

GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Portos de Passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 127-131.

_____. *Tranças do poder, danças dos letrados: a infatigável tarefa de frear a língua*. Palestra proferida no VIII Fórum de Estudos Lingüísticos, Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Universidade de Estado do Rio de Janeiro, 18/11/2005.

GRIBEL, Cristiane. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

GUIMARÃES ROSA, J. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tr. Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: Atualização e perspectivas. In: GADET, F; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. Ed. da UNICAMP, 1990, p. 163-252.

RAMA, Angel. *A Cidade das Letras*. Intr. Mário Vargas Llosa. Prolog. Hugo Achugar. Tr. Emir Sader. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

SCIENCE, Chico. “Da lama ao caos”, (1994). In: *Da lama ao caos*. Rio de Janeiro: Chaos/Sony Music, 1994.