

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OBSTÁCULOS ÀS MANIFESTAÇÕES EM LINGUAGEM
ESCRITA: um estudo de caso a partir das contribuições de
GASTON BACHELARD

ANTÔNIO CAMPAGNOLO

ORIENTADOR: PROF. DR. LUCÍDIO BIANCHETTI

Florianópolis - SC

Agosto 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OBSTÁCULOS ÀS MANIFESTAÇÕES EM LINGUAGEM
ESCRITA: um estudo de caso a partir das contribuições de
GASTON BACHELARD

Dissertação apresentada à banca examinadora do
PPGE/CED da Universidade Federal de Santa Catarina
como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Lucídio Bianchetti.

ANTÔNIO CAMPAGNOLO

ORIENTADOR: PROF. DR. LUCÍDIO BIANCHETTI

Florianópolis - SC

Agosto 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OBSTÁCULOS ÀS MANIFESTAÇÕES EM LINGUAGEM
ESCRITA: um estudo de caso a partir das contribuições de
GASTON BACHELARD

Dissertação apresentada à banca examinadora do
PPGE/CED da Universidade Federal de Santa Catarina
como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Lucídio Bianchetti.

ANTÔNIO CAMPAGNOLO

ORIENTADOR: PROF. DR. LUCÍDIO BIANCHETTI

Florianópolis - SC

Agosto 2000.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“OBSTÁCULOS ÀS MANIFESTAÇÕES EM LINGUAGEM ESCRITA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE GASTON BACHELARD”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 29/08/2000

Dr. Lucídio Bianchetti (Orientador) *Bianchetti "A"*
Dr. Ático Inácio Chassot (Examinador) *Atico Chassot "A"*
Dra. Silvia Zanatta Da Ros (Examinadora) *Silvia "A"*
Dra. Diana Carvalho de Carvalho (Suplente) *Diana Carvalho de Carvalho*

Edel Ern
Dra Edel Ern
Coordenadora PPGE

Antônio Campagnolo
Antônio Campagnolo

Florianópolis, Santa Catarina, agosto de 2000.

“Nem tudo tinham os antigos, nem tudo temos os modernos; com os haveres de uns e de outros é que se enriquece o pecúlio comum.”

Machado de Assis

“O que torna belo o deserto é que ele esconde um poço nalgum lugar.”

Saint-Exupéry

“Fomos avaliados pela ortografia, erros gramaticais e esquecidos na criatividade.”

Aluna do curso de Letras

AGRADECIMENTOS

Ao **Prof. Dr. Lucídio Bianchetti**, orientador, pela oportunidade de partilhar dos seus ensinamentos, o qual esteve sempre próximo ao nosso trabalho com o profissionalismo que caracteriza os docentes atentos com a construção do saber e da cidadania, preocupação esta que norteou, também, esta pesquisa.

À **Prof.^a Maria Tereza de Queiroz Piacentini**, pelo privilégio que tivemos de encontrá-la nessa trajetória de nossa vida, dela receber tantos ensinamentos, poder compartilhar de seus dons e, especialmente, pelo seu exemplo como profissional sempre dedicada a todas as pessoas com quem trabalha.

À **Dra. e Psicanalista Ana Maria Netto Machado**, pelo incentivo e pelas valiosas sugestões.

Ao Professor **Ilton Benoni da Silva**, pela sua atenção e importantes sugestões.

Aos Professores do curso: *Norberto Jacob Etges, Ari Paulo Jantsch, Edel Ern, Joana de Lázari e Léa das Graças Camargos Anastasiou*, pelas incansáveis lições de sabedoria e de humanidade que souberam transmitir.

Aos colegas da turma com os quais dividimos, compartilhamos alegrias e angústias: *Alice, Ana, Aurora, Clademir, Clair, Cláudia, Cleocimar, Edileusa, Elenir, Heliane, Jeanine, José Luiz, Luci, Neila, Petronila, Rosângela, Rosemari e Taise*.

À banca que participou na qualificação do projeto, em 21.12.99, pelas valiosas contribuições, as quais foram, também, decisivas e bússola desta pesquisa: *Ari Paulo Jantsch, Ana Maria Netto Machado, Ilton Benoni da Silva e Sílvia Zanatta Da Ros*.

À Professora *Maria dos Anjos Lopes Viella*, Coordenadora do curso na UNOESC-Chapecó, pela presença amiga em todos os momentos.

Aos acadêmicos do curso Magister, Letras-Alemão da UNOESC-Chapecó, pelas valiosas contribuições para a materialização desta pesquisa.

À Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESC-Chapecó, pela ajuda financeira e, em especial, aos Pró-Reitores de Ensino e Administração, Professores *Odilon Luiz Polli e Gilberto Agnolin*, pelo esforço na concretização do curso.

À FUNCITEC/CAPES/UFSC, pelo auxílio financeiro que viabilizou este trabalho.

Ao ANGELO, pela atenção que dispensou na intermediação informática.

À minha família, CARMEM, LUCAS, ANGELO e SAMUEL, pelo apoio e por terem compreendido as constantes ausências e os muitos dias de silêncio.

Aos meus pais, ANGELO (*in memoriam*) e ADELINA, pela vida, amor e tantos ensinamentos.

A TODOS, MUITO OBRIGADO!

RESUMO

Através desta pesquisa objetivamos refletir, a partir da perspectiva bachelardiana, sobre a importância de conhecer quais são os **obstáculos** que se interpõem entre o aluno e suas manifestações em **linguagem escrita** no processo de escolarização formal. Visamos também apreender, através do desencadeamento de uma pesquisa-ação, as maneiras como estes obstáculos se materializam no dia-a-dia do trabalho dos professores e alunos e desencadeamos estratégias visando provocar as **rupturas** necessárias para a superação desses obstáculos. Partindo do pressuposto de que a construção e o registro de conceitos e da produção em geral na academia passam, fundamentalmente, pela escrita, vislumbramos a possibilidade e mesmo a necessidade de questionar e problematizar a forma de operacionalização dessa linguagem escrita em sala de aula, uma vez que ela não se configura no desafio que deveria e poderia em face de obstáculos que acabam inibindo a concretização desse processo. Os aspectos problemáticos que norteiam a manifestação dos alunos nessa linguagem, enquanto práxis inerente ao ser/fazer universidade, apresentam-se, com especial intensidade, no momento da correção-avaliação das manifestações escritas dos acadêmicos. O acompanhamento de uma turma de alunos do curso de Letras-Alemão da UNOESC de Chapecó-SC (Programa Magister), no primeiro semestre de 1999, nos forneceu os elementos empíricos para aprofundar a discussão/compreensão dessa problemática a fim de visualizar meios que possam contribuir para a **superação de obstáculos pedagógicos e epistemológicos no processo da escrita**. Além disso, avançou-se no sentido de que o processo de escrever possa ser transformado em mais um dos meios de os alunos construírem sua autonomia e posicionarem-se, individual e coletivamente, como cidadãos.

ABRÉGÉ

Moyennant cette enquête, nous objectivons réfléchir, en partant de la perspective bachélandienne, sur l'importance de connaître quels sont les **obstacles** qui s'intermettent entre l'élève et ses manifestations en **langage écrit** au procès de la scolarisation formelle. Nous visions aussi appréhender, à travers le déclanchement d'une enquête-action, les manières comme ces obstacles se matérialisent dans le quotidien du travail des professeurs et des élèves et nous déclançons des stratégies en visant provoquer les ruptures nécessaires pour dépasser ces obstacles. En partant du préssupposé que la construction et le registre des concepts et la production en général, à l'académie, passent fondamentalement par l'écriture, nous entrevoyons la possibilité et même la nécessité de questionner et problematiser la forme d'opéralisation de ce langage écrit à la classe, une fois qu'elle ne se configure pas au défi qui devrait et pourrait en fonction des obstacles qui finissent par inhiber la concrétisation de ce procès. Les aspects problématiques qui orientent la manifestation des élèves dans ce langage, comme praxis immanente à l'être/faire l'université, se présentent, avec une spéciale intensité, au moment de la correction-avaliation des manifestations écrites des académiciens. L'accompagnement d'une classe du cours de Lettres-Alemand de l'UNOESC de Chapecó – SC (Programme Magister), au premier semestre de 1999, nous a fourni les éléments empiriques pour approfondir la discussion/compréhension de cette problématique afin de visualiser les moyens qui puissent contribuer à la **supération des obstacles pédagogiques et épistémologiques au procès de l'écriture**. Par ailleurs, on a avancé au sens que le procès d'écrire puisse être transformé en plus un des moyens de la construction de l'autonomie des élèves et de son positionnement individuel et collectif, comme citoyens.

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	8
1.	SITUANDO A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....	14
1.1.	Por que (re)pensar a escrita na escola?	14
1.2.	O transplante de uma ‘língua oficial’ para o Brasil.....	22
2.	BACHELARD: aporte para descobrir e compreender os obstáculos ao escrever.....	29
2.1.	Noções de obstáculos epistemológicos e de ruptura.....	29
2.2.	Obstáculos pedagógicos e particulares.....	33
2.3.	Psicanálise, erro e vigilância epistemológica.....	35
3.	O PROCESSO DA ESCRITA: vários olhares sobre o mesmo objeto.....	39
3.1.	Dúvidas e certezas relacionadas ao processo da escrita.....	39
3.2.	Estabelecendo interlocução sobre o processo da escrita.....	41
4.	LINGUAGEM ESCRITA: passos e estratégias metodológicas de um processo.....	50
5.	O ACONTECER DA LINGUAGEM ESCRITA NA GRADUAÇÃO: constatações e desafios.....	60
5.1.	Um possível ponto de partida.....	60
5.2.	Redimensionar a concepção de avaliação da ‘redação’ escolar: um desafio.....	60
5.3.	A produção textual na inter-relação professor/aluno.....	66
6.	A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E OUTROS PARES.....	76
6.1.	O professor na interlocução dos saberes.....	76
6.2.	A mediação docente e entre parceiros em sala de aula.....	80
7.	HISTÓRIAS DE VIDA: o aluno como sujeito da história.....	87
7.1.	As histórias de vida dos alunos-professores.....	87
7.2.	A revisita a alguns acadêmicos.....	93
7.3.	Será possível reinventar a escrita na escola?.....	95
7.4.	Ressignificar a escrita na escola: eis o desafio.....	97
8.	BACHELARD: abrangência e contribuição.....	102
8.1.	A relação aluno –linguagem escrita do ponto de vista dos alunos participantes da pesquisa.....	104
8.2.	Buscando alternativas para escrever sem inibição.....	109
9.	BIBLIOGRAFIA.....	114
11.	ANEXOS.....	118

APRESENTAÇÃO

As discussões e polêmicas relacionadas à insatisfação dos professores com a produção de **linguagem escrita** dos alunos na escola é um problema complexo que recebeu e vem demandando cada vez mais a atenção de pesquisadores e dos responsáveis pela educação. Também não é um problema adensado e circunscrito a esta ou àquela turma de alunos ou apenas a algumas instituições de ensino. As constatações e até denúncias dos alunos com os quais fizemos a pesquisa, bem como os dados e reflexões de pesquisadores e pensadores apontam para necessidades e possibilidades de transformar o processo de ensino da linguagem escrita na escola. Dos fatores negativos apontados pelos alunos, alguns são inerentes ao próprio sistema de ensino e aos métodos adotados pelos professores e outros extrapolam a dimensão do contexto da comunidade educacional.

Com relação aos primeiros, a literatura à qual tivemos acesso e os depoimentos dos acadêmicos apontam para a necessidade de suplantarem práticas de ensino que ainda concebem os alunos como objetos-recipientes passivos no processo de produção de conhecimento, para os quais é suficiente transmitir conteúdos prontos. Nesse sentido, sem haver ruptura com a maneira de compreender e de lidar com os conhecimentos lingüísticos, aposta-se numa perspectiva de escrita não suficientemente comprometida com os anseios dos acadêmicos e, em decorrência, como estímulo à cidadania. Educar para a cidadania não se resume em distribuir conhecimentos já acumulados pela ciência lingüística, mas propiciar ao aluno a aquisição/produção de conhecimentos que lhe oportunizarão a leitura crítica do mundo através da linguagem escrita, bem como a sua inserção plena e consciente na sociedade de que faz parte.

Entendemos que, por ser um tema que suscita muitos conflitos, é compreensível a não-neutralidade nossa, dos alunos e dos autores consultados. Para tanto, nesta pesquisa, estivemos especialmente atentos às ponderações, contribuições e reflexões que a Epistemologia de Gaston Bachelard, relacionada à superação de obstáculos em geral e ao escrever, em particular, pode trazer ao processo da escrita.

Este trabalho pressupõe que um redimensionamento na forma de abordagem e de construção do texto escrito, especialmente em sala de aula, poderá trazer importantes contribuições no sentido de encorajar a produção de linguagem escrita na academia e, por extensão e em decorrência de participação, na sociedade. Trata-se, pois, de (re)pensar a escrita como forma privilegiada de produção e registro de novos saberes na forma restrita como é concebida e colocada em prática na escola. Nesse sentido, nesta pesquisa, o ensino da **escrita mecânica** que contempla e sublima a apreensão de conhecimentos lingüísticos é colocado no patamar da dúvida e questionado enquanto necessidade e possibilidade de ser modificado. Esta transformação da forma de concepção da escrita enseja o reordenamento tanto dos conteúdos lingüísticos a serem ensinados quanto das práticas pedagógicas norteadoras do processo da escrita para que a produção de linguagem escrita na escola se constitua em possibilidade de libertação e de alegria para o aluno no sentido preconizado pelo professor francês de Ciência da Educação Georges Snyders (1988). Ou seja, para este professor, a escola deve colocar “a satisfação cultural escolar no primeiro plano de suas preocupações” (p.15); assim, a cultura escolar transforma-se em prazer e alegria para os alunos.

Assim, no percurso desta pesquisa, estruturada em oito capítulos, procuramos evidenciar os possíveis conflitos que provocam brechamentos à produção de linguagem escrita do aluno. Além disso, procuramos descobrir/criar formas de superar esses obstáculos a fim de que os alunos se defrontem com o desafio da escrita sem que, necessariamente, este seja ou se constitua em algo traumático.

No **capítulo I**, procuramos identificar e caracterizar uma base teórico-educacional que se manifesta problemática para a produção de linguagem escrita na universidade. Esta dificuldade tem raízes históricas e precisa ser questionada, pois está evidenciado que as manifestações acadêmicas por escrito, tendo presentes os milhões de acadêmicos que estão na universidade, são insuficientes em termos de quantidade/qualidade de textos produzidos e publicados. Reconhecidamente, a linguagem escrita na universidade é uma das principais vertentes tanto para a pesquisa quanto para a produção e registro de saberes. Paradoxalmente, porém, evidencia-se certa carência de pesquisas que abordem a escrita enquanto produção de linguagem, mais especificamente carência de pesquisas sobre os obstáculos que se

interpõem entre a escrita e o aluno. Os desafios relacionados às dificuldades de manifestação em linguagem escrita por parte dos alunos configuram-se, pois, como um campo muito amplo e complexo para investigação a fim de descobrir estratégias que possam contribuir para a superação de conflitos que aparecem no ato da materialização da escrita.

No **capítulo II**, investigamos a contribuição e a aplicação, para o caso específico desta pesquisa, de teorizações e práticas (obstáculos epistemológicos) do epistemólogo francês Gaston Bachelard (1884-1962) e também procuramos definir e compreender o que são obstáculos, como estes se manifestam ou se constituem no processo de escolarização formal e de que maneira podem ser evidenciados, superados e mantidos sob constante vigilância. Optamos por contemplar a epistemologia bachelardiana, dedicando a ela este capítulo, por entendê-la como instigante na medida em que focaliza muitas implicações pedagógicas relacionadas ao processo e à produção de linguagem escrita. Salientamos, no entanto, que neste trabalho privilegiamos apenas alguns aspectos das reflexões de Bachelard, em especial o que são e como se manifestam nos alunos os obstáculos à produção de linguagem escrita.

No **capítulo III**, realizamos uma revisão panorâmica sobre vários olhares da comunidade científica e de pensadores com relação ao ensino da língua portuguesa e à produção de linguagem escrita na escola. Assim, fomos persuadidos por importantes vertentes que refletem nosso tema de pesquisa e igualmente por posições que necessitam de melhor compreensão de nossa parte, em especial as reflexões de pensadores relacionadas ao complexo processo intra-subjetivo que constitui a apreensão da linguagem escrita e também como superar os obstáculos, se estes, para Bachelard (1996), nunca são evidentes, dados, e sim construídos. Neste levantamento bibliográfico tivemos a intenção, ainda, de resgatar indicativos que possam contribuir para a superação de obstáculos ao processo da escrita.

No **capítulo IV**, apresentamos o detalhamento da trajetória percorrida junto a uma turma de alunos do Curso de Letras da UNOESC-Chapécó (turma Magister), no primeiro semestre de 1999, na qual atuamos como professor. Partimos da premissa de que, se o acadêmico traz dificuldades e resiste em manifestar-se por escrito, deve

haver conflitos (obstáculos) internalizados que o impedem de escrever com espontaneidade.

A preocupação foi estruturar e delinear esta pesquisa em **três etapas** como forma de avançar na compreensão da situação concreta de dificuldade na qual os alunos se envolvem sempre que são solicitados a escrever. Assim, no primeiro momento, os alunos da turma pesquisada (31 acadêmicos) foram estimulados a **escrever sobre o escrever** de maneira espontânea e individual. Na segunda etapa da pesquisa, após estudo e debate de textos que abordam a escrita, os quais são citados nesse mesmo capítulo, os acadêmicos relataram, individualmente, mais depoimentos por escrito a partir de um texto de Marques (1997, p. 13), “**A questão é começar**”. Como terceira etapa da pesquisa, 10 alunos da mesma turma escreveram cada um a sua **história de vida relacionada com a escrita** e, posteriormente, quatro desses alunos foram revisitados e entrevistados a fim de que pudéssemos aprofundar aspectos não suficientemente evidenciados através da escrita.

No **capítulo V**, apresentamos a investigação e análise das dificuldades de manifestação em linguagem escrita dos acadêmicos partícipes desta pesquisa e quais as possíveis causas das dificuldades evidenciadas nos textos por eles escritos na primeira etapa deste trabalho, para isto apoiando-nos, fundamentalmente, no pensamento de Gaston Bachelard. Partimos do princípio de que, se o aluno tem dificuldades de manifestar-se por escrito, deve haver bloqueios que foram construídos no indivíduo durante o processo de escolarização formal. Estes, por sua vez, obstaculizam as manifestações escritas dos alunos. Para evidenciar estes obstáculos os alunos foram desafiados a refletir e **escrever sobre o escrever**, de forma que, para nós, o trabalho deles contemplou, especialmente, aspectos da historicidade do processo de construção de textos pelos próprios alunos na escola. Assim, através dos depoimentos dos alunos, mostramos que os obstáculos ao escrever foram sendo construídos durante o processo de escolarização formal.

No **capítulo VI** aparece o relato de uma intervenção realizada em sala de aula, com a mesma turma de acadêmicos anteriormente pesquisada, através de estudo e de reflexões feitas a partir de textos de autores nacionais que abordam a importância da linguagem escrita para a produção e registro de saberes na universidade. Após

realizado o estudo desses textos, os acadêmicos produziram, também individualmente, o segundo trabalho escrito. Assim, foi possível evidenciar que os alunos apresentaram novos conceitos e algumas rupturas com relação aos depoimentos apresentados na primeira etapa desta pesquisa. Também se tornou mais nítido que cabe à escola contribuir para superar o desafio e, no limite, o trauma que representa para o acadêmico a produção de textos escritos.

No **capítulo VII**, após termos constatado que os obstáculos ao escrever existem e estão diretamente relacionados a práticas e rituais a que os alunos foram submetidos no processo de escolarização formal, chegamos à terceira e última etapa desta pesquisa. Solicitamos a 10 alunos da turma anteriormente pesquisada, oriundos de municípios distintos do Meio-Oeste e Oeste de Santa Catarina, que escrevessem suas **histórias de vida relacionadas ao processo da escrita**. Dentre esses dez acadêmicos, quatro foram entrevistados, visando aprofundar aspectos que na escrita apontavam questões que poderiam ser exploradas oralmente. Nesta dinâmica, a dimensão histórica da relação destes alunos com a escrita contribuiu para evidenciarmos os vários momentos em que as dificuldades à produção de linguagem escrita interferiram e se materializaram no sentido de criar barreiras ao desenvolvimento da escrita nos acadêmicos. Da mesma forma, nossa atenção esteve voltada a possíveis mudanças de concepção destes alunos relativas ao processo da escrita após termos percorrido um semestre de intenso trabalho com leituras e estudo de textos relacionados com a temática desta pesquisa.

No **capítulo VIII**, procuramos explicitar e analisar a maneira como se constituem os principais obstáculos à produção de linguagem escrita dos alunos da turma pesquisada bem como quais são os principais desafios a serem enfrentados para que o acadêmico escreva com mais autonomia. Ficou evidente a importância do trabalho escolar como elemento necessário tanto para evitar a cristalização nos alunos de concepções negativas relacionadas ao processo da escrita quanto para exorcizar e superar os obstáculos já internalizados durante o processo de escolarização formal. Nesse sentido, entendemos que, na sala de aula, a escrita, o escrever, o processo da escrita, mas, fundamentalmente, a produção de linguagem escrita poderá ser mais bem compreendida e incentivada a partir da própria sala de aula onde os alunos,

estimulados por seus professores, possam escrever com menos bloqueios e com mais alegria.

Na trajetória percorrida nesta pesquisa investigamos, também, se o interesse e a quantidade de manifestações em linguagem escrita, da parte dos acadêmicos do curso de Letras da UNOESC, guarda uma relação inversamente proporcional na medida em que eles avançam no processo de escolarização formal. Isto é, se concomitantemente ao avançar no processo de escolarização formal esses alunos vão, gradativamente, perdendo o interesse pela escrita.

Na medida em que a qualificação dos acadêmicos, no que se refere à escrita, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade, está relacionada ao exercício constante e progressivo, a inversão apontada acima é um fato que conspira contra a construção de um aluno-professor que: escreve, tenha interesse e desenvolva estratégias para desafiar seus alunos a construir sua qualificação para se manifestarem através da linguagem escrita. Da mesma maneira, investigamos se os obstáculos ao escrever - tenham os alunos consciência disso ou não - estão diretamente relacionados ao tipo de experiências e (falta de) desafios que vivenciaram no seu processo de escolarização formal, especialmente no ensino fundamental e médio.

Assim, sem obviamente apresentar receitas prontas para serem seguidas, apostamos na necessidade de o professor acreditar na possibilidade de redimensionar as próprias práticas pedagógicas relativas à produção de linguagem escrita na escola. Nesse sentido, pensamos ser uma possível contribuição participar de discussões com professores de todos os graus e áreas de ensino a fim de (re)pensar o que é atribuição específica dos professores de língua portuguesa, dos professores dos demais componentes curriculares e da própria escola para que o aluno exerça livremente as atividades de escrita.

No decorrer da pesquisa, percebemos que os desafios a enfrentar para que os alunos escrevam com mais autonomia em termos de quantidade/qualidade ficaram mais evidentes, embora o desafio maior possa ser a descoberta de estratégias de ensino eficazes para que o desejo de escrever seja para o aluno uma disposição permanente e um *habitus* irreversível.

CAPÍTULO I

1. SITUANDO A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

1.1. Por que (re)pensar a escrita na escola?

A problemática do ensino da linguagem escrita e do próprio processo de escrever vem se transformando, cada vez com mais intensidade, em 'objeto' de pesquisa de estudiosos e de pesquisadores ligados à academia, particularmente aos cursos de graduação. Em uma breve incursão pela literatura já produzida sobre o tema da linguagem escrita, é possível identificar questionamentos instigantes relacionados, principalmente, ao desafio que se constitui para o aluno o processo da escrita.

Considerando a importância do domínio da linguagem escrita para o indivíduo, alguns autores têm contribuído com importantes e instigantes reflexões sobre essa temática, a exemplo de Luft (1985), Evangelista (1996), Kramer (1993), Marques (1997), Machado (1998) Jiménez (1996), Bianchetti (1996, 1997), Gnerre (1998) Vygotsky (1998a), Possenti (1998), Ristoff (1997), Jantsch (1997) e Schaefer (1996). Estes e outros autores, desvelando a realidade da importância de escrever e concebendo-a como um desafio, propõem a renovação do ensino da escrita na escola. Porém, dada a complexidade desse tema, constata-se que as discussões são recentes e poucas se tivermos presente a importância que a apropriação da escrita representa para o indivíduo na construção e registro de novos saberes. Vygotsky (1998a) alerta que não é somente através da aquisição da linguagem falada que o homem constrói e incorpora formas de relacionamento mais complexas com o mundo circundante. A construção de competências lingüísticas escritas e reflexivas representa novas formas, não só de relacionamento, mas de potencialização das capacidades humanas.

Considerando a importância do desenvolvimento da linguagem escrita na criança e intensificando-a em todo o processo de escolarização formal, Vygotsky (1998a) nos alerta sobre a necessidade de investigar a gênese da linguagem escrita nos indivíduos e, em especial, ficar atentos às formas de sua materialização na escola. Porém, mantendo um olhar mais próximo a nós sobre a importância da escrita nas

relações humanas e para o registro e veiculação de novos saberes, evidencia-se que os sistemas de vida da sociedade contemporânea, as formas de relacionamento e as práticas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem ainda persistem em grande parte, assentados na oralidade. Paradoxalmente na academia, que deveria se caracterizar pelos desafios à pesquisa e pela interlocução através de textos escritos, detectamos a continuidade do predomínio de um 'aulismo', onde a exposição de uns é completada com a atitude passiva e o silêncio dos outros. Embora a isonomia entre ensino, pesquisa e extensão na universidade tenha sido prevista inclusive na legislação universitária, tem prevalecido nela a função 'ensinante' em detrimento da 'pesquisante'. O predomínio de uma sobre a outra traz repercussões diretas e imediatas no processo de manifestação dos estudantes através da linguagem escrita na universidade e, por sua vez, repercutirá na prática docente futura desses universitários quando forem professores no ensino fundamental e médio.

Da maneira como as escolas funcionam hoje e os professores são formados para atuar nelas persiste, de forma continuada e crescente, um privilegiamento à exposição de respostas em detrimento das estratégias desafiadoras na construção e veiculação do conhecimento. A linguagem escrita, concebida como forma de produzir conhecimento, deveria aparecer, também, em posição privilegiada. Mas isso não ocorre. A nosso ver, há grande preocupação no ensino de técnicas e estratégias para ensinar. O processo de leitura, por sua vez - embora não seja este nosso tema de pesquisa, mas ler e escrever sempre foram tarefas indissociáveis na escola -, está recebendo uma atenção crescente, a exemplo de Chartier et al. (1998), Barzotto et al. (1999), Orlandi (1988) e, especialmente, das "jornadas de literatura".¹ Quanto ao processo da escrita, porém, predomina um quase descaso, ou seja, o aluno faz resumos e escreve para ser avaliado pelo professor, que pode gostar ou não do texto, sem ter em mente, via de regra, que a linguagem escrita é uma realidade em permanente construção. Essas impressões e experiências da "visão primeira", com objetivos imediatos e não bem delineados, na visão de Bachelard (1996), constituem-

¹Exemplar é o evento promovido a cada dois anos, desde 1991, pela Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, em que são realizados estudos e debates sobre a produção literária com a participação de escritores, pesquisadores, professores e estudantes. Esse encontro de estudos, devido à sua importância, já faz parte dos grandes eventos nacionais de estudos literários.

-se em “entraves” ao processo da escrita. Para ele “a noção de *obstáculo epistemológico* pode ser estudada no desenvolvimento histórico do pensamento científico e na prática da educação” (1996, p. 21). Na educação, os “obstáculos epistemológicos” se manifestam como “obstáculos pedagógicos”, noção não suficientemente explorada na escola e que, para este autor, não se constitui em estudo fácil, pois eles obstruem a atividade racional dos alunos e, em decorrência, dificultam a apropriação do conhecimento científico. Esta segunda dimensão, a nosso ver, é pertinente às nossas preocupações no sentido de melhor visualizar e compreender aspectos relacionados à problemática norteadora e desafiante que significa a construção de uma linguagem mais complexa e abstrata: **a linguagem escrita.**

Com referência ao processo da escrita na escola, a prática pedagógica fundamentada no ensino da metalinguagem e da gramática tradicional, associada à visão de Bachelard (1996), constitui também obstáculo pedagógico, pois se trata de impressões da “visão primeira” que o aluno concebe como verdades inquestionáveis. Para esse autor, “a primeira visão empírica não oferece nem o desenho exato dos fenômenos, nem ao menos a descrição bem ordenada e hierarquizada dos fenômenos” (p.37). Assim, questiona-se se a generalização apressada e fácil e a improvisação não estariam constituindo-se em “entraves” para a escrita. E, fundamentalmente, não se constituem em práticas pedagógicas postas em xeque por serem disseminadoras de certezas, num espaço ou situação em que a dúvida, o refletir, o questionar para rearticular novas perspectivas críticas e a constante busca de aperfeiçoamento deveriam ser centrais.

Observa-se, ainda, que na academia as metodologias de ensino estão predominantemente centradas em práticas pedagógicas monitoradas através da oralidade, ou seja, o professor mantém-se em posição discursiva e opinativa privilegiada. Na leitura que Silva (1999) faz de Bachelard (1996), isso se caracteriza como “senso comum”, ou seja, “é um conhecimento evidente, que pensa o que existe tal como existe e cuja função é reconciliar, a todo custo, a consciência comum consigo mesma” (p. 73). Nesse sentido, Wachowicz (1996) enfatiza que a diversidade de opiniões docentes, ora “em nome da valorização do processo de ensinar”, ora em função dos “conteúdos” a serem ensinados, não atinge resultados satisfatórios. Para a

autora, métodos e conteúdos precisam andar juntos, ou seja, “a metodologia de ensino é uma questão de lógica, inclusive da lógica dos próprios conteúdos” (p.134), a qual deveria, fundamentalmente, incentivar e desafiar as capacidades dos alunos. Para Vygotsky (1998b, p.107), o espírito humano “é um conjunto de capacidades” a exemplo do raciocínio, atenção, discernimento e tantas outras, e o melhoramento de qualquer capacidade implica no melhoramento em geral e no conjunto das demais capacidades.

Contudo, temos presente que a dificuldade de compreensão da relação oralidade/escrita, quanto ao estabelecimento de horizontes entre uma e outra para acadêmicos e professores, foi e permanece um tema a demandar mais pesquisas. Nesse sentido Machado (1998), no livro *Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jacques Lacan*, traz idéias instigantes sobre o tema e, além de Lacan, traz reflexões de outros epistemólogos, dentre os quais Catach, Desbordes, Freud e Saussure. Para Saussure, citado por Machado, “língua e escrita são dois sistemas de signos distintos; a única razão de ser do segundo é a de representar o primeiro” (p.38). A autora afirma que “entre todos aqueles que se interessaram pela escrita, desde a Antigüidade, a maioria partilha da idéia da escrita como representação da língua” (p.35), porém, do seu ponto de vista, através de sua investigação minuciosa e consistente, nos parece apontar pela aproximação da escrita à linguagem oral, ou seja, a autora reconhece, através da voz de seus interlocutores, “a existência de semelhanças e diferenças entre língua e escrita” (1998, p. 69), todavia a atenção maior é dada às semelhanças.

Assim, é por essas e outras razões que Schaefer (1996) manifesta a preocupação em mostrar de que forma a escrita pode interferir para a superação do senso comum acima constatado e vigorosamente presente na academia. Ou seja, este autor busca entender como ocorre a releitura e a ressignificação no processo fala-escrita. Nesse aspecto, para a superação de resistências, enquanto dúvida a ser aprofundada, parece ser significativa a intervenção docente no sentido de criar condições de simetria de ações entre universidade e acadêmico para que este perceba que o limite pode ser superado no enfrentamento dos desafios. Nesse aspecto Gnerre (1998) aborda a prática da escrita como uma das formas de “modernização do

cidadão”. A escrita, também, torna-se indispensável na produção de mensagens, através da competência de domínio das regras que contribuem para a eficácia comunicativa, que, para este autor, são os códigos lingüísticos de “nível alto” (p.21).

- Em crianças não escolarizadas, Vygotsky (1998a) sinaliza com a noção de que a linguagem escrita, inicialmente, constitui-se em simbolismo de segunda ordem, pois ela apenas representa os sons da fala, sendo nesse sentido secundária à linguagem oral. Lentamente, porém, desaparece a linguagem oral como elo intermediário entre a escrita e aquilo que ela representa. Para ele, esse processo precisa ser percebido para que a linguagem escrita represente a realidade como um simbolismo de primeira ordem. Ou seja, há a necessidade de um processo contínuo de desenvolvimento das habilidades psicológicas superiores através da apreensão não só mecânica dos signos mas, principalmente, através da internalização de significados. Em vista disso, permanece a dúvida se a universidade não deveria abrir-se para perspectivas desafiadoras e vislumbrar meios além daqueles que há séculos permeiam suas ações de forma viciada, ou seja, reconstruir-se, ressignificar-se, e não apenas estar instituída no mundo da forma como é conhecida a partir do século XII com o surgimento da primeira universidade, a de Bolonha. Nesse sentido, não estará o professor, de forma genérica, apenas vendendo sua força de trabalho, a universidade vendendo ensino, predominantemente oral, e o acadêmico, parceladamente, buscando a legalização de uma possível profissão? Na perspectiva de confirmação deste pressuposto, o acadêmico não assume os riscos e desafios imanentes à escrita, e o ensino academicista, por si e em si mesmo, conspira contra a idéia de universidade e contra a concepção de produção de conhecimento, pois “só existe ciência do que está oculto” (Bachelard, 1977, p. 49).

O escrito continua sendo uma estratégia privilegiada na construção do conhecimento, tão necessário na escola que Evangelista (1996) o promove à condição de EDUCADOR, pois, para esta autora, o texto escrito tem origem na “íntima e profunda conversação entre produtor e produto, em que o segundo provoca o primeiro a rever, repor, repensar, refazer...” (p.180) e, também, como meio ainda indispensável no registro e socialização da produção científica.

Evidencia-se, porém, que o processo da linguagem escrita na universidade é permeado e, no limite, brecado por uma série de concepções inibidoras das possibilidades de manifestação por escrito. Salienta-se, sobretudo, e para nós permanece como dúvida, que o acadêmico traz cristalizada a concepção de que o escrever equivale a entregar ao professor algo escrito, encomendado e delimitado na forma e conteúdo para ser avaliado e receber nota. Se isso se confirmar, mesmo que empiricamente como um fato evidente, é compreensível a preocupação do aluno ao inquirir se o trabalho ‘vale nota’ quando solicitado a escrever. Assim, o escrever constituindo-se em ato e não processo, ou em ‘negócio’ entre professor e aluno visando apenas nota, é de se esperar que o escrever/ato, para este, se constitua em verdadeira tortura. E, como mais um elemento negativo na produção de linguagem escrita, o próprio aluno percebe que essa tortura se transforma em processo insidioso que abre cada vez mais as perspectivas de abismo, constituindo-se em um *continuum* no percurso da escolarização formal.

A concepção de tortura relacionada ao processo ensino-aprendizagem não se constituía em novidade na prática docente até há pouco tempo, a ponto de certos autores aludirem ao fato de ela se ter transformado num aforismo. Referindo-se a um professor chamado Dom Luis, Jiménez (1996, p. 7) afirma que tal era sua prática docente relacionada aos castigos físicos que ele “creía probablemente, en el sádico aforismo de que la letra con sangre entra” (afirmação atribuída a Camilo José Cela). Adverte o mesmo autor, também, que “quien aprendió las letras a cañazo limpio huirá de los libros como si estuviessen encuadernados com la piel del diablo” (p.12).

Hoje talvez seja possível afirmar que os castigos físicos não têm mais lugar nas salas de aula. Porém, os depoimentos dos alunos com os quais fizemos a pesquisa nos induzem a questionar se a relação entre professores e alunos é estabelecida a partir de um patamar de igualdade e se o retraimento e o receio dos alunos se manifestarem em linguagem escrita não está relacionado a outras formas de tortura mesmo que não seja física.

Paradoxalmente, embora alguns séculos já tenham passado desde o surgimento da imprensa, o cotidiano escolar continua ainda permeado por preocupações que dizem respeito ao ato de escrever enquanto apreensão de signos e adentrando em

questões de normatização lingüística. Mais do que receber alienada e passivamente conceitos pontuais e acrílicos, o aprender demanda muita investigação, o questionamento e a articulação do novo a partir da problematização do já existente. Nesse sentido, cabem alguns questionamentos: qual o universo de acadêmicos que se manifestam com textos de sua autoria como maneira permanente de construção de idéias? Que espaços são/estão abertos para a veiculação dos textos dos alunos e de novos escritores?

Em contraposição a essa prática predominante na escola e universidade em que o educando é visto e concebido como um recipiente passivo, autores diversos, a exemplo de Marques (1997), enfatizam a importância da escrita não apenas na condição de meio de pesquisa científica, mas constituindo-se fundamentalmente no próprio princípio da pesquisa. Escrevendo, o sujeito passa a ser ativo e interage com o seu mundo, atribuindo significado a tudo o que faz.

Lévy (1993), por sua vez, sustenta que o desenvolvimento lógico do raciocínio passa necessariamente pela escrita, ou seja, o sujeito pensa e separa os saberes em categorias a partir da escrita. Porém nossa preocupação reside, ainda, na escrita enquanto processo, sem pensar, no momento, em escrita na função de literatura para ser estudada, entendida, descrita e lingüisticamente analisada. Aliás, neste último caso não se leva em consideração, reafirmamos, a escrita como processo a ser apreendido. Seria o rito inicial. É o quebrar o gelo para certificar-se de que o andar é possível. Abrir caminhos com desenvoltura, sem preocupação com o sinal vermelho ou com a intervenção do primeiro interlocutor, pois, via de regra, os alunos da graduação, em especial aqueles com quem fizemos a pesquisa, resistem em produzir textos e, de forma mais deliberada, resistem à reescrita.

Os estudiosos de metodologias de ensino, na grande maioria, persistem na tentativa de justificar o fracasso e o descaso pela produção de linguagem escrita a partir de questões de ordem metodológica. Na universidade, observamos uma quase ausência de discussões e reflexões que contemplem o processo da escrita ou que suscitem possibilidades de visualizar até mesmo o jogo de interesses engessados em cada sistema comunicativo. Ocorre que atribuir o fracasso e o descaso escolar pela produção escrita ora a questões de ordem metodológica, ora aos normativismos

gramaticais, ora aos alunos, é desviar o foco de análise e subestimar as potencialidades criativas dos próprios educandos.

Soma-se ao anteriormente exposto o processo histórico do transplante da língua portuguesa para as terras brasileiras a partir do século XVI. Constata-se, através da leitura de Coutinho (1997), que o processo foi regido, predominantemente, por um caráter normativo. Ou seja, por uma proposta didático-pedagógica régia que não incentivava a aprendizagem como construção de conhecimento ou mesmo consubstanciada em desafios para os alunos: por isso, práticas pedagógicas impostas. Como diz Marques (1997, p. 101),

as práticas, por mais concretas e simples, não existem soltas e desgarradas. São sempre práticas situadas entre as de determinado(s) sujeito(s) e num dado contexto onde se relacionam com práticas outras. Por trás, por isso, de qualquer prática existe uma teoria ou concepção dela, sem a qual não seria ela uma prática humana, muito menos social.

Assim, da maneira como a escrita é ensinada aos alunos acaba transformando-se em mais um dos instrumentos de exclusão, potencializando o número de vítimas no interior da escola, na universidade e na própria dinâmica da vida em sociedade. Neste caso, concebemos como vítimas aquelas pessoas que acabam encontrando na linguagem escrita um obstáculo constante tanto no processo de ler quanto de escrever, dificultando sua comunicação e o seu movimentar-se com familiaridade num mundo que cada vez mais é movido com base em símbolos.

Em termos que extrapolam a utilização e uso da língua portuguesa, a linguagem escrita nem sempre é utilizada para mostrar a verdade. Tantas e tantas vezes, dependendo de como e para que é utilizada, ela acaba contribuindo mais para ocultar a verdade do que para outro objetivo. No mundo das fábulas, por exemplo, isso parece tornar-se mais evidente, uma vez que a 'moral' não raramente é imoral. É nesse dualismo ou pluralismo de possibilidades de leituras que a maioria das fábulas infantis e as metáforas sugerem que o aluno precisa tornar-se sujeito e não conceber a escrita como uma essência moldada com base em parâmetros fixados por normativismos lingüísticos. Para ilustrar, lembramos a fábula *O Lobo e o Cordeiro* de La Fontaine, na qual, após esgotadas todas as possibilidades de concepção mentirosa das palavras, o lobo devora o cordeiro e deixa como lição de que "contra a força não

há argumentos". A tal ponto isso é gritante que autores, filósofos, como é o caso de Voltaire, teriam afirmado que as fábulas de La Fontaine não deveriam ser ensinadas às crianças.

Ao nos reportar à fábula trazemos à tona a forma como a língua portuguesa foi legal e regimentalmente imposta aos brasileiros no século XVIII, isto é, a preocupação do governo português apenas no tocante à estrutura lingüística, transformando-a em mais um meio de dominação na medida em que desconsiderou e desrespeitou os dialetos e a cultura indígena e negra. O resultado acabou sendo uma miscigenação que se processou não porque os portugueses permitiram, mas porque não é possível, mesmo sob a força do sabre, fazer tábula rasa da pluralidade cultural brasileira, especialmente das línguas.

1.2. O transplante de uma 'língua oficial' para o Brasil

Trazendo presente um pouco da história da constituição da língua dos brasileiros, consoante as argumentações de Coutinho (1997), percebe-se que em 1759, por força de lei, os dialetos por aqui constituídos foram de certo modo desterritorializados e considerados ilegítimos. Através de um alvará do Ministro Marquês de Pombal, dando continuidade à política de D. João V, a língua portuguesa é transformada em língua oficial no/do Brasil, sem exceção. A partir desse ano, através da escola, e mais especificamente da docência dos professores régios, é feito um empenho sistemático no sentido da concretização da língua portuguesa no Brasil. A presença colonizadora dos lusitanos, somada à legislação tornando a língua portuguesa a única legalmente possível de ser escrita, ensinada e transmitida, canonizou esse idioma como 'oficial', e o seu ensino primou pelo uso da gramática pela gramática.

E só pela voz e pena de José de Alencar, rebelde ao purismo lingüístico, no século XIX, é que a incorporação de aspectos da fala brasileira se fez sentir, mesmo que de forma vigiada. Segue-se, em relação à língua enquanto instituição nacional, um verdadeiro ritual de denominações do idioma: Língua portuguesa? Língua

nacional? Nosso idioma? Língua brasileira? Nosso vernáculo? Estas e tantas outras interrogações formaram o caldo das confusões que perpassam a mente dos estudantes, como se a denominação fosse de grande relevância. Pode ser constatado no *Diário Oficial* do antigo Distrito Federal, de 17.09.35, e nas Assembléias Constituintes de 1934 e 1946, através da leitura de Coutinho (1997), que o usuário da língua não era preocupação da lei, muito menos a escrita como instrumento indispensável no registro da produção acadêmica. Na lei não era importante a sociedade brasileira emergente, com diversificação lingüística e cultural. A tônica do momento era a reprodução clássica da linguagem, a subordinação pura aos cânones lingüísticos portugueses, privilégio de poucos. De acordo com Coutinho (1997, p. 360),

depois do decreto do Marquês de Pombal estabelecendo o português como língua oficial do reino e das colônias, uma onda de reação desencadeou-se pelas mãos dos professores régios para refazer o “descalabro” produzido no idioma colonizador nos três primeiros séculos, graças à mistura realizada pelos habitantes entre a linguagem trazida pelos primitivos colonos, um frouxo dialeto galaico-português, os dialetos indígenas e negros. Então instalou-se a tendência à correção, à linguagem pura, o purismo, que os professores de vernáculo e os filólogos locais adotaram como padrão e inculcaram na escola e nos consultórios gramaticais.

Assim, falar e escrever bem passou a significar mais um elemento de distinção social. O poder do conhecimento lingüístico, posse dos colonizadores e dos mais abastados economicamente, transformou-se em mais um dos meios de dominação sobre colonos, negros, escravos e índios. É a imposição de um idioma pela contramão da cultura lingüística brasileira e que apresenta manifestações negativas na escola contemporânea. É a falsa moral instalada na língua como meio de galgar os melhores cargos públicos, posse exclusiva de uma classe dita seleta e culta da sociedade, com manifestações ainda hoje presentes, inclusive no interior das escolas e universidades. A esta falsa moral, a este jogo de dominação, Freire (1987, p. 57) chama de “concepção bancária” da educação, em que o 'cliente' universitário tenta entender e é levado a assimilar as regras impostas por um sistema de ensino de escrita viciado, obsoleto e que exclui quem não o incorpora como seu, mesmo pagando o preço alto de ter que se desfazer da cultura autóctone. Essa postura autoritária (prática

pedagógica) constitui-se em afronta à linguagem escrita entendida como representação simbólica das diversidades sociais e históricas bem como necessária ao entendimento intra e intergrupar em que o sujeito aprende, participa, age e interage.

No presente, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1999), com relação ao ensino da língua portuguesa no Ensino Médio que, obviamente, terá manifestações imediatas na graduação, enfatizam que o desenvolvimento da competência lingüística deve pautar-se no saber utilizar a língua escrita como instrumento de efetiva participação cidadã. A legitimação dessa tarefa cabe à escola, sobretudo no tocante ao desenvolvimento de habilidades de utilização da língua escrita em situações que exijam reflexão nos mais variados contextos, pois os alunos que constroem sua consciência a partir da própria linguagem escrita terão uma visão mais ampla da cultura e do mundo onde vivem. Porém, para Gnerre (1998), na essência a cidadania é subtraída no “mesmo código em que a lei é redigida” (p.10), pois é expressiva a quantidade de pessoas que não desenvolveram, através da própria linguagem escrita, a habilidade do raciocínio e da interpretação.

Ou será que para os alunos que estão hoje na escola a situação é diversa desse longo e avassalador processo de inculcação de que só há uma maneira certa de se manifestar - no falar e escrever - e que, não por coincidência, coincide com a norma culta dos dominadores? O ensino da escrita, que tem como unidade básica o texto, não deveria constituir-se em suporte em todas as áreas de ensino? De maneira oposta, a nosso ver, continuaremos a incorrer nas mesmas práticas artificiais até o momento predominantemente vivenciadas e sublimadas tão-somente na duvidosa retórica que, desde o início da colonização do Brasil, foi orientada para reproduzir as concepções e idéias dominantes.

Após alguns anos de estudo de língua portuguesa, literatura, lingüística, filologia, produção de textos e de muito acompanhar estudantes de todos os graus de ensino no processo de leitura e escrita, constatamos que a situação atual em pouco se diferencia do acima descrito no que se refere à história da hegemonia da língua portuguesa. Os alunos em sua maioria continuam se sentindo pressionados, se não sufocados a aprender formalidades, leis e signos lingüísticos sem entender muito bem por quê. Se isto se concretiza na área das ciências sociais e humanas, o que dizer da

situação daqueles alunos que freqüentam os cursos das ciências ditas “exatas” e “naturais”? Não estará aqui um motivo gerador de tanto temor entre os acadêmicos ao serem chamados à produção escrita, hoje, trezentos anos após as primeiras formalizações da língua portuguesa em terras brasileiras? Poder-se-ia somar, ainda, às conseqüências das leis, as reformas ortográficas de 1943 e 1971, cujos livros anteriores a elas ainda povoam as bibliotecas, além de uma farta literatura lingüística, tudo em detrimento do texto produzido pelos alunos.

Em Santa Catarina, a partir de 1987, com a implantação de uma nova Proposta Curricular no que concerne ao ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, há a tentativa de estabelecer novos parâmetros em relação ao conhecimento e ao entendimento que o aluno deve ter nas suas manifestações escritas a partir dos elementos gramaticais. Na graduação, porém, a linguagem escrita precisa ser mais incentivada no sentido de ensinar/desafiar o aluno para que explicita e registre seus conhecimentos e criatividade de maneira liberta e em entendimento com seus professores e colegas.

Boufleuer (1998) enfatiza que a superação de dificuldades atinentes ao ensino pode, também, ocorrer via entendimento. De acordo com este autor,

ao propormos que as interações educativas ocorram sob o mecanismo do entendimento é necessário que os próprios saberes sejam percebidos em sua estrutura comunicativa, isto é, como resultados de entendimentos racionalmente construídos, e não de forma dogmática, como que dispensando as razões que os fundamentam (p.57).

A nosso ver, para que o aluno possa efetivamente participar e dialogar com as culturas existentes, sobretudo um diálogo que produza conhecimento, há necessidade de viabilizar formas de encorajar o exercício com a linguagem escrita em todas as áreas de ensino. Porém, no fazer docente e discente da linguagem escrita a responsabilidade tende ainda, predominantemente, a ser atribuída à disciplina de produção de texto, ou seja, “Produção de texto I”, “Produção de texto II”, ou qualquer que seja a denominação dada à disciplina. Entendemos que, na produção e registro dos saberes, a atividade escrita é imanente, em especial se aceitarmos que o texto dissertativo está hoje presente na difusão das culturas contemporâneas e, em especial, como veículo de divulgação científica. Foi, pois, nosso desejo maior desvendar

concepções negativas e inibidoras da escrita nos acadêmicos, para que estes possam melhor refletir, problematizar e perceber a importância do ato de escrever enquanto estudantes, profissionais e cidadãos. Isso nos desafiou a investigar o que são e quais são os possíveis obstáculos ao escrever e como eles se manifestam nos acadêmicos do curso de letras da UNOESC, bem como quais as repercussões desse retraimento nas manifestações através da linguagem escrita na qualificação e atuação desses alunos-professores.

Considerando-se a quantidade/qualidade de textos produzidos na academia, a linguagem escrita está, ainda, muito distante de ser assumida como identidade imanente ao exercício docente. Enfrentar o desafio do escrever ainda provoca relutância, produz lacunas e causa temor, situação aplicável inclusive aos professores. Também foi nossa preocupação melhor compreender que relações guarda o não escrever com o tipo de experiências e de desafios ou com a falta destes no ensino fundamental e médio.

Entendendo que o escrever não é apenas uma atividade da academia, estamos considerando como pressuposto que, se o acadêmico escreve com desenvoltura, terá certamente maior probabilidade de um bom desempenho docente. Para Vygotsky (1998a), os conceitos produzidos na escola, escolarizados, passam principalmente pela apreensão da simbologia escrita, com a qual se torna imprescindível maior afinidade docente e discente. Para Bosi (1995), a construção da competência do e no processo de escrever tem o objetivo de

levar o homem iletrado não à letra em si (letra morta ou letal), mas à consciência de si, do outro, da natureza. Essa consciência é o verdadeiro vestibular das Ciências do Homem, das Ciências da Natureza, das Artes e das Letras. Sem ela, o letrado cairá no mundo do receituário e da manipulação (p. 341).

Além da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1987), das oportunidades mais facilitadas de acesso aos livros das bibliotecas, dos incentivos à leitura, das atuais teorias lingüísticas e da literatura já produzida abordando a linguagem escrita, esta área se apresenta, a nosso ver, pelas suas implicações e conseqüências, uma seara a ser constantemente pesquisada. Mesmo que concordemos sobre um núcleo genérico de questões já respondidas, os obstáculos à manifestação

em linguagem escrita desafiam alunos e professores. Urge, pois, que a problemática até aqui questionada seja colocada no torvelinho das polêmicas existentes e melhor explicitada, pois o não escrever evidencia que o aluno é menos autônomo do que pensamos se considerarmos que através da linguagem escrita é possível pensar as demais ações humanas e a si próprio enquanto sujeito da própria consciência.

Entre os graves problemas historicamente enfrentados pela escola brasileira, a deficiência escolar em relação à escrita é constantemente lembrada. Neste aspecto Luft (1985, p. 105) afirma que

antes mesmo dos bancos universitários, temos o caso de milhares de redações recebendo nota zero no concurso vestibular. Culpa dos alunos? Não: culpa de um sistema de ensino de língua materna mal orientado. Oito anos de Português no I Grau, três anos no II Grau, além do “cursinho” – e centenas, milhares de jovens obtêm zero em redação na sua própria língua materna. Existe fracasso maior?

É fato constatado que os alunos trazem concepções negativas relacionadas ao processo da escrita e, não raro, relutam ao serem desafiados à pesquisa e à produção escrita de conhecimentos, optando, com muita facilidade, pela cômoda situação de serem ‘ensinados’ ou ‘aqueles que aprendem’, situação constatada no percurso deste trabalho em que os acadêmicos, a maioria, apostam no silêncio, em absorver ensino, pois para eles “escrever é difícil” ou mesmo “torturante”.

Snyders (1988) é incisivo em proclamar a necessidade de promover mudanças na escola e que estas podem ser iniciadas através da transformação dos conteúdos ou da cultura popular. O autor entende ser este um dos caminhos possíveis de percorrer com mais segurança para preservar aquilo que é mais fundamental na instituição escolar: a cultura. Para ele a escola pode ser transformada a partir da transformação dos conteúdos e nestes estão implícitas, também, intenções políticas do ensino e da cidadania.

Dessa forma, o que pretendemos enfatizar em relação ao processo da escrita é que, no ensino da língua materna, em todos os graus de ensino, a ênfase maior seja dada ao desenvolvimento da linguagem escrita do aluno sem, contudo, negar a importância das imagens na comunicação humana. Em especial, desafiando-o para que ele tenha habilidades de agir e reagir como cidadão inserido em um contexto

onde o registro de conhecimentos ainda e, predominantemente, está assentado na escrita. Porém, há evidência de entraves que interferem negativamente no processo de produção de linguagem escrita. Bachelard (1996) enfatiza que o realismo ingênuo e não questionado não é percebido como obstáculo na escola. O imediatamente visto é logo convertido em certeza absoluta, a exemplo do escrever para ser corrigido.

Assim, a fim de encontrar alternativas que possam contribuir para que os alunos escrevam de maneira mais autônoma, superando inibições e conflitos relacionados ao processo da escrita, é de fundamental importância detectar quais são os obstáculos que se interpõem entre o aluno e a produção de linguagem escrita. Para tanto, recorreremos à epistemologia de Gaston Bachelard, a qual alerta quanto à necessidade de afastar formas de pensar que se apóiam no senso comum. Nesse sentido, fica patente a importância e a necessidade de pesquisas que evidenciem estratégias de ensino desafiadoras, eficazes e encorajadoras na produção de linguagem escrita.

Dedicamos o próximo capítulo ao estudo das contribuições de Gaston Bachelard por tratar-se de um filósofo, pensador e professor de ciências preocupado com a pedagogia das ciências e com a pesquisa científica. É significativa a influência e a repercussão que a obra bachelardiana vem provocando nas ciências e na educação, mais especificamente por se tratar de um crítico autêntico dos receituários e defensor da renovação dos métodos na pesquisa científica.

CAPÍTULO II

2. **BACHELARD: aporte para descobrir e compreender os obstáculos ao escrever**

2.1. **Noção de obstáculos epistemológicos e de ruptura**

A Epistemologia bachelardiana apresenta-se como possibilitadora de inúmeras reflexões que contribuem para problematizar a concepção de conhecimento e de ciência no interior da escola. São reflexões não só relevantes mas imprescindíveis para a construção do conhecimento, pois oportunizam desenvolver nos educandos e educadores o espírito crítico, questionador e problematizador em relação ao conhecimento e ao processo de sua construção e veiculação. No contexto desta pesquisa, em que buscamos melhor visualizar e compreender os obstáculos que se interpõem na relação aluno/escrita e problematizá-los, como possibilidade de superação de resistências no processo da escrita, as contribuições de Bachelard assumem dimensões relevantes e indispensáveis.

Freire (1977) faz coro com a Epistemologia bachelardiana ao afirmar:

(...) nenhum pensador, como nenhum cientista elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado. Embora isso não signifique que todo homem desafiado se torne filósofo ou cientista, significa, sim, que o desafio é fundamental à constituição do saber. (...) O que defendemos é precisamente isto: se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próximo saber que o educando deve incorporar (p.54).

A problematização gera perspectivas que deveriam interessar aos alunos, pois estes percebem que os conhecimentos não são dados, mas construídos através de reflexões críticas, havendo necessidade de formular hipóteses e de romper com certas concepções de saber automatizadas e prontas.

O filósofo francês Gaston Bachelard, em *A formação do espírito científico*, no que se refere à necessidade de superação de obstáculos, alerta que estes não são de origem externa ao ato de conhecer, mas que

é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de *obstáculos epistemológicos* (1996, p. 17).

Através desta afirmação Bachelard adverte que o real é de difícil visualização e apreensão, e o pensamento empírico aflora contornos mais nítidos somente após efetivar-se uma argumentação mais abrangente e consistente. Para o autor, o conhecimento se constrói através de um processo constante de aproximação do real, ou seja, aproximação não significa verdade absoluta, mas verdade aproximada e constantemente retificada. O novo conhecimento, aquele que se contrapõe ao conhecimento empírico, ocorre após estabelecer “rupturas” com o conhecimento anterior, em especial a cultura primeira, a qual nasce na vivência do dia-a-dia, sendo imperceptivelmente absorvida como verdadeira. Assim, Bachelard (1977) destaca que o conhecimento comum está preso a valores elementares e, dessa forma, não evolui, ou seja, ele “não pode deixar seu primeiro empirismo. Tem sempre mais respostas que questões. Ele responde a tudo” (p.127). O termo “ruptura” é usado por Bachelard para indicar a passagem entre o conhecimento comum e o conhecimento científico e a mudança de um conhecimento anterior para um novo conhecimento: é um rompimento com certas estruturas formais concebidas pelo homem e pelos princípios norteadores da ciência precedente como verdadeiras.

Para melhor exemplificar suas afirmações, para superar as concepções primeiras, que se apresentam como entraves espirituais e entorpecimentos do espírito científico, este epistemólogo faz importante advertência relacionada à facilidade com que as opiniões aparecem como restrições internas e que se constituem em obstáculos epistemológicos que devem ser superados. Assim afirma Bachelard (1996, p. 18): “A opinião pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimentos. Ao designar os objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser

superado”. Para o espírito científico, a compreensão do problema, bem como saber formular problemas (perguntas) com clareza, é uma questão substantiva, pois um obstáculo epistemológico facilmente se cristaliza no conhecimento não questionado, ou seja, as perguntas bem formuladas são mais importantes que as respostas, pois para a ciência estas suscitam novos questionamentos. De acordo com Bachelard (1977, p. 49), “o empirismo começa pelo registro dos fatos evidentes”, sendo uma de suas características a tendência fácil de converter, sem questionar, o imediatamente visto em certeza absoluta. Um exemplo ilustrativo deste problema são as teorias do geocentrismo que por muitos anos foram concebidas como verdadeiras. Esse epistemólogo enfatiza que é preciso promover mudanças na qualidade do espírito que busca o conhecimento científico eliminando todas as formas de pensar desprovidas de comprovação ou apenas preconcebidas, fáceis e dadas. Para Bachelard, “a ciência declara essa evidência para descobrir as leis ocultas” (idem, p. 49). Contudo, ele entende que os obstáculos epistemológicos são parte integrante da ciência e de difícil superação, pois estão enraizados no inconsciente humano e, uma vez detectados e superados, podem ressurgir. Para resolver este problema ele sugere a *vigilância* permanente, da qual falaremos no item 2.3. deste capítulo.

Assim, em Bachelard (1996) os conceitos de “ruptura” e de “obstáculo epistemológico” constituem a base da discussão do conhecimento científico de sua epistemologia. Para este pensador o progresso da ciência torna-se possível através da descontinuidade (ruptura) entre o conhecimento anterior e o conhecimento concebido como verdadeiro no presente. É necessário “demonstrar que aquilo que o homem faz numa técnica científica (...) não existe na natureza e não é sequer uma continuação dos fenômenos naturais” (1971, p. 19).

A epistemologia bachelardiana é insistente e persistente na necessidade da ruptura entre o conhecimento usual e o conhecimento científico, sendo que este ocorre, de acordo com a leitura de Silva (1999), por *aproximação*: “um ponto de convergência sempre relativo, do sujeito e do objeto, pois ambos influenciam-se nesse movimento de aproximação” (p.33). Fica, pois, evidente que a passagem do conhecimento empírico para o conhecimento científico não ocorre simplesmente centrando a atenção no senso comum ou em simples impressões e aperfeiçoamentos.

Compreender o progresso do conhecimento científico é discutir e compreender o problema do obstáculo epistemológico, anota Bachelard (1996). São, pois, *resistências, conflitos, lentidões, retardos e perturbações* que dificultam o avanço do conhecimento científico.

Em *A formação do espírito científico* Gaston Bachelard classifica os obstáculos epistemológicos em dois grupos fundamentais: **os obstáculos gerais** e **os obstáculos particulares**. Entre os obstáculos gerais está a “experiência primeira” ou o conhecimento não questionado. Afirma o autor que “a observação primeira é sempre um obstáculo inicial para a cultura científica. De fato essa observação primeira se apresenta repleta de imagens; é pitoresca, concreta, natural, fácil. Basta descrevê-la para se ficar encantado” (1996, p. 25). O autor adverte, também, que entre a observação e a experimentação sempre ocorre ruptura. Também, nos obstáculos gerais, Bachelard menciona a “generalização prematura” como obstáculo ao conhecimento científico e entende que “há de fato um perigoso prazer intelectual na generalização apressada e fácil” (p.69). Ele classifica o período compreendido de Aristóteles a Bacon como de desperdício para o progresso do conhecimento científico por terem eles fundamentado suas teorias na “falsa doutrina do *geral*” (p. 69). Para Bachelard, as generalizações precipitadas, genéricas e universais não contribuem para o progresso do conhecimento científico, constituindo-se em obstáculo epistemológico. Ou seja, o ensino da ciência precisa coadunar-se com as constantes mudanças do conhecimento, pois se as mudanças dos saberes são uma intercorrência inevitável não há como tentar justificar métodos perenes de construção de saber científico.

De forma sucinta, pensamos ter explicitado o que sejam obstáculos epistemológicos (obstáculos gerais), bem como a forma como se manifestam e persistem em posição de barreiras à apropriação do conhecimento científico. Não menos significativos e pertinentes a esta pesquisa são os obstáculos particulares. Assim, mesmo que resumidamente, apresentamos a seguir as principais características desses obstáculos.

2.2. Obstáculos pedagógicos e particulares

A noção de obstáculo epistemológico, de acordo com Bachelard (1996), relaciona-se a aspectos do desenvolvimento histórico do pensamento científico e também à prática educacional, sendo que, nesta, os obstáculos epistemológicos assumem o conceito de “obstáculos pedagógicos” e são classificados como entraves que impedem a atividade racional do aluno. Este epistemólogo insiste sobre a importância de conhecer os obstáculos pedagógicos para que sejam superadas as dificuldades que impedem a atividade racional do aluno no trabalho com linguagem escrita.

Em *A formação do espírito científico*, Bachelard traz um rol significativo de obstáculos particulares; porém, para exemplificar, em especial pela pertinência e importância de conhecer o que são obstáculos ao avanço científico, por isso pertinentes a este tema de pesquisa, nos referimos a três: o verbalismo, o substancialismo e o animismo.

De acordo com Bachelard (1996, p. 91), “os hábitos verbais” são caracterizados como obstáculos ao pensamento científico. Considerando que para ele “o ato de conhecer dá-se *contra* um conhecimento anterior” (p.17), há necessidade de romper com o conhecimento do passado e, em consequência desta ruptura, torna-se inevitável a *retificação* da linguagem para que esta se torne adequada à nova ciência. O autor adverte que os obstáculos verbais estão presentes na ciência contemporânea, a exemplo da palavra “matéria”, que ainda é empregada de forma realista, e isso traz dificuldades ao espírito científico. Para dar um exemplo de obstáculo verbal, Bachelard (1996) refere-se à palavra *esponja*, que foi usada metaforicamente pelo cientista Benjamin Franklin¹ para explicar o comportamento dos corpos eletrizados. Ou seja, para Franklin, a matéria era uma espécie de esponja capaz de absorver fluidos elétricos. Assim, o *obstáculo epistemológico verbal* é decorrente do uso de termos da linguagem do dia-a-dia na explicação de fenômenos.

¹FRANKLIN, Benjamin (1706-1790). Escritor, inventor, cientista e diplomata norte-americano. Inventor do pára-raios. Sua obra mais importante foi *Experiments and Observations on Electricity* (Experiências e Observações sobre Eletricidade).

Com relação ao *obstáculo substancialista*, Bachelard observa ser este um dos mais difíceis obstáculos a serem superados devido à tendência do espírito pré-científico de atribuir às substâncias múltiplas qualidades. O obstáculo substancialista está estreitamente relacionado com a idéia de “interior”, por isso exige uma explicação mais profunda, pois a noção de substância está muito próxima do inconsciente do ser humano. Por isso Bachelard (1996, p. 121) assevera que “seria possível falar de um substancialismo do oculto, de um substancialismo do íntimo”, que mesmo assim escaparia à “crítica pelo mergulho da intimidade”.

O substancialismo tem como premissa maior a crença de que todas as substâncias escondem em seu interior qualidades difíceis de serem detectadas. De acordo com Bachelard os alquimistas, na tentativa de descobrir o elixir da longa vida, durante séculos tentaram abrir diferentes substâncias para chegar à fórmula milagrosa (elixires) que trouxessem benefícios ao homem.

Através do terceiro obstáculo, denominado *animista*, Bachelard (1996) refere-se à tendência fácil de generalização de certos conceitos, a exemplo do conceito de “vida” que pode ser indevidamente introduzido em áreas da ciência não pertinentes à biologia, constituindo-se em obstáculo para a própria ciência. Este filósofo demonstra que em certo estágio do pensamento pré-científico os fenômenos biológicos são usados para explicar, por exemplo, certos fenômenos físicos. Os obstáculos animistas são, pois, aqueles que facilmente induzem o homem a atribuir características vitais aos seres inanimados, como, por exemplo, atribuir vida a um mineral acreditando que este tivesse características semelhantes às das espécies da natureza descritas como organismos vivos.

Assim, Bachelard sublinha que os obstáculos fazem parte do pensamento científico, do progresso da ciência e não basta detectá-los e superá-los definitivamente - sobre eles há necessidade de manter constante vigilância, pois podem ressurgir.

As reflexões de Bachelard têm, a nosso ver, estreita relação com o ensino da linguagem escrita na escola. A criança chega à escola com certa cultura lingüística adquirida no convívio social e domina um conjunto de recursos expressivos. É um ser falante, porém é capaz de construir representações através de formas não-

convencionais de escrita através de desenhos. Questiona-se, pois, em que medida na escola esta cultura lingüística primeira é considerada relevante na mudança ou passagem da oralidade para a escrita. Fala e escrita possuem características notadamente diferentes, pois enquanto a primeira se rege pela variação, pela não uniformidade, a segunda traz implícita a necessidade de o aluno se ajustar à sintaxe e ao domínio dos códigos lingüísticos historicamente construídos. São momentos distintos que devem ser percebidos, pois, de acordo com Bachelard (1996), é o momento para “mudar de cultura experimental” (p.23) e de superar obstáculos do dia-a-dia.

No que concerne à apropriação do pensamento epistemológico de Gaston Bachelard nas obras *A formação do espírito científico* e *O racionalismo aplicado*, a exemplo das categorias “ruptura” e “aproximação”, ele traz outras reflexões importantes e pertinentes a esta pesquisa, em especial três, denominadas pelo autor de “psicanálise”, “erro” e “vigilância epistemológica”, que explicitaremos a seguir. Outras categorias apenas citamos aqui, como “revisão”, “recorrência”, “corte epistemológico”, “racionalismo aplicado e integrante” e “racionalismos regionais”, as quais não aprofundaremos nesta pesquisa.

2.3. Psicanálise, erro e vigilância epistemológica

Ao tratar da psicanálise, Bachelard chama a atenção para a necessidade de libertar o espírito científico de certos valores reais que a cultura primeira visa e, dessa maneira, chegar à cultura elaborada, entendendo esta como a cultura que alcança a plenitude. Assim, a psicanálise do espírito visa, primordialmente, tornar o espírito científico consciente de certos entraves espirituais e, de acordo com Bachelard (1996), tornar também este mesmo espírito consciente do “perigoso prazer intelectual na generalização apressada e fácil. A psicanálise do conhecimento objetivo deve examinar com cuidado todas as seduções da *facilidade*” (p.69). Há, pois, necessidade de livrar o espírito das afetividades e das convicções fáceis e elementares relacionadas ao conhecimento e, assim, será possível abrir caminho para o conhecimento que busca a objetividade. Para Bachelard (1977, p. 74), “*possuir não é*

saber. A certeza de posse encerrada num cofrezinho de três dimensões, fechado de todos os lados, exige uma psicanálise”.

Na escola, o saber deve ser questionado e problematizado para que não se constitua em obstáculo pedagógico, em barreira à apropriação do espírito científico, que mais tarde exigirá uma longa e difícil psicanálise para ser afugentado. Segundo Bachelard, há necessidade de trazer o saber à luz, desnudá-lo de certas convicções e compartilhá-lo com outros pares e, também, propiciar e descobrir saberes que interessam aos alunos, aproximando-se, assim, da proposição de Snyders (1988) quando defende uma cultura que cause “alegria na escola”.

Com respeito ao “erro”, Bachelard (1978, p. 19) opõe-se ao realismo enquanto filosofia que hierarquiza a realidade científica e privilegia o *dado*, que a tudo assimila, absorve e não se compromete, “ao passo que o racionalismo se compromete e arrisca totalmente a cada experiência” (p.19). Neste caso os riscos estão mais próximos. Porém na epistemologia bachelardiana o pensamento científico atua na perspectiva de maior probabilidade de levar a cabo uma realidade científica. Afirma este autor (1978) que “só existe um meio de fazer avançar a ciência; é o de atacar a ciência já constituída, ou seja, mudar a sua constituição” (p.19), pois o erro tem movimento descendente e mais facilidade de ser convictamente aceito. A ciência, ao contrário, tem movimento ascendente na medida em que precisa provar uma verdade que, por sua vez, é sempre aproximada, provisória e passível de retificação, pois o novo saber se constitui a partir de erros anteriores. Assim, o “erro” consiste em tomar os resultados como a base da ciência, que neste caso estaria acabada, morta, em vez de se reconstituir através das rupturas e da resignificação. Para Bachelard (1996) os erros anteriores constituem-se em fonte de pesquisa e base para o novo saber, ou seja, a razão extrai do erro ensinamentos para a construção do novo saber.

Com relação à *vigilância*, os obstáculos epistemológicos não são estranhos à ciência; ao contrário, fazem parte da própria evolução científica e por isso não basta detectá-los e superá-los em definitivo, mas é preciso vigiá-los constantemente. Na sua leitura de Bachelard, Silva (1999, p. 71) afirma que “os obstáculos não são meros entraves que, uma vez detectados, são superados de uma vez para sempre. Eles são, na verdade, uma constante ameaça que se desdobra e se representa sob formas mais

refinadas e insidiosas”. Assim, para que os obstáculos sejam superados, o pensamento científico deve estar sempre vigilante em relação aos saberes não suficientemente fundados. Bachelard (1977) tem o cuidado de ir além da vigilância simples do espírito empirista ao afirmar que “para que uma vigilância de si tenha toda a garantia é preciso que, de algum modo, ela também seja vigiada” (p.92).

A vigilância é, pois, consciência de um sujeito que tem um objeto: e consciência tão clara que o sujeito e seu objeto se esclarecem ao mesmo tempo, acasalando-se de modo tanto mais cerrado quanto o racionalismo do sujeito prepara mais exatamente a técnica de vigilância do objeto analisado (Bachelard, 1977, p. 93).

Adverte Bachelard (1996) que para fazer ciência há necessidade de abandono da experiência comum, das opiniões, das aparências e das evidências coloridas e pitorescas. Ele enfatiza, também, o caráter revolucionário do pensamento científico em relação ao pensamento cotidiano ou o simples bom senso, que se constitui em *obstáculo* ao conhecimento e em *erro* a ser psicanalisado.

Nosso interesse, então, está centrado na perspectiva da não-acomodação, buscando vislumbrar possíveis obstáculos no desenvolvimento das habilidades da escrita com as importantes contribuições de Gaston Bachelard, em especial as reflexões que dizem respeito à necessidade de conhecer os obstáculos pedagógicos relacionados ao processo da linguagem escrita, da ruptura, psicanálise e vigilância. Assim, uma vez reconhecidos os obstáculos, que seja possível apontar/selecionar estratégias de mediação e ensino eficazes à sua superação.

Para Bachelard (1996), o obstáculo pedagógico é parte integrante de uma cultura docente que bloqueia o raciocínio e produz falsas compreensões, pois o professor, de maneira genérica, não aceita que os fracassos discentes possam ser devidos a resistências dos alunos às formas de condução do processo de aprendizagem. Assim, compreende-se que a luta empreendida por Bachelard é no sentido de não dar tréguas a tudo aquilo que, na escola, representa retrocesso ou até mesmo a estagnação do saber. Para esse autor é fundamental que a escola lute para conduzir os alunos ao universo da ciência e isso é possível quando as convicções

primeiras são destruídas e quando as palavras e certas convicções de quem ensina são colocadas em dúvida.

A linguagem escrita está sendo mais intensamente questionada na academia, porém permanece espaço aberto para novas reflexões, pois pairam dúvidas que precisam ser mais bem explicitadas. Ensina-se a linguagem escrita? É importante ler para escrever? A imagem na televisão acaba com o interesse pela escrita? A Internet traz um novo alento ao escrever? A linguagem escrita cria competências? Se cria, quais são? Quem fala bem escreve bem? Por que é importante escrever? Estes e muitos outros questionamentos certamente não são respondidos no seu todo nesta pesquisa. Porém, buscaremos maior aproximação desta problemática coadjuvados pela explicitação da epistemologia bachelardiana e com a participação de outros autores e pensadores que abordam especificamente o escrever. Estes se fazem presentes no próximo capítulo.

De acordo com Oliveira (2000), as discussões relacionadas à natureza do conhecimento feitas por muitos filósofos têm implicações pedagógicas; por isso, “para apreciá-las, várias lentes podem ser usadas, mas os óculos de um filósofo-professor (ou seriam os de um professor-filósofo?) como Gaston Bachelard (...) são bastante instigantes” (p.18).

Nestes termos, pois, para além de concordâncias ou discordâncias relacionadas ao processo da escrita, este estudo resgatou, até o momento, elementos importantes que possibilitam aprofundar as reflexões sobre os obstáculos ao escrever. A consistência das argumentações presentes na epistemologia bachelardiana poderá contribuir para superar lacunas relacionadas à operacionalização do processo da escrita.

CAPÍTULO III

3. O PROCESSO DA ESCRITA: vários olhares sobre o mesmo objeto

3.1. Dúvidas e certezas relacionadas ao processo da escrita

O tema 'linguagem escrita' já tem sido teorizado e questionado por autores e professores que ensinam entendê-lo enquanto prática acadêmica, docente e cidadã. Todavia, constata-se que muitos são os depoimentos e manifestações de pais e professores que registram não só o desencanto, o abandono, mas a repulsa sistemática dos filhos/alunos à prática da escrita. Parece existir perceptível distanciamento de dois mundos distintos: os que escrevem e os que não escrevem. Para estes, perpassa nos meios acadêmicos e educacionais em geral um senso comum fortemente arraigado de que escrever é um dom divino, um 'maná'. Para aqueles, válido também para professores, escrever significa interiorizar um número significativo de técnicas. Porém, se o processo da escrita passa fundamentalmente por esta dimensão, por que alguém as aprende e outros não? Entre aqueles que escrevem fica a pergunta de Marques (1997, p.19): "Por que não dispensar tanta preparação, enfrentando de cara a folha de papel em branco, começando a escrever escrevendo, segundo a sabedoria do aprender fazer fazendo?"

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PNCs (1999), no que se relaciona à produção do discurso escrito, encontramos a afirmação de que para escrever um texto há necessidade de abrir muitas "janelas". "Se o aluno não aprender a abri-las, as chances de não se chegar a lugar algum (...) são grandes" (p.23). Nesse sentido, é necessário não só compreender, mas usar a linguagem escrita como "geradora de significados" para que o aluno seja, ele mesmo, o construtor do próprio hipertexto. Porém, no dia-a-dia escolar, genericamente, a relevância do domínio ideal relativo ao processo da escrita não possui horizonte visível, pois a prática escolar está relacionada a pressupostos educacionais e sociopolíticos que, a todo custo, recopiam e mantêm a estrutura social vigente e que estão implícitos nos textos mais trabalhados

nas escolas, principalmente e predominantemente os textos contidos em livros didáticos. Nesse sentido, fica a dúvida se os alunos são efetivamente desafiados a produzir saberes ou se apenas aprendem a reproduzi-los.

Na tentativa de desmistificar estas ou aquelas verdades, as visões a respeito do processo de apreensão e da importância da linguagem escrita na academia começam a despontar de forma unívoca, a exemplo das "jornadas de literatura", os círculos de estudo e os debates acadêmicos. Assim, na discussão e no pensar reflexivo evidencia-se a necessidade de detectar novas perspectivas para o enfrentamento e superação de obstáculos que se interpõem entre o aluno e a linguagem escrita.

A linguagem escrita na universidade, entendida como instituição-processo em constante metamorfose e não apenas situada ou instituída, pela relevância que assume na produção e registro de saberes e na construção da cidadania, bem como na formação de professores mais competentes, é um tema que merece ser constantemente rediscutido e reestudado. Escrever é uma ação que diz respeito a esta instituição em qualquer tempo na tarefa de construção do saber novo através da pesquisa. Entendemos que a problematização torna-se benéfica e produtiva quando é possível a releitura para podermos confirmar, negar e rediscutir saberes já escritos e estabelecidos. Assim afirma Silva (1999, p. 41): "Não se aprende um saber dado, repassado, senão que se apreende elaborando saber através da pesquisa, que supõe a intervenção técnica do homem".

Através da escrita, o domínio mecânico dos signos usados na oralidade torna-se desafiador das habilidades e potencialidades humanas, em especial, a nosso ver, no desenvolvimento da capacidade de pensar e agir criticamente. Com o advento da tipografia, a palavra não só se desprende do mundo da oralidade mas assume a importância que os meandros e labirintos das simbologias e das conotações sógnicas permitem e ensejam de forma abundante no texto. É um novo tempo para a ciência, que pode avançar a partir do registro de saberes. Lévy (1993, p. 87) enfatiza que "com a escrita, abordamos aqueles que ainda são os nossos modos de conhecimento e estilos de temporalidade majoritários". Na universidade constatamos que o texto escrito ainda é o principal suporte para as pesquisas e, conseqüentemente, para o registro dos avanços científicos e, ao mesmo tempo, forjador das potencialidades de

cada indivíduo, pois nos escritos estão implícitas as tensões e curiosidades mais latentes da humanidade.

3.2. Estabelecendo interlocução sobre o processo da escrita

No presente, já é possível discutir com maior visibilidade o tema linguagem escrita, pois há reflexões norteadoras deste importante tema, algumas das quais trazemos neste capítulo. Porém, a nosso ver, ainda não foi dada a merecida ênfase à questão do incentivo da linguagem escrita enquanto processo. Na universidade estão presentes o espontaneísmo e a acomodação com relação à escrita, em lugar do forjamento da dimensão do desafio e do desejo de escrever e produzir novos saberes. Há, pois, uma seara aberta para novas e urgentes reflexões a fim de buscar a reconfiguração da problemática norteadora da apreensão e domínio da linguagem escrita na graduação e, em extensão, ao ensino fundamental e médio.

Para Vygotsky (1996), aprender a escrever é um processo mais consciente e desafiador, pois ao falar a criança domina os signos lingüísticos de forma inconsciente, enquanto que no processo de escrever o aluno torna-se consciente de seu ato e usa suas habilidades conscientemente. Vygotsky sustenta que “os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real” (Idem, p.85). Diz ele ainda que as letras devem se tornar elementos da vida da criança, a exemplo da fala, para que ela possa aprender a ler e escrever da mesma forma que aprende a falar. Segundo Vygotsky (1996), tendo em mente a importância que a escrita representa para o desenvolvimento cultural da criança, esta ainda recebe pouca atenção na prática escolar: o ensino da escrita na escola restringe-se à preocupação de “desenhar letras” e com elas construir palavras, e ler mecanicamente o que está escrito, sendo que essa prática acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal, pois para a criança a escrita está desprovida de significados. Assim como a criança é capaz de criar significados ao brincar com objetos, as letras e as palavras também devem

significar, ser ‘cultivadas’ e não ‘impostas’. A linguagem falada é adquirida através de um processo social, enquanto que para a apreensão da linguagem escrita há necessidade de atenção especial e muito esforço por parte do professor e do aluno.

As reflexões de Vygotsky (1996), em especial as que dizem respeito à teoria sócio-histórica e que enfatizam situações problemáticas relacionadas ao processo da escrita, abrem caminho para a discussão do problema da escrita da forma mais abrangente possível. Para ele, as crianças são capazes de descobrir a função simbólica da escrita mesmo na pré-escola e, com seis anos de idade, quase todas elas dominam uma combinação arbitrária de sinais e significados, além de construir as próprias representações. A criança é capaz de construir seus significados ao brincar de ‘faz-de-conta’. Por exemplo, um galho em movimento ascendente e descendente pode representar para ela um cavalo andante com todas as características e qualidades de vencedor através da bravura e de toda a velocidade que a imaginação infantil a ele confere.

As discussões apresentadas por Vygotsky (1998a) sobre a linguagem escrita permanecem atuais e dizem respeito a todos os graus de ensino, em especial aos cursos formadores de professores. Ele manifesta posições antagônicas à maneira de ensinar a escrever de forma ‘mecânica’, isto é, a prática de “desenhar letras” (p.139) sem ensinar a linguagem escrita. Nesse sentido a escrita é morta, por isso a própria psicologia engana-se ao conceber a escrita como uma “complicada habilidade motora” (p.140) e isso sugere que a pedagogia deve empenhar-se em descobrir procedimentos com suporte científico para solução de tão crucial problema que permeia o desenvolvimento da linguagem escrita.

Vygotsky (1998a) sustenta que a escrita é imposta de fora pelo professor e esta prática visa apenas o desenvolvimento de uma habilidade técnica como alguém que aprende a tocar piano sem estar envolvido na essência da própria música. Para este autor é comum a criança escrever sinais acompanhados da oralidade, ou seja, escrever falando. Porém a linguagem oral lentamente desaparece como elo intermediário entre a escrita e aquilo que esta representa. Isso significa que houve um processo de maturação das funções psicológicas superiores através de um prolongado processo de desenvolvimento de difícil percepção e descrição. “A única forma de nos

aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança” (p.140). Para Vygotsky, o processo histórico da evolução da linguagem escrita é extremamente complexo e começa com os primeiros gestos da criança como símbolos visuais, ou seja, os gestos representam a escrita abstrata, aérea, e os signos escritos seriam gestos que foram grafados.

O cuidado da escola em relação à linguagem escrita deve centrar-se em desafiar a criança a desenvolver capacidades de superação do “simbolismo de primeira ordem” - os gestos, a escrita mecânica - para o “simbolismo de segunda ordem”, que neste caso é representativo, ou seja, uma espécie de “desenho da fala” (Vygotsky, 1998a). O segredo então reside no adequado e natural preparo dessa transição. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, restando apenas aperfeiçoar e dar continuidade a esse método.

As reflexões de Vygotsky (1998a) são ricas em exemplos comprovadores da capacidade abstrativa da criança quando ela busca, mesmo através do brinquedo, uma efetiva relação com seu mundo circundante ao mudar a estrutura e o significado corriqueiro dos objetos. Contudo, essa capacidade e potencialidade abstrativas não são muito exploradas na escola, pois, em especial no processo da escrita, o epicentro da preocupação diz respeito ao formato e à esteticidade das letras. Isso significa que se a criança apresenta uma boa caligrafia ela é organizada, caprichosa e inteligente, idéia compartilhada pelos pais e pela maioria dos professores. Esse senso comum potencializa-se e funda-se de tal maneira que acaba por transformar-se em rizoma que, gradativamente, se dissemina em todos os graus de ensino. O autor adverte que há diferença entre ensinar a escrita de letras e ensinar-desenvolver a linguagem escrita, sendo aquele um processo notadamente mecânico que cria barreiras que obstruem a atividade racional do aluno.

As contribuições de Vygotsky relacionadas ao processo de apreensão da simbologia da escrita e da importância da mediação docente e entre pares na transmissão de conhecimento dedicamos também especial atenção. São reflexões, em especial as relativas à escrita, que abrem perspectivas e apontam caminhos para alunos, pais, professores e pesquisadores.

Presentemente, Gnerre (1998) manifesta preocupação em relação à função social da linguagem escrita, pois, na sua opinião, é suficiente uma sintaxe um pouco mais elaborada, mais complexa, para direcionar a mensagem a um grupo mais restrito de pessoas, ou seja, somente para aquelas que se identificam com um padrão de linguagem especial. O autor enfatiza existir perceptível complexidade de ordem geral tanto para a compreensão quanto para a produção de mensagens e, nesse sentido, a linguagem escrita constitui o “arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (p.22). Ainda, de acordo com Gnerre,

os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela ‘norma pedagógica’ ali ensinada (p.10).

Constata-se que no processo de escrever através de uma língua que inicialmente representava o veículo de relações culturais e de poder para os portugueses, sendo plasmada no Brasil por questões fundamentais de poder, tornam-se pertinentes os questionamentos relacionados aos valores lingüísticos dominantes. Verifica-se também que embora todo homem esteja inserido em relações de poder, com valores hierarquizados, em uma sociedade que privilegia o poder econômico nas relações sociais, há a necessidade de o indivíduo descobrir, qualificar e dominar a riqueza expressiva da língua, também por escrito, para melhor compreender esta sociedade complexa e nela viver dignamente.

Assim, para Gnerre (1998) a competência lingüística não está na reprodução de signos, mas na capacidade adquirida para decodificá-los e torná-los representativos no convívio social. Nesta mesma linha de pensamento, para Chauí (1974) o ser humano torna-se digno a partir da capacidade de ordenar seu pensamento quando afirma: “Toda a nossa dignidade consiste, pois, no pensamento. Daí que é preciso nos elevarmos, e não do espaço e da duração, que não poderíamos preencher. Trabalhem, pois, para bem pensar, eis o princípio da moral” (p.105). Nossa concepção, pois, de linguagem escrita é que ela deve ser o instrumento de exteriorização do espírito humano na forma mais elevada de objetivação cidadã.

A compreensão dos sistemas, a forma de organização política, econômica e social passa, necessariamente, pela apreensão das estruturas e simbologias lingüísticas, pela reorganização destas, pois os sistemas de governo ainda são mantidos e regidos prioritariamente pela escrita. Sem o domínio desta, o acadêmico, o professor ou o cidadão estarão cerceados da condição básica na busca da almejada plenificação cidadã. Isso preocupa, pois as reformas lingüísticas devem justificar-se enquanto prática escrita e não em si mesmas, a exemplo da última reforma ortográfica (Lei 5.765, de 18 de dezembro de 1971) que, após quase três décadas de estudos e debates, suprimiu apenas alguns sinais gráficos de acentuação.

Segundo Gnerre (1998), o processo de escrever, para a grande maioria, encontra-se brecado por barreiras dos mais variados graus de complexidade que foram construídas no longo percurso histórico de imposição do idioma português no Brasil.

A apropriação da palavra escrita viva como um dos meios para sublimar a cidadania é também preocupação de Kramer (1996). Esta autora enfatiza que a escrita é um bem cultural e, como tal, deveria ser posse de todos, sendo imprescindível que os professores se apropriem da habilidade de escrever e, a partir deles, os alunos sejam encorajados a produzir e registrar o próprio conhecimento e não apenas receber informações.

Para Marques (1997) o escrever constitui "ato inaugural" e um rito em que o maior desafio é começá-lo. Ele faz referências também "às resistências ao escrever". Do seu ponto de vista "existem razões para resistir ao que se percebe como renúncia a si próprio e ao próprio modo de pensar" (p.73), o que nos dá a impressão de existir certa imanência e pertinência entre o sujeito, enquanto acadêmico, e o escrever como um ato exteriorizador do próprio sujeito e, ao mesmo tempo, revelador de possíveis limitações. O autor traz presente, também, a relevância da escrita como imprescindível para a pesquisa e produção do saber, entendendo-a como o "princípio da pesquisa". Nesse sentido, a pesquisa desencadeia-se no próprio processo da escrita e, ao tornar-se conhecida, ao ser veiculada, é ressignificada e não se constitui no ponto final de um processo. Aborda o autor ainda o tema de forma abrangente, desde os ritos iniciais à magia da escrita, o escrever na história até chegar à universidade

para, no final, desafiar o recomeçar. Enfatiza no rito inicial do escrever o segredo para que essa prática tenha continuidade.

Bianchetti (1996 e 1997), na coletânea *Trama & Texto* - leitura crítica e escrita criativa, volumes I e II, apresenta textos produzidos por colegas professores de todos os níveis de ensino e outros profissionais que fundamentam suas proposições na teoria e prática textual, adentrando, inclusive, nos meandros e labirintos da interdisciplinaridade. No texto "*Escrever: uma das armas do professor*", o autor fundamenta sua tese na leitura e escrita como sendo pressupostos imanentes e indispensáveis à prática pedagógica.

O escrever depende umbilicalmente do ler. Pode-se consultar quantos manuais de redação se quiser e freqüentar outros tantos cursos; pode-se também ficar sentado (admirando o pôr-do-sol ou o amanhecer) o tempo que se quiser aguardando a inspiração ou utilizar qualquer outra estratégia. Sem leitura não haverá o necessário adensamento, pré-condição para escrever (Bianchetti, 1996, p.106).

Há de se concordar que **escrita**, enquanto conceito abstrato, é de difícil definição e que as reflexões nessa área, **o escrever sobre o escrever** - como objeto de pesquisa -, somente há poucas décadas vêm ocupando o espaço, embora diminuto, que lhe é devido na universidade. Assim, as concordâncias e discordâncias sobre a eficácia de estratégias e de pré-condições para o desencadeamento do processo da escrita nos parecem benéficas e produtivas. É preciso, pois, correr riscos, e com o "colocar-se contra", conforme Silva, (1999, p. 46), ou seja, negando, questionando e destruindo concepções anteriores, haverá mais probabilidade de desencadeamento do processo de construção de bases teórico-práticas mais sólidas. Nesse sentido, consoante texto relacionado à leitura e escrita, Bianchetti & Machado (1998) enfatizam que a palavra de ordem aos educadores e pais é "desafiar". Estes devem esforçar-se na descoberta de formas e meios para o desencadeamento do processo da escrita nos filhos/alunos o mais cedo possível. Esta posição faz parceria e coaduna-se com as reflexões de Vygotsky (1998a) ao afirmar que o ensino da linguagem escrita depende de treinamento, muito esforço e atenção dos professores e alunos. Assim, o convívio constante com o escrever ajudará no desencadeamento do processo da escrita.

Nos textos que compõem a coletânea organizada por Bianchetti (1996 e 1997) nota-se a preocupação em descobrir quais os empecilhos que se interpõem entre o aluno e o professor e que inibem a produção escrita, bem como descobrir os meios e pressupostos para superar os problemas constatados. O mesmo autor, em artigo publicado no livro organizado por Marcon (1998), se refere ao escrever como tarefa a ser mediatizada e incentivada pelo professor:

É preciso que os professores e professoras se construam os melhores profissionais naqueles nichos de atuação, ainda inacessíveis às máquinas. E aí ganham destaque aquelas iniciativas criadoras, os *insights*, a criatividade, a diversidade, enfim, aquilo que é caracteristicamente humano. Nesse leque, entra o escrito e seus desafios (p. 236).

Jantsch (1996) vê no ato de escrever “uma atividade que implica reflexão mediata que, por sua vez, implica um objeto e um sujeito (pensante)” (p.44). O escrever tem relação direta com o pensar e criar, o que estabelece rupturas com o senso comum e representa tomada de posição frente ao real por possuir dimensão crítica. A escrita é política, e ilustrativa dessa concepção é a afirmação do autor: “Escrever, pois, não é apenas produzir um texto, mas nele trazer uma leitura do contexto, ou seja, da realidade que é multideterminação do texto, extrapolando, necessariamente, a redução signíca original” (Idem, p.49). A nosso ver, porém, não foi intenção do autor, nesse momento, evidenciar e explicitar meios suficientemente elucidativos na busca de possíveis contribuições para superação da inibição no escrever a partir do âmago do problema, ou seja, o próprio acadêmico que tem dificuldades de escrever. Assim, permanece a necessidade de pesquisar, questionar ou mesmo problematizar as ‘certezas’ da escola relacionadas à temática desta pesquisa, pois segundo Bachelard (1996) o saber que não problematiza instaura uma “espécie de inconsciente do espírito científico que, mais tarde, vai exigir uma lenta e difícil psicanálise para ser exorcizado” (p.51).

Por seu turno, Possenti (1998) enfatiza que o professor de língua portuguesa ocupa grande parte de seu tempo na escola com correção de erros ortográficos e que essa correção significa castigo e punição. Para o autor o escrever deve ser uma “tarefa

de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções” (p.95).

Sustenta Lévy (1993) que a escrita é pressuposto fundamental para o desenvolvimento lógico do raciocínio, ou seja, através dela o sujeito pensa e separa os saberes em categorias. Enfatiza ser a escrita ainda o meio predominantemente utilizado para o registro do conhecimento. Todavia, ele a vê como algo pronto para ser estudado, entendido e discutido, mas não se atém a ela enquanto processo na academia:

Com a escrita, abordamos aqueles que ainda são os nossos modos de conhecimento, estilos de temporalidade majoritários. O eterno retorno da oralidade foi substituído pelas longas perspectivas da história. A teoria, a lógica e as sutilezas da interpretação dos textos foram acrescentadas às narrativas míticas no arsenal do saber humano. Veremos finalmente que o alfabeto e a impressão, aperfeiçoamentos da escrita, desempenharam um papel essencial no estabelecimento da ciência como modo de conhecimento dominante (p.87).

Lévy entende a escrita como uma prática comunicativa que se renova constantemente e, através dos signos, o poder constituído direciona e ordena suas ações no tempo e espaço. Afirmo também ser o texto “um objeto virtual, abstrato, independente de um suporte específico” (Lévy 1993, p.35) e que se atualiza ao ser lido e interpretado. O autor denomina a escrita de oralidade secundária e, através dela, a memória se separa do sujeito, torna-se impessoal e universal com função de semiotizar as ações humanas.

Luft (1985) faz críticas contundentes ao ensino da gramática pela gramática, a qual tem como função a *sistematização dos fatos da língua* e não deve representar a questão central no contexto da produção escrita, sendo atributo e obrigação do docente bem entender a estrutura da língua para melhor manejá-la como ferramenta de ensino. Para ele o ensino da gramática fundamentado em regras cria complexos de inibição no ato de escrever, principalmente quando este é entendido que escrever certo é saber ortografia e regras gramaticais. “Língua e gramática hão de ser muito mais do que aborrecimento em sala de aula, com muita regra e pouco texto” (p.33). Ele classifica como penalidade constrangedora um aluno ser reprovado em vestibulares em sua própria língua materna. E insiste que a gramática verdadeira é

aquela que o sujeito aprende em processo relacional. Conclui seu trabalho afirmando que “um ensino libertador, a libertação pela palavra: será esse o grande objetivo a ser perseguido em nossas aulas de língua materna. Liberto, e consciente de seus poderes de linguagem, o aluno poderá crescer, desenvolver seu espírito crítico e expressar toda a sua criatividade” (Luft, 1985, p. 110). Pelo exposto, o autor insiste que a linguagem escrita se efetiva pela experiência e vivência em processo natural, cabendo à escola a tarefa de despertar novas possibilidades e desafiar para que a língua se constitua em objeto de libertação e cidadania.

Em artigo sobre “A escrita e a superação do senso comum”, Schaefer (1996) traz a discussão questões que lhe parecem despidas e carentes de melhor fundamentação e clareza a respeito da relação entre escrita e superação do senso comum e a possível contribuição da escrita para a superação deste. Schaefer faz importante rastreamento nas diversas épocas históricas e detém-se em alguns autores como Sófocles, Platão, Aristóteles, Hegel, Gramsci, Deleuze e Freire na tentativa de chamar a atenção para a conflitividade que acompanha a constituição do senso comum. A fim de alertar quanto à complexidade e a relatividade da situação cognitiva chamada senso comum, o autor tem o cuidado de deixar este conceito em aberto, ou seja, há a necessidade de busca de mais elementos para a constituição do significado de senso comum. Sendo a escrita um processo de alargamento da palavra falada, esta de durabilidade menor do que aquela, a superação ocorre ao estabelecer-se um “contexto de escolha”, sendo que nesse contexto de escolha, com a possibilidade de ampliação do signo, a palavra falada é ultrapassada através de um processo de ressignificação, e isso se constitui em superação. O autor conclui sua exposição reafirmando a necessidade de continuidade na tarefa de ampliação dos signos.

Fica pois constatado, através da voz de nossos interlocutores, que o tema linguagem escrita, além de representar exclusão, um bem cultural, poder, um ato inaugural, reflexão, leitura e desafio, é ainda uma arena aberta a novas discussões e profundas reflexões. Assim, há necessidade, também, de vislumbrar possíveis estratégias e novos caminhos a serem construídos, os quais contribuam no resgate das manifestações em linguagem escrita que eram espontâneas na criança.

CAPÍTULO IV

4. LINGUAGEM ESCRITA: passos e estratégias metodológicas de um processo

Nos capítulos anteriores enfatizamos a existência de possíveis obstáculos relacionados ao processo da escrita bem como a existência de práticas pedagógicas pouco animadoras se tivermos presente a quantidade/qualidade de artigos, ensaios, pesquisas ou outras formas exteriorizadoras de saber produzidos na academia. Assim, como forma de contribuição, pretendemos resgatar, através de possíveis metodologias de ensino, da literatura já produzida, das teorizações de Bachelard e das contribuições dos acadêmicos da turma que participou da pesquisa, o debate que pesquisadores e pensadores vêm fazendo sobre a importância da escrita na produção e registro de conhecimentos.

É sabido que entre os graves problemas norteadores e inerentes ao ensino da língua portuguesa na graduação, e que se constitui em farta e polêmica temática nas discussões docentes, está a insuficiente habilidade de escrever e a quantidade/qualidade de textos produzidos pelos alunos. Não raro, porém, este tema esgota-se em discussões carentes, a nosso ver, de melhor fundamentação, pois na prática o problema é mais real e parece não encontrar chão favorável para transformar-se em ação, pois, concretamente, percebe-se que os problemas com a escrita acabam evidenciando-se mesmo junto com o processo de escrever. Aqui se estabelece um grande desafio no sentido de como romper a defasagem entre os conceitos estabelecidos em relação ao processo da escrita e a efetivação desta prática, pois a sedução acadêmica com relação à pesquisa e à linguagem escrita ainda está longe de se constituir em experiência viva e criadora de sentidos.

Escrever bem significa escrever 'correto', isto é, sem erros ortográficos. Esta ainda parece ser a concepção e prática pedagógica convencional que predomina na academia e de difícil reconfiguração enquanto prática educativa e metodológica. Nesse sentido, com o esgotamento da alternativa tradicional de ensinar, as necessárias

rupturas são processos lentos e que exigem compromisso e desafio. Sem a visualização de novas possibilidades criativas, a habilidade de reproduzir códigos lingüísticos, entendida como bom desempenho escolar, passa a ser concebida como suficiente para atender às exigências de vida tanto dos alunos, concebidos como recipientes passivos e acrílicos, como dos professores.

A prática pedagógica centrada na reprodução mecânica de códigos escritos e na correção é constatada na academia, em especial com os sujeitos da nossa pesquisa, onde predomina a concepção de que a produção textual para o aluno significa prova e, para o professor, significa horas de cansativa correção. Assim, professor e aluno transformam-se em uma espécie de vítima do mesmo objeto ou processo. Nesse sentido, Evangelista (1996, p. 176) enfatiza que “não raramente, os trabalhos escritos pelos alunos se configuram como formas destituídas de vida, seja pelo ritual avaliatório mecanicamente cumprido por eles, seja pelo descaso como são tratados por quem os solicita”.

Todavia, quantidade/qualidade de textos produzidos pelos acadêmicos aponta para fatos que não recomendam a atenção da prática docente centrada, no limite, por correções de códigos escritos, pois com isto o professor não cria situações práticas desafiadoras e tampouco vislumbra saídas. Nesta perspectiva, embora não seja esse nosso tema específico de pesquisa, entende-se que um estudo mais aprofundado das posturas docentes relacionadas com o processo da escrita e das raízes dessas concepções poderia desmistificar algumas das idéias que, em educação, são, inadvertida e pretensiosamente, concebidas como redentoras.

Entendemos que, se no processo de correção o professor prioriza apenas os aspectos formais do texto e o erro é focalizado como forma de exclusão do texto ou do próprio aluno, é compreensível o fracasso escolar relacionado à linguagem escrita. Esta metodologia de ensino muitas vezes é embasada em boas intenções teóricas, porém não raro a prática repete os modelos e concepções tradicionais, ou seja, que ensinar língua portuguesa significa centrar a atenção apenas na forma lingüística grafada em vez de entender o produto da escrita como uma unidade de sentido, ou mesmo da forma como pensa Marques (1997) ao destacar a necessidade de que se entenda “o ato de escrever como impulso vital por onde se libertam as forças do

espírito” (p. 18). Sob esta ótica, entendemos que a escola, através do fazer pedagógico desalienante, desempenha papel fundamental e vital para desmistificar concepções de escrita mal e erroneamente concebidas pelo aluno, transformando-se em agente possibilitador de perspectivas críticas, de novas reflexões que contribuam para promover sujeitos corajosos e capazes de buscar as próprias soluções quando necessitam escrever.

Partindo do pressuposto de que a metodologia não se esgota nos procedimentos anteriormente descritos e/ou prescritos é que nos propomos a investigar e analisar quais as dificuldades de manifestação em linguagem escrita dos acadêmicos do curso de Letras da UNOESC e quais as possíveis causas destas dificuldades a partir do conceito de “obstáculo pedagógico” de Bachelard (1996). Escolhemos como universo a ser pesquisado, através de um trabalho participativo do professor e alunos, a turma de Letras-Alemão (Magister¹) da Universidade do Oeste de Santa Catarina, na cidade de Chapecó, composta por 31 acadêmicos.

Nossa opção por essa turma como base empírica desta pesquisa deve-se, primordialmente, ao fato de tratar-se de um grupo de alunos com características peculiares que o diferenciam das demais turmas de alunos da UNOESC em termos de local onde trabalham, condições de realização do curso, diferença de idade e práticas docentes. A turma é composta por alunos-professores originários e em atuação docente nas regiões do Meio-Oeste, Oeste e Extremo Oeste do Estado de Santa Catarina e isso nos oferece um leque mais dilatado de possibilidades de pesquisa em termos de espaço-tempo-prática pedagógica e aprofundamento de estudos.

Para esta pesquisa usamos como metodologia de pesquisa uma combinatória de estratégias que se aproxima do estudo de caso e da pesquisa-ação. A opção por esta estratégia metodológica deve-se, primordialmente, à possibilidade que este método de pesquisa proporciona de não apenas permanecer no limite do descrever ou avaliar dados, mas sobretudo no sentido de visualizar possibilidades de reconstrução de conceitos e de produção de novas idéias.

¹Consiste em um programa especial da Secretaria de Estado da Educação, implantado em 1997, que visa a qualificação profissional de professores em atuação no ensino fundamental e médio do Estado de Santa Catarina e que não possuem habilitação específica.

Segundo Thiollent (1986, p. 75),

com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.

De acordo com esse mesmo autor, a pesquisa-ação facilita e promove a participação da comunidade escolar na busca da solução das possíveis dificuldades e problemas em situações de efetivo trabalho escolar, de estudos ou de diálogos. “Na reconstrução, não se trata apenas de observar ou de descrever. O aspecto principal é projetivo e remete à criação ou ao planejamento” (1986, p. 75).

A estratégia metodológica adotada possibilitou uma investigação aprofundada e estudo detalhado do objeto de maneira a permitir conhecimento minucioso do problema a ser pesquisado, sobretudo porque a investigação visava a conscientização e formulação de novos conceitos relacionados ao tema pesquisado na relação professor/aluno. Este método de pesquisa se revela igualmente significativo quanto à flexibilidade teórico-metodológica que proporciona, na medida em que permite a utilização combinada dos mais variados instrumentos e métodos na busca de visualização e redimensionamento do problema pesquisado.

A pesquisa de campo foi projetada para ser desenvolvida em três etapas distintas, distribuídas no período de março a dezembro de 1999, quais sejam: 1) a produção de textos escritos; 2) histórias de vida; 3) depoimentos orais de alunos.

Ao desencadear o processo de coleta de dados, como primeira etapa da pesquisa, foi solicitado aos 31 alunos-professores que escrevessem a partir das idéias contidas no “TEXTO 1” reproduzido a seguir.

Prezado(a) Acadêmico(a):

Você já deve ter passado por momentos de euforia ou mesmo decepção quando solicitado a escrever um texto ou a tradicional “redação”. Como foi até hoje a sua experiência em relação à escrita? Animadora? Decepcionante? Fácil? Difícil? Por quê? Coloque no papel aquilo que você nunca teve coragem de falar para o seu professor de língua portuguesa e literatura a respeito da escrita, embora possa ter falado com seus amigos.

Você já imaginou ESCREVER SOBRE O ESCREVER?

As explicitações acadêmicas que se constituem na vertente de nossa pesquisa - embora tenhamos em vista as diversas nuances que possam envolver os textos por eles produzidos - objetivaram, primordialmente, evidenciar quais as causas e como se manifestam os obstáculos ao escrever nos alunos, entendidos em educação como obstáculos pedagógicos, noção que, do nosso ponto de vista, é carente de melhor compreensão no interior da escola. Para Bachelard, os obstáculos pedagógicos precisam ser “inventariados” não como forma de garantir o passado, mas para provocar-lhes as “rupturas”, sendo este um dos caminhos mais viáveis para avançar cientificamente.

Nessa etapa experimental e inaugural da pesquisa, os depoimentos dos acadêmicos evidenciaram inúmeras dificuldades, brechamentos e inibições com o processo da escrita. Estes entraves, conforme indicam os depoimentos dos alunos, foram internalizados ao longo do processo de escolarização formal e serão explicitados e analisados à luz da teoria bachelardiana no quinto capítulo do presente texto.

Através da produção de um texto em sala de aula, no primeiro contato do professor com a turma, sem delimitação de tempo para escrever e sem os alunos conhecerem previamente os objetivos específicos deste trabalho, verificamos alguns possíveis questionamentos que consideramos pertinentes ao processo da escrita e que merecerão atenção e análise posteriormente. Destacamos, entre outras, algumas questões que merecem ser explicitadas. Para nós, pareceu-nos uma atitude no mínimo estranhável o fato de nenhum acadêmico inquirir o porquê do texto. Estará isso relacionado ao autoritarismo presente na prática docente? Terá isso relação de simetria escrever/avaliar? Mencionamos, também, a heterogeneidade de ações dos acadêmicos durante a redação do primeiro texto, quando quatro acadêmicos entregaram seus escritos em apenas 20 minutos e limitaram-se a meia página escrita. Doze alunos concluíram o texto num período de tempo compreendido entre 40 e 50 minutos e escreveram, sem auxílio de rascunho, uma página. Os demais, 15 alunos, redigiram antes em rascunho e concluíram uma página e meia em 60 minutos, com exceção de três destes, que concluíram o trabalho em 90 minutos e escreveram duas páginas.

Neste primeiro momento da pesquisa, nos parecem significativas algumas singularidades que pudemos observar, como a pergunta: “Professor, pode ser escrito a lápis?”, papéis impetuosamente amassados e jogados ao chão, nervosismo por parte de alguns e pedidos de licença para tomar água. São observações que, em outros momentos em que nosso objetivo não era a pesquisa, passavam despercebidas.

Cabe, antes de prosseguir, ressaltar que o objetivo do primeiro texto era descobrir o que pensam os alunos sobre o processo da escrita e se eles manifestariam a presença de obstáculos inibidores na produção de linguagem escrita. Porém, outros aspectos que vão além deste contexto também se tornam significativos. Ao entregar a ‘redação’ em 20 minutos o acadêmico estará manifestando sua aversão à escrita, sua revolta e sua concepção de que é mais um texto que nasce gasto? Escrever antes em rascunho traz mais segurança? Qual a relação entre o tempo para escrever, o rascunho e a quantidade² escrita? Nos parece que são questões que têm sido consideradas irrelevantes na prática docente, porém pertinentes e instigantes em nossa pesquisa.

Em continuidade à pesquisa, depois de evidenciados os prováveis obstáculos pedagógicos mais recorrentes que se interpõem entre o escrever e o acadêmico através do TEXTO 1, se é que estes alunos possam estar mostrando as verdadeiras razões de suas dificuldades com a escrita, desencadeamos um processo de estudo, reflexões e debates utilizando textos diversos que trazem à discussão a importância da escrita e alternativas diversas para sua implementação. Este processo, acreditando na necessidade e na possibilidade reconstrutiva de conceitos e de concepções relacionadas com a produção de linguagem escrita para a solução de problemas do cotidiano, ocupou todo o primeiro semestre de 1999.

Os 31 acadêmicos foram organizados em dez grupos. Todos foram desafiados a manter contato com o mesmo conjunto de textos, entre os quais “*A escrita e a superação do senso comum*”, de Schaefer (1996), “*Escrever: uma das armas do*

²Dilvo I. Ristoff (1997) Professor do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da Universidade Federal de Santa Catarina, em artigo intitulado QUANDO TAMANHO É DOCUMENTO: POR QUE JOHNNY ESCREVE MAIS DO QUE JOÃO, em pesquisa realizada entre universitários brasileiros e americanos, traz importante discussão relacionada à diferença de quantidade escrita.

professor”, de Bianchetti (1996), “*Por que escrevo?*”, de Frei Betto (1997), “*O vestibulando e o processo de escrever*”, de Franco Júnior et al. (1997), “*Memória institucional; memória de papel*”, de Marques (1997), “*Se não lêem ou lêem pouco, como esperar que escrevam?*”, de Rösing (1997), “*O combate com o texto. Mascuidado! Ele está vivo!*”, de Machado (1999), e outros textos da coleção *Trama & Texto*, organizada por Bianchetti (1996), e de *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*, de autoria de Marques (1997).

Após 30 dias de estudo estes escritos foram trazidos à discussão no grande grupo com exposição feita pelos próprios acadêmicos, um texto específico para cada grupo e com a participação do professor. Nesse ponto de estudo exploratório de trabalho de grupo, nossa atenção, enquanto pesquisador, teve como foco também o papel da **mediação** entre pares de Vygotsky (1998a), como aporte para a superação de obstáculos ao escrever.

O conceito de mediação é de extrema importância não só para as pesquisas do desenvolvimento infantil mas para o plano educacional como um todo, pois permite melhor compreensão da dinâmica externa e interna do desenvolvimento individual. Para Vygotsky (1998a) as interações sociais só podem ser compreendidas a partir das relações que se estabelecem entre os indivíduos no grupo. Neste caso estas relações são valoradas na prática pedagógica na medida em que podem ser mediatizadas por pares considerados mais competentes. Para o autor, a mediação é um conceito central na explicitação do funcionamento psicológico, ou seja, entre o homem e o mundo a relação é mediada. No entanto, Oudeis, citado por Snyders (1988), afirma que Bachelard às vezes silencia com relação à atividade mediadora entre o conhecimento comum e o conhecimento científico, pois, na leitura deste epistemólogo feita por Snyders, “um ensinamento recebido é psicologicamente um empirismo, um ensinamento dado é psicologicamente um racionalismo, escuto-os: sou todo ouvidos; falo-lhes: sou todo espírito” (p.107).

Nesse momento de nosso trabalho observamos o efetivo interesse e participação dos acadêmicos com sugestões, depoimentos pessoais e críticas contundentes às práticas pedagógicas a que foram submetidos ao longo do processo de escolarização formal com relação à ‘redação’. As metodologias de ensino adotadas

por um contingente significativo de professores de língua portuguesa, em especial os métodos e estratégias utilizados para o desenvolvimento da linguagem escrita, constituem-se na referência mais negativa. Isso nos instiga a refletir sobre outro possível e, a nosso ver, importante tema de pesquisa, ou seja, que os obstáculos ao escrever são gradativamente internalizados durante o processo de escolarização, sendo difícil inventariá-los uma vez que o acadêmico os concebe de forma natural e são inadvertidamente associados às práticas metodológicas docentes. Cabe mencionar, também, o depoimento uníssono dos acadêmicos questionando o porquê da não inclusão e discussão de tema tão relevante em séries anteriores, ou seja, refletir e escrever sobre o escrever. Esse desejo manifestado pelos alunos parece coadunar-se com o momento que estamos vivendo de radical questionamento dos valores lingüísticos dominantes a fim de vislumbrar possibilidades de mudanças relacionadas à escrita na escola como forma de libertação e de cidadania.

Nesta experiência investigativa, após resgatar as reflexões sobre as práticas dos acadêmicos com relação às manifestações em linguagem escrita, relacionando-as com práticas anteriores, na tentativa de desvelar caminhos mais encorajadores para o processo da escrita, os acadêmicos efetuaram a leitura individual do texto “*A questão é começar*”*, de Mário Osório Marques (1997). Este veicula a idéia, entre outras pertinentes à escrita, que a pesquisa conhece sua realização no desencadear do processo da escrita e que esta, depois de iniciada, se auto-sustenta. A partir dessas idéias e dos textos citados anteriormente, os alunos produziram novos textos individualmente em sala de aula. Nossa atenção, nesta etapa de pesquisa, esteve voltada aos aportes mais recentes que possam ter contribuído para não apenas permanecermos nas possíveis evidências de obstáculos ao processo da escrita, mas para superarmos certas barreiras que permeiam o processo da escrita, já constatadas anteriormente. Torna-se oportuno lembrar que, a fim de evitar o direcionamento dos trabalhos escritos, ou que os alunos-professores produzissem textos previamente elaborados, eles não foram informados sobre os objetivos a serem alcançados.

O teor dos textos produzidos pelos acadêmicos aponta para mudanças signifi

*Ver anexos

cativas do primeiro para o segundo texto e que devem ser aprofundadas no sentido de verificar se elas foram apenas reações momentâneas e aparentes, ou seja, problematizar estas novas concepções acadêmicas e, se possível, identificar as conexões destas com um contexto mais amplo.

Tendo como foco este dado empírico, os alunos testados evoluíram do estado inicial de revolta em relação à escrita, de concepção torturante, de impulsos de nervosismo e manifestações de decepção, para o convencimento de que escrever não é apenas atributo de ‘gênios’ ou ‘sábios’, ou seja, é preciso começar para desafiar. “Precisamos nos reeducar para fazer do escrever um ato inaugural”, enfatizava uma das alunas que participaram da pesquisa. Esta nova consciência vem ao encontro do discurso bachelardiano quanto à necessidade de posturas pedagógicas coerentes, racionais e desafiadoras.

Não menos significativo foi perceber que os acadêmicos que escreveram uma página ou menos na primeira etapa da pesquisa, nesse momento do trabalho produziram mais; em especial três alunos que escreveram apenas meia página anteriormente, nesta nova etapa surpreenderam com mais de uma página escrita. Conforme Ristoff (1997), “reconhecer a complexidade do assunto em discussão, sustentar um argumento com detalhes ilustrativos, desenvolver as idéias adequadamente, entre outros, implica necessariamente escrever mais do que apenas algumas linhas” (p.141)”. O autor cita, como suporte à sua tese, o sociólogo Claude Fischer, o qual enfatiza ser “inegável que quantidade se traduz em qualidade” (p.141).

Em síntese, pelas prováveis e possíveis evidências norteadoras de nosso tema de pesquisa até o momento abordadas, é perceptível que o processo da escrita, em especial na graduação, está permeado de tensões que se tornam instigantes. Sem uma compreensão mais próxima dos obstáculos que se interpõem entre escrita e aluno, temos convicção que universidade e acadêmico continuarão convivendo com uma espécie de inquietude desnecessária em vez de experimentar e sugerir saídas possíveis e abrir caminho para novas e mais competentes incursões relacionadas à importância da linguagem escrita tanto para a pesquisa como na produção de novas idéias.

No âmbito da problemática e das superações até o momento estabelecidas, buscamos em Bachelard outras reflexões que possam contribuir para uma compreensão mais profunda e condizente do tema “linguagem escrita” na segunda etapa deste trabalho, quando ouvimos novamente nossos interlocutores, os alunos, através do terceiro texto escrito abordando a própria “história de vida” relacionada à escrita, história de vida aqui entendida, conforme Queiroz citado por Rays (1999, p. 167), como “o de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” e onde “se delineiam as relações com os membros do seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global”. Nesse momento, para aprofundar as reflexões já realizadas, convidamos 10 alunos da mesma turma anteriormente pesquisada, todavia residentes em municípios distintos, a fim de dar maior abrangência geográfica à pesquisa, os quais prontamente atenderam ao convite. Assim, os 10 alunos relataram suas histórias de vida em texto escrito e, a fim de evidenciarmos aspectos não suficientemente explicitados no texto escrito, quatro deles foram revisitados e entrevistados na terceira etapa da pesquisa.

Pressupondo-se que todo o processo de criação não só acontece na história, mas traz as marcas do tempo, de relacionamentos e/ou situações vividas pelos indivíduos, entendemos que no processo de ouvir histórias e experiências de vida destes acadêmicos relacionadas à escrita resgatamos a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos enquanto construtores da própria história.

Assim, nessas três etapas da pesquisa, foi possível conhecer a relação destes acadêmicos-professores com a escrita em seu cotidiano, como esta relação foi construída na escolarização formal e de que maneira a vivência no percurso da escolarização formal interfere e influencia na prática da escrita, especialmente na graduação.

Com o propósito de contribuir e para tornar mais concreto nosso trabalho, a pesquisa-intervenção que realizamos no quinto período da turma de Letras-Alemão da UNOESC, que relataremos nos capítulos seguintes, nos proporcionará mais clareza a fim de buscar maior aproximação e compreensão dos possíveis obstáculos norteadores da escrita na turma pesquisada.

CAPÍTULO V

5. O ACONTECER DA LINGUAGEM ESCRITA NA GRADUAÇÃO: constatações e desafios

5.1. Um possível ponto de partida

Os pressupostos educacionais, as reflexões dos escritores e epistemólogos que trouxemos à discussão nos capítulos anteriores, nortearam e balizaram o caminho para esta pesquisa realizada em sala de aula com alunos-professores.

Neste capítulo trazemos à luz os aspectos mais relevantes e pertinentes aos objetivos propostos no sentido de obter maior aproximação dos obstáculos ao processo da escrita. É preocupação não apenas contemplar as explicitações dos acadêmicos, mas discuti-las à luz da epistemologia bachelardiana e problematizá-las na tentativa de romper com as certezas. Ou seja, criar condições para que o aluno avance em direção a concepções que possam contribuir na produção de linguagem escrita e ele seja coadjuvado por metodologias de ensino que contemplem o sentido ideológico que está implícito em cada palavra.

Assim, a nossa ênfase precípua de atenção recai na tentativa de desvelar situações tácitas, que no cotidiano escolar não são percebidas porque, a nosso ver, o acadêmico concebe as dificuldades de manifestação em linguagem escrita como pertinentes e próprias da língua portuguesa. Ou seja, dificuldades inquietantes e, no limite, torturantes, com as quais o aluno convive acriticamente, pois foram internalizadas sem serem questionadas.

5.2. Redimensionar a concepção de avaliação da ‘redação’ escolar: um desafio

O desenvolvimento da competência lingüística do aluno, entendida como poder e possibilidade de livre trânsito em todas as esferas de hierarquia social, em

especial através do uso da escrita em situações tanto objetivas quanto subjetivas, deveria constituir-se em ideal a ser persistentemente buscado pelo ensino e pesquisa acadêmica. Por esta afirmação não queremos supor que todos os escritos escolares devam estar embasados da atividade reflexiva, principalmente em se tratando de linguagem escrita em dimensão utilitária, do dia-a-dia, mas insistimos que a linguagem escrita reflexiva torna-se o fermento das idéias na construção do hipertexto individual e coletivo. Porém, esse ideal possível de ser alcançado apresenta-se ininteligível para o acadêmico, pois os obstáculos evidenciados nos textos dos alunos por ora desautorizam sonhos mais animadores.

Ao desencadear o processo de coleta dos dados solicitamos aos 31 alunos-professores que escrevessem a partir das idéias contidas no “TEXTO 1”, o qual está reproduzido no capítulo anterior. No contexto das suas narrativas, a habilidade, segurança e competência relacionadas à produção da linguagem escrita cedem espaço para a revolta, a indignação ou até mesmo para o mais profundo desalento, como demonstra a manifestação desta acadêmica:

Tenho bastante dificuldade para escrever. A minha maior e mais recente decepção quanto à escrita foi no dia três de março de 1999. A professora de produção de texto pediu para fazermos um texto contando como foi o nosso primeiro contato com a escrita.

Comecei lembrando, com muito esforço, desde que comecei a frequentar uma escolinha na Transamazônica. Passado que quase havia esquecido. No final do texto estava passando mal e tive que pedir para sair da sala. Mas não contei a ninguém o porquê. Neste momento estou registrando um problema que tive ao fazer um texto (...).

Em primeira análise, esta acadêmica revive uma situação traumática de seu período escolar, em especial de sua experiência com a escrita, sem esquecer, obviamente, as prováveis coações sofridas na escola.

Da leitura e análise das narrativas acadêmicas emergem alguns questionamentos centrais, fundamentalmente uma questão que contracena com nossa

preocupação maior em relação ao processo da escrita acadêmica e que julgamos oportuno lembrar: os obstáculos ao escrever, tenham os alunos consciência disso ou não, estão diretamente relacionados ao tipo de experiências e (falta de) desafios que vivenciaram no seu processo de escolarização formal, especialmente no ensino fundamental e médio.

As manifestações espontâneas desses acadêmicos que aqui trazemos são teoricamente uniformes com relação à presença de obstáculos inibidores no processo da escrita e nos fornecem uma leitura pouco animadora da situação da escrita. São também depoimentos que nos aproximam de questões que parecem cruciais: o que significa escrever para o aluno? O professor, por sua vez, tem real conhecimento das condições de produção escrita de seus alunos? Há estímulos e desafios na mesma proporção da importância de escrever enquanto pesquisa e produção de novas idéias? É significativo reafirmar que à nossa pergunta inicial: *como foi até hoje sua experiência em relação à escrita?* entre animadora/fácil e decepcionante/difícil a totalidade dos textos identificou-se com a segunda opção.

Uma das evidências mais recorrentes nas narrações dos alunos é que a produção textual em classe ou extraclasse é concebida, na escolarização formal, com finalidade predominante de **avaliação**. Os relatos dos acadêmicos, além de nos fornecerem uma radiografia da situação da produção de linguagem escrita na escola, nos remetem a refletir sobre o questionado ensino da escrita nas escolas, conforme relatamos nas citações e análises de escritores e pensadores em capítulo anterior.

As manifestações que seguem evidenciam que o trabalho com nossa língua materna direciona maior fluxo de esforços no sentido de quantificar a acumulação de conhecimentos lingüísticos para serem posteriormente testados via avaliação. Esta, representada de modo especial na 'redação' produzida com sabor de prova, traz, na concepção dos acadêmicos, inibição à criatividade e ao alargamento do raciocínio criativo, desencadeando situações obstacularizantes no processo da escrita que, no limite, se traduz na aversão do aluno à própria sistematização do conhecimento por escrito. Assim, diversos depoimentos* suscitam a necessidade não só de investigar

* São depoimentos de acadêmicos distintos.

de aprofundar estudos sobre a contraditória e secular forma de avaliar os textos escritos em língua portuguesa. Para exemplificar e desmistificar certas utopias alienantes alimentadas na escola e que se constituem em barreira para o desempenho da escrita, transcrevemos alguns textos:

**Nunca imaginei escrever sobre o escrever. Acredito ser muito importante escrever algo sobre este tema (...). Me preocupa muito é a maneira como o texto será interpretado pelo leitor, principalmente se for solicitado para uma avaliação.*

As redações não deveriam ser solicitadas pelo professores para avaliar a ortografia. As correções, principalmente em vermelho, bloqueiam a liberdade do aluno escrever.

**Com relação à escrita, é evidente que, a exemplo de muitos colegas, era decepcionante receber nossos trabalhos, todos vermelhinhos, e uma nota nada animadora. Fomos avaliados pela ortografia, erros gramaticais e esquecidos na criatividade. Infelizmente isso ainda acontece em nossas escolas.*

**Terrível e decepcionante foi quando iniciei o segundo grau. A professora de língua portuguesa chegava na sala e propunha um 'título' para a redação (...) que valia nota para o bimestre.*

As narrações destes acadêmicos-professores, além de constituírem manifestações de denúncia, evidenciam que a sublimação do texto escrito na avaliação

chega até nossos dias com uma carga de descrença, desconforto e visível inutilidade para o aluno se pensarmos numa prática pedagógica que o desafie a pesquisar e sistematizar por escrito os seus conhecimentos. Há, pois, importante espaço de discussão e de consolidação desta área como campo de pesquisa, caso contrário o

trabalho com o texto escrito, se considerarmos os depoimentos dos alunos, se esgotará na avaliação.

Bianchetti (1998), em artigo sobre a leitura-escrita, sustenta a necessidade de redimensionar e de melhor entender o papel da avaliação escolar, a qual se apresenta problemática na forma como vem sendo implementada, ou seja, o aluno escreve fundamentalmente para ser avaliado. Por isso, mesmo enquanto hipótese, pela pertinência de sua relação com esta pesquisa, registramos seu olhar sobre a avaliação da linguagem escrita na escola:

Em relação à dinâmica do processo ensino-aprendizagem, ousou levantar a hipótese segundo a qual um dos maiores problemas que se interpõe entre o escrito e o escritor; entre os escritos e os leitores; entre os escritores e os leitores e entre o atual leitor e o virtual escritor, é a forma como a escola concebe e implementa o processo de avaliação - a ponta do *iceberg* ou a face mais visível do fracasso da escola hoje. Concebida não enquanto processo, mais sim como um ato, um ponto de chegada, é atribuída à avaliação uma função que se esgota nos estreitos limites do pragmatismo utilitarista, relacionados a uma classificação e julgamento. Assim concebida, a avaliação se consubstancia num trabalho de Sísifo: a cada bimestre, a cada semestre, são feitas tarefas, são respondidas perguntas, são feitas pesquisas, como pedras que são roladas morro acima, num fatigante e inútil *tripalium*. E quando o salto de qualidade poderia e deveria ser dado, a pedra/avaliação rola morro abaixo novamente e tudo volta à estaca zero, cabendo ao aluno, no próximo semestre, na próxima disciplina/matéria, voltar a empurrar a pedra, partindo novamente de uma base zerada, para chegar a uma escala prévia e burocraticamente determinada, repetindo-se este processo - se é que se pode usar este termo para tal situação - *ad infinitum*. Tendo clara esta configuração, não sei como ainda nos surpreendemos com a esterilização que, predominantemente, caracteriza a ambiência escolar hoje. Não sei como não ficamos muito surpresos que, apesar desse ambiente, ainda haja alunos e professores que criam espaços para desafiar, se desafiar e buscar formas originais de transmitir e construir conhecimentos.

A avaliação e, mais extensivamente, todo o processo ensino-aprendizagem, na forma como predominantemente se concretiza hoje, aproxima-se muito da dupla condição de Sísifo: de um lado, é um embuste, ou melhor, uma relação entre embusteiros. Ratifica-se um acordo tácito entre professores e alunos, ganhando substância num pacto de mediocridade onde um faz que ensina e outro faz que aprende. Não há cobranças, não há desafios. De outro lado, tanto o processo quanto os resultados se revestem de uma inutilidade, não admirando que o espaço-tempo escolar seja vivenciado como uma rotina bocejante, levando professores e alunos ao ceticismo, quando não, o que é pior, ao cinismo. (Bianchetti, 1998, p. 228)

Entendemos que um redimensionamento das discussões teórico-práticas sobre o processo da produção escrita deva ensejar novas práticas pedagógicas em relação ao processo da escrita em particular e ao processo ensino-aprendizagem. Reavaliar o papel da universidade como gestora do processo formativo, bem como reavaliar a função da língua portuguesa como instituição, principalmente no momento das propaladas rupturas paradigmáticas, na tentativa de busca e construção do novo real, deixa de ser uma opção para impor-se como necessidade no sentido filosófico. A nosso ver, isso é pressuposto fundamental para que o indivíduo possa estar em processo permanente de interlocução consigo mesmo e com o mundo da ciência que ocorre através da *aproximação* de conhecimentos e pela retificação da linguagem escrita. Assim, do ponto de vista pessoal e profissional, o processo de escrever deveria se constituir em mais um dos meios de libertação e de todas as características das quais pode se revestir, e não sucumbir ao pragmatismo e à positivização que predominantemente o caracterizam hoje, isto é, um ensino de língua portuguesa ancorado em concepções pedagógicas disseminadoras de uma visão mitificada de linguagem escrita, a exemplo do escrever para receber uma nota.

Assim, constatamos que a avaliação, em especial na maneira como é materializada, mesmo havendo necessidade de aprofundamento de estudos sobre esta problemática, constitui inquietante entrave ao processo da escrita. Na concepção bachelardiana, classificamos a **avaliação** como um obstáculo pedagógico construído e disseminado no interior da escola, de difícil caracterização, devido aos diversos matizes que ela pode assumir no cotidiano escolar. Acrescente-se ainda, como agravante, que os atuais acadêmicos do Curso de Letras, na quase totalidade, ingressam no exercício do magistério e, como professores, repetem a mesma prática da academia, ou seja, um ensino centrado na escrita fragmentada com fins avaliativos.

A partir, pois, das reflexões de Vygotsky sobre a apreensão da linguagem escrita pela criança, fica o questionamento se o problema não se constitui em permanente obstáculo em todos os graus de ensino que precisa ser revisado (recorrência) e questionado. Através das narrativas dos acadêmicos, não é possível ignorar que, também na universidade, a preocupação maior está centrada na escrita

mecânica para fins avaliativos em detrimento da explicitação de novas posturas e práticas geradoras de conhecimento e de libertação.

5.3. A produção textual na inter-relação professor/aluno

Nos relatos dos alunos a seguir transcritos, certas **práticas pedagógicas** e posturas docentes há muito repudiadas por educadores ainda se fazem presentes desde o ensino fundamental à graduação. Assim, diante do peso da autoridade do professor associado a uma concepção de hierarquia de saberes assimétrica com alunos, em que somente aquele é possuidor da verdade última, é compreensível que, para o aluno, a prática pedagógica se construa em potencial inibidor do processo da escrita. Nesse sentido, alguns alunos assim se manifestam.

**Jamais me esqueci do maldito tema “o lixo atômico”. Ai a decepção com a nota 4 escrita em vermelho e a observação do professor: “Eu não queria isso!”. * (...) o professor deu apenas o título. *(...) tema desconhecido. *Será que o professor vai gostar?*

**No semestre passado um professor falou que eu não sabia escrever. Virei piada da turma. *Uma redação no vestibular leva muitos candidatos à loucura. *Não seria verdadeira se dissesse que sou amante da escrita.*

**De quinta à oitava série aprendia-se muita gramática. Com relação às redações, quando o professor não sabia o que ensinar, mandava fazer uma redação. Exemplos: quando chovia abordava o tema “Um dia de chuva”. Quando fazia sol “Um dia ensolarado”.*

São depoimentos que evidenciam situações traumáticas e desencanto quanto à prática da escrita. Essas e outras manifestações nos induzem à crença de que, para esta turma, a escola contribuiu contraditoriamente para a formação do não-escritor.

Mostram, também, em análise preliminar, que a história da escrita não é construída apenas por grandes acontecimentos e movimentos literários, mas por pessoas que, via de regra, não são ouvidas, mas em seu conjunto constituem-se em substância viva do processo histórico relacionado à linguagem escrita.

Assim, as manifestações de desencanto relacionadas ao processo da escrita na escola apresentam-se, naquela turma, estreitamente relacionadas à prática pedagógica e posturas docentes desestimulantes e cerceadoras de possibilidades, a exemplo destes e de outros depoimentos:

**Aquele professor de português que sempre nos cobrava os verbos e só. Quando eu precisava escrever algo era um pesadelo. Hoje sou professora e tenho muitas dificuldades. Espero superá-las na universidade.*

** Sempre procurei reproduzir as idéias do professor para agradá-lo.*

**Era o professor 'sabe-tudo' que descontava 0,5 a 1,0 ponto cada erro ortográfico.*

Da mesma forma há professores que são lembrados pela prática pedagógica associada ao **autoritarismo**, que forja a aversão pela escrita:

**Desde os tempos de criança (...) eu tinha um sonho de um dia ser uma escritora famosa e escrever muitos livros. Quando entrei para o segundo grau, minha matéria preferida era língua portuguesa, mas nós tínhamos um professor "sargentão" que achava saber tudo. Ele não avaliava o que o aluno sabia, mas o que havia nos livros e as respostas deveriam ser as mesmas do livro. Foi então que me decepcionei. No final do ano peguei exame em português e reprovei por "um décimo". Desanimada, não queria mais estudar.*

Esta outra acadêmica lembra sua professora referindo-se ao autoritarismo do professor que, no limite, é mantido pela tortura física:

**Tive sorte no ensino fundamental, primeira à quarta série, pois tive o privilégio de sentar na fila dos 'mais fortes'(...). Uma freira muito nervosa pegava na orelha dos que não sabiam e que a caligrafia não era boa. Amedrontava a todos.*

Para Bachelard (1996) o obstáculo pedagógico é parte integrante de certas concepções ou mesmo de certa cultura docente que não aceita o fracasso dos alunos associado à prática pedagógica autoritária na condução do processo de aprendizagem. Nesse sentido, esse autor defende o ideal reformador. Reformar, para ele, é colocar-se contra tudo aquilo que na escola é fator de estagnação do saber, a exemplo de programas, normas e dogmatismos que têm a tendência de manter o *statu quo* na escola e, em decorrência, na sociedade.

A dificuldade em escrever em tempo delimitado, associada à postura docente que não se qualifica como neutra, também é lembrada na maioria das narrações daquela turma:

**Início de ano. A professora quis testar nossa capacidade. Pediu-nos para descrever o que uma paisagem pintada sobre uma tela nos transmitia. Passeia rascunhar em um papel e, em determinado momento, a professora avisou: daqui a 5 minutos passarei para recolher. Entreguei o meu manuscrito e a professora logo passou a criticar a minha letra e, para a minha maior surpresa, leu a minha descrição para toda a turma. Os meninos e as meninas começaram a rir, debochar (...). A partir desse dia tenho me preocupado com a escrita. Ainda procuro uma solução.*

Do ponto de vista deste acadêmico, com relação à delimitação de tempo para a produção do texto solicitado, evidencia-se a necessidade de o professor entender o aluno a partir de perspectivas que considerem o indivíduo em sua singularidade. Nesta pesquisa, ao produzir o primeiro texto, em tempo livre, como já assinalamos, alguns acadêmicos entregaram a redação ao professor em apenas 20 minutos. Eles escreveram menos em termos de quantidade/qualidade do que três alunos que

demoraram 90 minutos. Isso mostra que, ao delimitar o tempo em sala de aula para o aluno entregar o trabalho escrito, o docente, inadvertidamente, uniformiza as distintas capacidades e individualidades dos educandos.

Percebe-se com que intensidade tantos acadêmicos continuam se recusando a um engajamento mais efetivo no processo da escrita. Essas resistências possuem, naturalmente, suas razões. Nos depoimentos dos alunos fica explícito que o professor ainda é o 'gerador' de saberes e mão-única, ou seja, o aluno precisa reproduzir suas idéias e curvar-se diante de certo autoritarismo e admitir, passivamente, que somente ele ensina. Nesse sentido, parece que Sócrates e Paulo Freire precisam ser revisitados. Entendemos que essa postura docente não se justifica, pois, a partir do discurso bachelardiano sobre a ciência, os novos saberes se constroem a partir de saberes anteriores. O professor em sala de aula é o incentivador e desafiador de possibilidades, aquele que, segundo Silva (1999, p. 138), "faz da dificuldade um estímulo, uma vontade de querer saber e não de receber verdades prontas". Porém, na prática, verifica-se que a 'autoridade do professor' está cristalizada nos alunos.

É interessante observar que, ao desencadear este processo de pesquisa sobre obstáculos à produção de linguagem escrita junto aos alunos, no primeiro dia de aula deste professor com a turma, houve total empenho de todos os acadêmicos, devidamente postados em filas na sala de aula. Os poucos questionamentos ou ponderações referiram-se apenas ao tempo para entregar o texto e se podia ser escrito com lápis. Sob o primeiro olhar empírico deduz-se que o peso da autoridade do professor, associado à idéia de pessoa que sabe de um lado e de depósito de saberes de outro, ainda tem sabor de dogma na sala de aula, constituindo-se numa das maiores barreiras a ultrapassar. Em outros termos, o desafio é superar certas posturas controladoras, monitoradoras, eivadas de autoritarismo. Nesse sentido, a escola substantiva-se como uma organização que, inadvertidamente, tende a perpetuar as elites em situação de hegemonia, mesmo valendo-se de meios que desclassificam as dimensões básicas dos seres humanos como indivíduos livres e sujeitos aos erros e acertos.

Pelo que observamos naquela turma, o autoritarismo do professor contribui, também, para que o aluno passivamente se convença que a propalada redação deve

ser construída a partir de um tema ou título proposto pelo professor, que tem como único destinatário o próprio professor. Este, por sua vez, para atribuir uma nota, sai à caça de erros, espoliando o texto de sua função dialógica. A este seguem outros obstáculos, que também são decorrentes da prática pedagógica, como os temas desconhecidos, a ortografia, gramática e interlocução.

Assim, o espaço escolar, aquele espaço concebido como propício para transmissão, construção e questionamento de saberes, precisa ser repensado e reinventado, pois é ali que o professor se engana ao conceber que seu discurso unidirecional é a única forma de fazer ciência. Neste aspecto Bachelard (1996, p. 303) enfatiza que

é preciso evitar o desgaste das verdades racionais que têm tendência a perder a apoditicidade e a tornar-se hábitos intelectuais (...) os professores substituem as descobertas por aulas. Contra essa tendência intelectual que nos retira aos poucos o senso de novidade espiritual, o ensino das descobertas ao longo da história científica pode ser de grande ajuda. Para ensinar o aluno a inventar é bom mostrar-lhe que ele pode descobrir.

Observadas as afirmações dos acadêmicos, fica a dúvida se o atual ensino de língua portuguesa, exaustivamente perseguido pela escola ao longo de 11 anos, do início do ensino fundamental ao término do ensino médio, com privilégio de carga horária, não estará apenas reproduzindo as desigualdades evidenciadas nos itens anteriores. O trabalho com a produção escrita estará desafiando os alunos para a liberdade, na acepção que lhe atribui Paulo Freire?

Após alguns séculos do surgimento da primeira universidade, em Bolonha, ainda persiste acentuada assimetria nas relações professor/aluno, em que o primeiro insiste na função de ser modificador do segundo. Parece predominar, no processo da escrita, a existência de forças antagônicas, conflitantes, que se interpõem entre o acadêmico e a práxis pedagógica e que impedem a construção de uma nova cultura universitária, de forma despositivizada, despragmatizada e libertadora.

“A vida de um acadêmico é o que ele desvenda, o que ele escreve, o que ele ensina” (Rogério C. Leite, citado em epígrafe por Bianchetti, 1996). Nesse caso achamos válido incluir o professor-acadêmico que, pelo exposto, também está preso aos mesmos obstáculos que atormentam o acadêmico. Então, como desvendar o

processo da escrita, como escrever e como ensinar, se o professor é vítima e também vitimador?

As experiências na infância e nos primeiros anos de escolarização são lembradas, em algumas narrações, na figura da professora incentivadora da escrita. Pelas afirmações a seguir transcritas, a partir do momento em que a criança aprende a escrever pequenos textos até o terceiro grau, o desencantamento pela escrita é crescente. Sendo assim, na medida em que a linguagem escrita não se traduz em prática escolar constante, perderá o encanto? Alguns alunos deixaram evidente que houve um ponto de partida, um rito inicial agradável, porém o escrever não se tornou tarefa constante e substantiva:

**Quando iniciei minha vida escolar estava muito animada e eufórica, principalmente quando produzi o meu primeiro texto. Foi algo inesquecível. Adorava produzir textos, pois minha professora tinha um jeito todo especial; ela fazia com que eu e meus colegas nos sentíssemos grandes escritores como Monteiro Lobato e Clarice Lispector.*

**Lembro-me quando aprendi escrever as primeiras letras, na infância, freqüentando uma escola do interior. Minha professora? Ah! Ela era muito boa moça, pois meus pais falavam a respeito. Recém-formada no ginásio normal das freiras do Colégio São Carlos. Fui aluna da mesma professora desde a cartilha até a quarta série. Para mim não existia professora melhor. Gostava realmente de ir à escola aprender a ler, escrever histórias e ouvi-las. Cada dia a professora lia uma parte.*

** Na infância tive paixão pela escrita. Hoje pouco escrevo (...) faltam palavras.*

** A partir da quinta série foi um tormento, principalmente 'redações' e gramática.*

** Na infância li e escrevi muito. A professora, uma freira italiana, me incentivava muito. Hoje a dificuldade de escrever cresce mais e mais.*

**Gostei de escrever no 'primário'. Hoje tenho receio de escrever.*

**Na infância muito animada em escrever. Com o passar do tempo muitas decepções.*

Outros acadêmicos trazem como obstáculos mais recorrentes, que necessitam ser mais evidenciados e mais bem compreendidos: **o interlocutor, bloqueios, temas desconhecidos, o tempo, o vestibular e problemas de ordem emocional.** Para estes acadêmicos as situações desconfortáveis vividas na escola geraram ansiedade e o medo de escrever:

** Medo do interlocutor, da gramática e de temas desconhecidos.*

** Já passei por momentos de decepção, raiva, choro. O problema é pôr no papel. Espero até o final do curso superar esse bloqueio.*

Não simpatizava muito com a idéia de fazer redação (...) tema desconhecido.

**O tempo, o tema são as maiores dificuldades. Nesse momento nasce em mim uma irritação crescente e rasgo várias folhas.*

**Escrever me trouxe muita insegurança, medo e bloqueios na hora de pôr no papel.*

** O problema são os temas que não conhecemos, principalmente no vestibular. Ex. "Lazer", "Laser".*

** Uma redação no vestibular leva muitos candidatos à loucura.*

São depoimentos, na sua totalidade, cujo teor suscita análise e sugere tema para aprofundamento, pois muitos acadêmicos registram que escrever na escola tem sabor apenas de escrita obrigatória. Os depoimentos dos alunos demonstram, especialmente, que os obstáculos à produção de linguagem escrita guardam relação direta com experiências vivenciadas no interior da escola, onde o desenvolvimento de

um ensino crítico, participativo e dialógico não obteve a suficiente atenção no sentido de oportunizar ao aluno momentos de reflexão, de argumentar, de manifestar suas curiosidades, ou mesmo perceber seus limites através da produção de textos escritos. Em alguns pontos, constituem preocupações centrais de análise, pois as resistências ao escrever guardam relação direta com o escrever meramente formal, ou mesmo como tarefa escolar obrigatória.

As manifestações dos alunos suscitam, também, reflexões para além da concepção de que, para o homem, enquanto ser social, é suficiente apenas se comunicar. Na medida em que o não escrever se plenifica em estado de angústia, de revolta e repulsa, fica evidenciado que o sujeito traz implícito o desejo de busca de outro potencial comunicativo, em outro espaço, como forma de sua totalização como sujeito e cidadão.

As manifestações dos acadêmicos - embora grande parte da vivência pessoal afetiva possa ter sido omitida, por se tratar de alunos-professores - são um grito de alerta e nos arremetem a visualizar uma escola ainda desalentadora, doente e desvirtuadora de sonhos. Em geral os depoimentos nos induzem ao convencimento de que na escola a escrita é pintada com impecável repulsa e as discussões de teor metodológico tornam-se verdadeira panacéia que acabam por afastar o aluno do processo da escrita.

Pelo observado, entre o processo da apreensão da linguagem escrita e o aluno houve a interposição de conflitos que se constituíram em barreiras. Para Bachelard (1996) o desafio é buscar os meios necessários e as estratégias que provoquem as rupturas. Afirma esse autor que a origem dos entraves não é externa, mas está no próprio processo e se apresenta como conhecimento comum ou formas falsas que, para o nosso caso específico de estudo, são os obstáculos pedagógicos gerados e vivenciados na escola.

Tendo em vista as dimensões do trabalho a que nos propomos para este capítulo, de evidenciar possíveis conflitos, impedimentos ao processo da escrita, os textos escritos pelos acadêmicos tiveram o importante papel de explicitar e ilustrar situações desconfortantes vivenciadas pelos alunos no tocante à escrita na escola. Assim, a superação de obstáculos de maneira geral caracteriza-se por

descontinuidades e por rupturas com as formas de pensamento anteriormente concebidas. Para Bachelard esses conhecimentos mal concebidos e por consequência mal estabelecidos constituem engessamento espiritual que precisa ser psicanalisado, ou seja, libertar o espírito das impurezas ou de certos valores reais que a cultura primeira visa para chegar à cultura elaborada. Caso contrário, alunos e professores, sem a superação das verdades primeiras, das opiniões, estarão de maneira contínua colocados no mesmo pódio das possibilidades de marginalidade e de enganos.

Através dos relatos desta turma de acadêmicos é possível nos indagar sobre quais as formas de relação que a escola estabelece entre aluno e linguagem escrita. O que de proveitoso permanece da escolarização formal, com relação à escrita, após muitos anos de leituras de poemas e de textos de escritores famosos enquanto lição de vida e fermento para novos escritores? Como fazer para que o aluno abra sua própria trilha para penetrar no mundo do simbólico da escrita pessoal como uma aventura possível sem aprisioná-lo e sem torná-lo um cumpridor de tarefas? Nos relatos acadêmicos o sonho-esperança de um futuro agradável de convivência com a escrita, de auto-revelação e realização deixou de ser possibilidade e isso deveria preocupar pais, professores, lingüistas e gramáticos.

A partir do discurso bachelardiano, sustentado pelo raciocínio de que a ciência para progredir precisa superar certos entraves do espírito; das reflexões de Vygotsky sobre o ensino da escrita mecânica e das manifestações acadêmicas que apresentamos neste capítulo, permanece a dúvida quanto à importância que as práticas docentes assumem para incentivar/desafiar a produção da linguagem escrita. Da maneira como o processo da escrita é concebido pelos acadêmicos, fica a questão: não estará a escrita permeada por um processo de desvirtuamento de objetivos? Os obstáculos observados nos textos acadêmicos mostraram a necessidade de um desnudamento e de uma desconstrução para superar as formas de pensamento ‘esclerosadas’ a fim de identificar as formas de pensamento ‘embrionárias’, conforme afirma Edgar Morin na obra *Epistemologia da complexidade*.

Através de uma postura docente racional e questionadora, poderíamos refletir de maneira mais eficaz o ensino de língua portuguesa e da linguagem escrita. Para Bachelard (1996) a razão é uma atividade psicológica e essencialmente “politrópica”

que, através de um processo de desconstrução, vai ao âmago dos problemas na busca das suas razões nascentes. Para ele, há o perigo de se tomar um conhecimento quantitativo de forma objetiva, pois este traz impressões subjetivas imprecisas: “Um conhecimento imediato é, por princípio, subjetivo. Ao considerar a realidade como um bem, ele oferece certezas prematuras que, em vez de ajudar, entram o conhecimento objetivo” (p.259).

Assim, para não incorrer no erro das certezas prematuras, embora estejamos cientes da existência de obstáculos na produção de linguagem escrita, buscaremos, nas próximas etapas desta pesquisa, melhor explicitar e compreender a problemática norteadora deste trabalho. Até o momento, os depoimentos dos alunos nos alertam sobre a necessidade de reflexões que propiciem melhor compreensão crítica da realidade por eles vivenciada no dia-a-dia escolar com relação ao processo da escrita.

CAPÍTULO VI

6. A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E OUTROS PARES

6.1. O professor na interlocução dos saberes

Na universidade, a busca e apreensão de novos saberes está de maneira predominante ancorada na interlocução entre pares e no suporte da biblioteca (atual e virtual). Os saberes anteriormente construídos se entrecruzam e se descaracterizam como um todo, através de um processo de desconstrução e de descontinuidade, para formar um novo saber. Nesta função de reconstrução de saberes, o professor ainda é visto pelo aluno como co-responsável maior. Deveria ser ele quem promove a mediação, coordena os diálogos e interfere no processo como principal incentivador. Paradoxalmente, porém, a própria universidade, enquanto local interlocutivo maior, em especial aquele formador de docentes, é constantemente interpelada quanto à filosofia que permeia os cursos com relação ao perfil mais próximo do ideal para o futuro docente.

Desse modo, despontam situações desconfortantes e instigantes que deveriam remeter a reflexões epistemológicas a respeito do processo de estruturação dos cursos formadores de professores, sua gênese, desenvolvimento, estruturação, articulação do conhecimento e suas implicações didático-pedagógicas, pois, via de regra, o acadêmico preocupa-se em 'eliminar' os componentes curriculares com finalidade de vencer etapas para sua formação. Fica, pois, a dúvida quanto à função docente ideal no monitoramento e construção do saber novo. O professor deverá ser um crítico literário? Um escritor? Um pesquisador? O interlocutor maior na desmontagem e recuperação de saberes de modo novo? Ou seja, como deve ser formado um professor, não somente para o ensino de língua portuguesa, mas para todas as áreas do conhecimento? Será formar um sujeito que trabalhe no campo crítico analítico? Que tenha conhecimentos lingüísticos? Um indivíduo liberto e com compromisso social? Luft (1985, p. 105) enfatiza que "a maioria dos egressos do ensino médio

escrevem mal, sentem-se inibidos, inseguros, não sabem desenvolver raciocínios por escrito, têm vocabulário pobre e sintaxe confusa”. Nesse sentido, os raciocínios por escrito são (ou deveriam ser) inerentes a todas as áreas do conhecimento e de efetivação de experiências de aprendizagem, e não apenas competência de componentes curriculares específicos.

Assmann (1998, p. 29) afirma que “o ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade” (p.29) e que há necessidade de “reencantar” a educação. Entendemos, pois, que há necessidade também de “reencantar” a linguagem escrita na escola direcionando seu uso à sua principal e mais duradoura finalidade, que é a produção, registro e veiculação de idéias através do texto escrito. Porém, como vimos anteriormente, os depoimentos dos acadêmicos são de desencantamento.

As evidências nas diversas leituras sobre os trabalhos escritos, em especial na academia, são discursos ejetores de conselhos, de recomendações e de boas intenções, porém, não raro, carentes de maior reflexividade e profundidade. Concordamos que as recomendações são necessárias, mas na prática poucos avanços são constatados, pois a escola não conseguiu exorcizar certas práticas e verdades únicas, já prontas, relacionadas ao desafio que o processo da escrita significa para o aluno.

As constatações e depoimentos trazidos para esta pesquisa na primeira etapa de levantamento de dados são de alunos-professores também preocupados com o processo da escrita. Diante da situação de revolta em que eles se encontram com relação, principalmente, a certos ritos relacionados à escrita a que foram submetidos, torna-se desafiante pensar em alguma forma interlocutiva mais promissora destes alunos-professores com seus alunos, havendo necessidade de descobrir a origem dos bloqueios construídos no processo de escolarização formal.

Os obstáculos pedagógicos na visão de Bachelard (1996), em especial aqueles “obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana” (p.23), constituem-se em fatores importantes a serem elucidados, mudados e vigiados na prática pedagógica. E, nesse processo, a atuação do professor torna-se essencial para a promoção das mudanças (rupturas) necessárias e no estabelecimento das interações com seu grupo para prosseguir na construção do novo conhecimento. Assim, o professor é o sujeito

mediador e possibilitador das interações e interlocuções entre os alunos e destes com os objetos de conhecimento. Ao professor cabe incentivar e mediar as estratégias metodológicas em sala de aula para que a língua, que é um sistema aberto e caminho da interlocução, promova e incentive os novos discursos escritos. Neste aspecto Boufleuer (1998) enfatiza que a interação comunicativa é fundamental para que a aprendizagem se efetive ao afirmar que

o homem, como ser racional que conhece, emerge dos contextos lingüísticos. Daí se justifica a opção em não resolver a questão do conhecimento ao modo de uma dissecação da relação sujeito-objeto, mas ao modo de uma compreensão das relações comunicativas entre sujeitos que tratam de se entender sobre algo no mundo (p.61).

Assim, com relação ao ato docente de ensinar, Anastasiou (1998) chama a atenção para o fato de que na universidade o epicentro da preocupação não deve ser o ensino, mas “a livre pesquisa”. Essa mesma autora enfatiza que “do ponto de vista metodológico, podemos caracterizar o ensino como predominantemente verbalista, centrado na fala do professor/memorização do aluno” (p.130), constituindo presença do modelo de ensino jesuítico e escolástico que somente para o momento histórico de então se justificava (especialmente do ponto de vista dos jesuítas e dos nobres).

Todavia, em detrimento das abundantes teorias e novas metodologias de ensino atuais, o efetivo trabalho escolar com a linguagem escrita, tendo em vista as manifestações acadêmicas, ainda não atende às exigências de vida do aluno e vem contribuindo para a negação do indivíduo e do papel mediador da escrita na relação homem-mundo. Japiassu (1983) adverte quanto ao perigo de apoiar-se em certezas: “Apoiar-se numa verdade, como em um absoluto, é realizar uma cesura cuja legitimidade não conseguimos fundamentar. Toda verdade absoluta converte-se em superego opressor e castrador, vendo em todo erro uma heresia e não uma força criadora” (p.21).

Não é possível, pois, subestimar o problema com justificativas empiricamente postas, já que o processo de ensino verbalista como verdade absoluta está presentemente cristalizado no trabalho escolar. E, para produzir os resultados em linguagem escrita constatados na prática docente em um longo, repetitivo e penoso processo de escrever e corrigir no ensino fundamental e médio, a escolarização

formal não se justifica. Aliás, pensamos que somente a escola tem o ‘prodígio’ de tão pouco produzir em tão longo espaço de tempo. Nesse sentido Snyders (1988) defende a necessidade de o professor imprimir marcas positivas em seus alunos, pois é assustador “obrigar, condenar essas massas de jovens a tão longos anos de escola se não se pensa poder desta forma ajudá-los a progredir em direção a um “mais verdadeiro”, e isto nos domínios que lhes interessam, “onde suas existências vão se desenrolar” (p.238).

Nesse sentido, inventariar práticas pedagógicas não satisfatórias como forma de prevenção futura torna-se significativo não para negar saberes anteriores, mas para englobá-los, ampliá-los e torná-los significativos no presente. Caso contrário, o esvaziamento do potencial docente e discente de escrever substantiva-se em técnicas supostamente criativas e perfeitas na forma de abordagem, através de regras, mas insuficientes em sua essência quando testadas na prática. Não se constituem, pois, em possibilidade de abstração/ação, em efetivação da escrita, e, como agravante, subjaz em forma de um certo senso comum na concepção docente de que ensinar a escrever é atributo exclusivo de professores de língua portuguesa e literatura. Machado (1995, p. 41) ressalta que

como instrumentos necessários para a passagem de um patamar de concretude a outro, as abstrações são responsáveis pela organização de relações crescentemente significativas, que passam a caracterizar a realidade concreta como uma teia mais complexa, mais rica, viabilizando uma ação mais efetiva sobre ela.

A nosso ver, a própria instituição universidade vem a confirmar a afirmação de Machado, pois para cada tema específico há aulas específicas, ou seja, literatura, filologia, produção de texto etc. são trabalhados por professores diferentes como se esses saberes não tivessem relação entre si. Então a escola fica à mercê de uma utópica interdisciplinaridade de ensino ou cabe ao aluno realizá-la? Nesse aspecto Marques (1993) enfatiza que é engano tentar encontrar supostos únicos para esta ou aquela ciência, pois “nenhum campo, só ele, do saber se sustenta em si mesmo; muito menos oferece bases sólidas para as demais” (p.58).

O lingüista Chomsky, citado por Pignatari (1987), distingue no fato lingüístico os níveis de *competência* e *desempenho*. O primeiro refere-se às estruturas básicas de

cada idioma que são por nós dominadas de forma natural e gradativa, por isso mais sujeitas a transformações e a evoluções, e o segundo se refere à concepção de linguagem escrita sintaticamente mais bem elaborada. Assim, observados os textos produzidos pela quase totalidade dos acadêmicos, deduz-se que o ensino formal não privilegia, da maneira mais próxima do ideal, a capacidade criativa de cada escrevente. Isso provoca as celeumas constatadas nos textos acadêmicos, pois o centramento da atenção docente supõe que desenvolvimento da habilidade reflexiva da escrita guarda proporções de perfeita simetria com quantidade de informações ensinadas e supostamente apreendidas pelo aluno, ignorando que, para escrever mecanicamente, o domínio parcial do alfabeto é suficiente.

Para Not (1993), a aprendizagem tem relação direta com a capacidade de construir representações e estas têm a ver com mudanças de comportamentos. Porém, em relação ao ensino da linguagem escrita, as informações transmitidas pelo professor de língua portuguesa - se é que somente a este compete ensiná-la - não são plenamente decodificadas pelo aluno, não se tornam significativas, pois este não consegue desvencilhá-las da idéia de correção e relacioná-las como significativas para o processo da escrita. Logo, essas informações nos parecem insuficientes e ineficientes se considerarmos, também, que a linguagem escrita é uma forma mais complexa de relacionamento com o meio social circundante.

6.2. A mediação docente e entre parceiros em sala de aula

Como já apontamos anteriormente, após evidenciar os obstáculos pedagógicos mais recorrentes que se interpõem entre o escrever e o acadêmico através do 'TEXTO 1', desencadeamos um processo de estudo, reflexões e debates utilizando textos de autores diversos que trazem à discussão a importância da escrita. O trabalho, para poder avaliar o papel das múltiplas formas de mediação na formação de novos conceitos, ocupou todo o primeiro semestre de 1999.

Os 31 acadêmicos foram organizados em dez grupos. Todos foram desafiados a manter contato com o mesmo conjunto de textos citados no capítulo IV desta

pesquisa. Após 30 dias de estudo estes textos foram trazidos à discussão no grande grupo com exposição feita pelos próprios acadêmicos e com a participação do professor. Nesta segunda etapa da pesquisa observamos o efetivo interesse e participação dos acadêmicos com sugestões, depoimentos pessoais e críticas contundentes às práticas pedagógicas a que foram submetidos ao longo do processo de escolarização formal com relação à 'redação', sendo as práticas pedagógicas e a avaliação, conforme relatamos anteriormente, a referência mais negativa no processo da escrita. Disso poder-se-ia deduzir que os obstáculos ao escrever são gradativamente internalizados durante o processo de escolarização formal e são de difícil percepção na medida em que o acadêmico os concebe de forma natural e, inadvertidamente, os associa à autoridade do professor. Esta preocupação denota que o trabalho com a linguagem escrita é um contínuo processo de descoberta, desde os primeiros momentos de contato com os signos lingüísticos na escola, quando a criança aprende a ler e escrever. Em *Alegria na escola*, Snyders (1988) adverte sobre a necessidade de "renovação dos conteúdos culturais" (p.13) para que os alunos sintam prazer e alegria em superar a cultura primeira e assinala que

a cultura primeira visa valores reais, fundamentais: em parte, ela os atinge, em parte, não consegue: a cultura elaborada é uma chance muito maior de viver esses mesmos valores com plenitude, o que levará a uma reflexão sobre a relação entre cultura primeira e cultura elaborada, relação esta que me parece colocar-se como síntese de continuidade e de ruptura (p. 24).

Bachelard (1971 e 1996) enfatiza a importância de conhecer os obstáculos pedagógicos a fim de mudar a cultura experimental e de derrubar barreiras na apropriação do espírito científico. Assim, para a segunda etapa da pesquisa, os acadêmicos efetuaram a leitura individual do texto citado na página 59, *A questão é começar*, de Mário Osório Marques (1997). A partir desta leitura e dos textos estudados anteriormente, os acadêmicos produziram em sala de aula, individualmente, novos textos escritos, dos quais alguns denotam e representam o desejo de todos os acadêmicos daquela turma, ou seja, conceber a linguagem escrita como produto de relações sociais e como expressão de produção de sentidos, pois assim se manifestam:

**O ato de escrever não acontece de forma mecânica, com frases prontas, como vinham nos ensinando. Escrever é outra forma de pensar. Escrever é compromisso. Através da escrita os homens se comunicam, trocam idéias e modificam seus pensamentos. Portanto, a escola que ensina a escrever através de regras fixas, para o professor ler de acordo com sua maneira de pensar, sem levar em conta o aluno, hoje precisa mudar (...) conforme afirma Paulo Freire “educar para libertar e não para domesticar”.*

**Escrever sobre o escrever. Este tema me chamou atenção, pois sempre se escreve, enchem-se cadernos desde que começamos a freqüentar a escola. Todos os dias faz-se anotações de conhecimentos que facilmente podem ser esquecidos. Talvez nunca mais certas páginas serão lidas por nós por se tornarem sem importância no nosso dia-a-dia.*

Vários alunos, apesar das referências negativas quanto ao rito inicial da escrita, após terem vivenciado maior aproximação com o texto escrito encorajam-se e afirmam:

**Hoje nós professores temos que estar conscientes que os nossos alunos precisam ter embasamento teórico para escrever, ou seja, conversas, troca de idéias e leitura são recursos indispensáveis para propiciar mais segurança aos alunos. É obrigação do professor desafiar o aluno a pensar sobre a importância de escrever, portanto também o professor precisa pensar nisso. Não façamos de nossos alunos uma receita pronta, com ingredientes passivos, mas sim cidadãos críticos e motivados a ler e escrever com segurança.*

**Somos de uma geração de alunos que aprendemos a escrever através de métodos inconseqüentes. Até mesmo a letra precisava identificar-se com a letra do professor. Os desenhos vinham prontos, em carimbos, e ainda diziam*

a cor que deveríamos usar para pintá-los. Hoje alfabetizamos construindo o conhecimento com o aluno (...) escrever tornou-se prazer.

**É preciso começar a ver o ato de escrever com outros olhos, pois escrever não é somente atributo e dádiva de escritores famosos. Cada um de nós é capaz, à sua maneira e estilo, de pôr suas idéias no papel. Cabe a nós destruir as barreiras que nos puseram na frente.*

**Escrever, um tema muito discutido nesse semestre. Precisamos nos reeducar para fazer do escrever um ato inaugural.*

**A escrita é essencial para o registro de nossa identidade. Dependendo da avaliação a escrita será um processo de dinamismo e progresso ou se cristalizará em preconceitos. Precisamos reeducar os educadores na questão do escrever. “Escrever é 10% de inspiração e 90% de transpiração”.*

**Após essas aulas que tivemos sobre o ato de escrever estou certa de que a melhor maneira é começar a escrever.*

**Os professores deveriam oportunizar mais a escrita aos acadêmicos. Gostei da iniciativa do professor. Escrever é realmente uma arte.*

**Se a questão é começar (...) devo começar. Foi muito valioso o conhecimento adquirido. Estou tentando não podar, mas incentivar os meus alunos.*

**Vejo que, a partir de agora, aqueles que escreveram são meus amigos. Sentir que estamos escrevendo para nossos amigos e não para alguém corrigir e dar nota.*

**Aprecio muito esse modo de ensinar. Você, professor, chegou com calma, propôs e impôs seu trabalho e atingiu os objetivos.*

Na tentativa de melhor compreender e analisar a provável nova concepção acadêmica com relação ao processo da escrita, evidenciada nas expressões acadêmicas que aqui sucintamente expusemos, nos parece fundamental fazer referência a duas idéias básicas presentes na obra vigotskiana.

A primeira nos direciona a refletir sobre a relação indivíduo/sociedade. Vygotsky (1998a) realça que as características notadamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo e nega que elas se originem das pressões do meio externo. Para ele, “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (p. 75), ou seja, o homem transforma e se transforma ao mesmo tempo em seu meio sócio-cultural.

A segunda diz respeito ao papel fundamental da “mediação” que está presente em toda atividade humana. A mediação ocorre tanto de sujeito para sujeito quanto deste com o circundante. A linguagem, que é atributo por excelência do ser humano, desempenha um papel fundamental na mediação. Nesse sentido, Vygotsky (1998a) dispensa especial atenção à importância da linguagem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em que “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (p. 75).

Nos depoimentos dos acadêmicos acima transcritos, mesmo tendo lido o texto de Marques (1997), os acadêmicos mencionaram, genericamente, em tom de aprovação, os demais textos estudados e a metodologia adotada pelo professor. Eles explicitaram, também, o desejo de superação daquilo que Bachelard (1996) classifica de entorpecimentos do espírito, os quais não basta identificar e superar, mas sim vigiar constantemente.

Não nos autorizamos a afirmar precipitadamente que ocorreram mudanças significativas na superação dos obstáculos ao escrever destes alunos, pois para Bachelard constitui-se em implacável *erro* “tomar da ciência os resultados, sem acompanhar a vida do progresso dos pensamentos” (p.139) ou mesmo devido à necessidade de vigilância permanente. Porém, ficou claro o desejo dos acadêmicos de

superar certos entraves relacionados com o processo da escrita. Do ponto de vista psicológico, pelo menos, o tornar-se ciente da existência de obstáculos constitui importante alerta para o aluno-professor. Neste aspecto, Bachelard (1977, p. 178) pondera

que tudo se relaciona quando tudo está construído. A construção revela no fim os valores da estrutura. Os fundamentos estabelecem-se por recorrência. Vê-se o fundo a partir do cume (...) compreender um fenômeno novo não é simplesmente acrescentá-lo a um saber adquirido, é reorganizar os próprios princípios do saber, de modo que os princípios adquiram bastante luz e que se possa dizer: deveríamos ter previsto o que acabamos de ver.

Através das manifestações dos alunos até o momento transcritas, constata-se que o escrever constitui-se em tema inquietante e instigador. Fica explicitado nos depoimentos dos acadêmicos que o ensino da escrita ainda não atende às exigências e experiências de vida destes alunos e alunos-professores. Paradoxalmente, pela importância atribuída à 'redação' no vestibular, muitos alunos podem ser impedidos de ingressar na universidade, pois, naquele momento, eles precisam provar a capacidade de exercer e manifestar através da linguagem escrita a própria imaginação criativa.

Bachelard (1977, p. 29) acrescenta que "de fato, numa educação de racionalismo aplicado, de racionalismo em ação de cultura, o mestre apresenta-se como negador de aparências, como freio a convicções fáceis". Contudo, mesmo tendo presentes as férteis reflexões bachelardianas, torna-se oportuno mencionar que nesta segunda etapa da pesquisa, enquanto professor-mediador, coadjuvado por outros pares, não usamos simplesmente um discurso apoteótico para converter multidões. O trabalho esteve embasado em textos de escritores e pensadores que motivam e, principalmente, desafiam os alunos e os professores a escrever.

Nossa intenção, pois, na condição de professor, observador e pesquisador, foi obter maior aproximação, acompanhar e melhor compreender aquelas concepções iniciais dos acadêmicos em que manifestaram sentimentos de aversão ao escrever, de tortura, de decepção e de dificuldades. Ou seja, tencionamos provocar experiências variadas e reflexões múltiplas enfocando as dificuldades para não permanecer no choque de idéias sem provocar rupturas com as impressões primeiras sobre o escrever

e sem, talvez, permanecer no erro primário. Neste aspecto Snyders (1988, p.103) assim se manifesta:

Uma atividade do aluno é necessária para que ele atinja as verdades da ciência, pelo menos as verdades atuais da ciência atual e mesmo as verdades simplificadas da ciência escolar; o ato de conhecer exige que cada um reúna suas forças em uma ação livre, que ele é senhor único para exercer ou recusar; falar-se-á com razão de atividade de redescobertas, prevenindo-se dos exageros oratórios do gênero criação, invenção; essa atividade não se exerce fora das verdades estabelecidas, menos ainda contra elas, mas para se abrir caminho até elas (p.103).

Era nossa expectativa que os alunos que participaram da pesquisa mudassem certas concepções de escrita em relação ao primeiro texto produzido. Porém a mudança, mesmo que rápida e precisando ser mais bem conhecida e explicitada, constitui-se em indicativo instigante nesta ou em outras pesquisas. Fica agora a dúvida relacionada à conversão rápida, conseguida através de instrumentos (textos produzidos) que não são teorias materializadas, pois, nesse sentido, a mudança poderá ser somente aparente. Isso nos desafiou para a continuidade das investigações que relatamos no próximo capítulo, ou seja, buscamos, através da história de vida dos acadêmicos, maior aprofundamento e melhor compreensão da relação aluno/linguagem escrita. Mais especificamente, foi nossa intenção buscar na convivência do aluno na escola o momento mais próximo de desencadeamento dos obstáculos ao processo da escrita.

Na perspectiva vigotskiana, em especial sobre o papel da mediação, as leituras e discussões que relatamos neste capítulo explicitaram a possibilidade de evidenciar um entendimento distinto daquele que os acadêmicos possuíam. Esta nova compreensão poderá ser aprofundada através de novos métodos, atividades e outras pesquisas.

CAPÍTULO VII

7. HISTÓRIAS DE VIDA: o aluno como sujeito da história

7.1. As histórias de vida dos alunos-professores

As barreiras ao escrever não são evidentes. É impossível conhecê-las e superá-las de uma vez para sempre. De acordo com Bachelard (1996, p. 259), “um conhecimento imediato é, por princípio, subjetivo”. Por isso, nosso desafio, especialmente neste capítulo, através de **histórias de vida** escritas pelos acadêmicos, foi entender de que maneira e em que momento foram internalizados os obstáculos ao processo da escrita, em especial o escrever para ser avaliado, certas práticas pedagógicas e o autoritarismo docente, já abordados. Verificamos, também, a relação existente entre interesse e quantidade de trabalhos escritos à proporção que o acadêmico avança no processo de escolarização formal.

O que, a nosso ver, torna-se significativo é o conteúdo de algumas histórias de vida de nossos alunos que se construíram na experiência coletiva, especialmente em sala de aula. Por isso elas não só representam uma época estante; mais do que isso, são um leque de relações sócio-culturais construídas ao longo de um processo de escolarização formal e, neste aspecto, o coletivo e geral estão presentes. São também manifestações que vêm ao encontro do pensamento de Clarice Lispector (1999), em *A Hora da Estrela*, ao lembrar “que para escrever não-importa-o-quê o meu material básico é a palavra. Assim é que esta história será feita de palavras que se agrupam em frases e destas se evolva um sentido secreto que ultrapassa palavras e frases” (p.14). Este sentido secreto torna-se desafiador ao pensarmos que a linguagem escrita é antes de tudo reveladora de riquezas espirituais e não deveria ser concebida tão-somente como normativismos lingüísticos que, para o aluno, não passam de armadilhas e, para Bachelard (1996), uma ciência morta.

Alguns relatos que seguem podem parecer estranhos, mas as histórias de vida são como rastros, marcas e pegadas, algumas frustradas, que ficam para trás e ao

mesmo tempo estão presentes, à nossa volta, no cotidiano escolar. Assim, os depoimentos dos acadêmicos formam o pano de fundo a partir do qual avançamos na compreensão da situação concreta de desafios que os acadêmicos enfrentam toda vez que são chamados a produzir linguagem escrita, em decorrência das situações de desconforto a que são submetidos na escola. Assim um acadêmico se manifesta:

**Não consigo escrever ou falar sobre o processo da escrita sem lembrar, hoje, do professor Rubens e do meu tio Déio.*

Com sete anos, eu e Lurdes, irmã mais velha, deixávamos o medo de lado e cruzávamos uma invernada com vacas bravas; esquecíamos o frio, a chuva ou o calor e, de havaianas na sacola, sorrindo e cantando chegávamos na Escola Santa Bárbara, situada no interior de Abelardo Luz.

O Rubens era uma fera, amedrontava, castigava; era bom em matemática. Escrever para mim era uma catástrofe. Lembro bem que o lápis não se firmava no dedo. Eu tremia e a folha de papel era como se não tivesse linhas. Começava e subia escrevendo para cima. Foi uma longa angústia.

Aí entra o Déio, tio querido, irmão de mamãe que morava conosco. Ele jamais teve filhos, mas cuidava de nós como um bom pai. Ele não tinha hora para nos ouvir, brincar e ensinar. Eu pegava o lápis e ele segurava minha mão direita e paciente fazia os movimentos que resultavam na escrita. Assim passaram-se meses até que rabisquei algo compreensível. E o Déio, de perto, observava, pedia para repetir, ele mesmo desenhava letras e, assim, eu sou o que sou. Saudades da escrita? Somente da adolescência quando comecei a escrever cartas românticas transportadoras de sonhos.

De acordo com o relato desse acadêmico, os obstáculos ao escrever existem, têm origem na própria escola e manifestaram-se em momentos e situações distintas da trajetória escolar vivenciada pelos alunos, ou seja, desde o primário à graduação. Para ele, uma pessoa da família é lembrada com carinho por ter preenchido a grande lacuna afetiva que, *cantando e sorrindo*, pensava encontrar na escola. Esta, aliás, é uma situação nova e instigante ou até mesmo uma grande surpresa nesta pesquisa.

Como pode uma pessoa de fora do ambiente escolar desenvolver de forma mais cativante e melhor aquilo que seria tarefa precípua da escola?

Esta acadêmica revela situações preocupantes vivenciadas na escola e inerentes ao relacionamento professor/aluno em sala de aula:

**Os primeiros anos escolares, no meu caso específico, são muito importantes para o nosso relacionamento interpessoal futuro. Há alguns dias pude observar, através da janela de uma sala de aula, a maneira como uma professora se relacionava com seus pequenos alunos de primeira série. Aos gritos ela tentava ensinar as primeiras letras às crianças, as quais permaneciam imóveis, estáticas e assustadas em suas cadeiras. “Veja que letra feia, tuas orelhas já estão crescendo de tão burro que você é”. Assim, chegou-me à lembrança a mesma forma como fora ensinada na infância. Percebo, agora, que o medo de falar e de expressar minhas idéias guarda estreita relação ou são resultado da decepção que tive com meu primeiro professor. A poda foi traumatizante, pois obscureceu em mim a curiosidade e a perspectiva de melhores dias.*

Por mais que transpareçam desinteressantes, repetitivas e ultrapassadas afirmações inerentes a certas práticas pedagógicas já seculares e calcadas no autoritarismo, estas ainda persistem em sala de aula no ano 2000. Na narrativa dessa acadêmica evidencia-se como as relações interpessoais, no interior da escola, mesmo preservadas as posições de hierarquia entre professor e aluno, nem sempre transcorrem em situações de harmonia, pois a acadêmica denuncia uma situação preocupante de relacionamento entre professor/aluno ainda presente na escola.

Este outro acadêmico faz seu depoimento em tom de denúncia:

**Lembro-me de muitas coisas, porém marcou-me profundamente uma professora que nos fazia pintar as linhas do caderno para depois escrever. Repetíamos muitas vezes cada palavra que era escrita, sempre em letras grandes, as quais ocupavam todo o espaço das linhas e da folha. Isso era*

simplesmente horrível, pois tínhamos que seguir sempre tudo aquilo que a professora Vânia nos pedia. Assim, usei muitos cadernos de caligrafia, porém minha caligrafia continua, nessa concepção de ensino da escrita, ainda sendo feia.

Quanto às idéias, dificilmente se coadunavam com as exigências da professora.

Nesse caso, alguns professores são lembrados como alimentadores de fontes de frustração pelas condições cerceadoras impostas em sala de aula. Estes, conforme a narrativa de um acadêmico, não percebem que o espaço escolar poderia, através da produção da linguagem escrita, promover a consciência de liberdade e de constituição da cidadania plena e universal. Ou, ainda, perceber a sala de aula como espaço de encontro dos alunos com seus professores, onde os alunos possam interagir com seus conhecimentos e, na inter-relação, construir e registrar por escrito novos saberes.

Também, com relação à caligrafia (escrita mecânica), nas narrações acadêmicas o desenho das letras seguindo padrões previamente estabelecidos é reprovado por este aluno:

**(...) Esforçando-me para visualizar minha caligrafia na primeira série, esta não devia ser das melhores. Aí vinha o castigo. Na minha concepção, fazer caligrafia, repetindo palavras na única intenção de as letras ficarem 'bonitinhas' significa desvirtuar o verdadeiro significado daqueles símbolos através dos quais eu poderia descobrir e expressar muitas e maravilhosas sensações de criança. Talvez o tempo gasto em desenhar letras ainda não consegui recuperar. Hoje tenho dificuldades em escrever.*

A lembrança de *tortura*, de *avaliação* e de imposições ideológicas também se faz presente no relato de uma acadêmica:

**(...) houve um tempo em que a escrita foi para mim uma tortura (...) os textos que escrevi em meus estudos de primeiro grau sempre foram direcionados a*

questões político-partidárias e avaliados segundo os princípios ideológicos do meu professor. Mesmo quando o texto era escrito com o intuito único de agradar ao professor e conseguir uma boa nota, ainda assim, sempre estavam faltando colocações importantes.

Com respeito ao desejo de alguns docentes de forjar concepções ideológicas nos seus alunos, Snyders (1988) chama a atenção para o perigo que esta postura representa, pois a convivência com posições e percepções antagônicas não só deve existir no interior da escola mas ser percebida com naturalidade a fim de não forjar personalidades. Diz o autor: “Forçar uma personalidade, aprisionar uma alma, é tão grave quanto violar um corpo, aprisionar um corpo” (p.234) e acrescenta:

O que vejo melhor, são as duas possibilidades que não quero para a minha escola: de um lado doutrinar, “catequizar”; do outro, nada dizer.

O risco de transformar a escola em órgão de propaganda de um partido, de uma religião, de um sistema de pensamento, até de uma classe social: o professor aproveitando da fraqueza dos alunos, de sua menor resistência; vai usar, isto é, abusar de seu poder, de sua posição de autoridade, de seu prestígio, talvez também de sua habilidade intelectual (p.232).

Há, também, relatos que apresentam ruptura em relação aos depoimentos da primeira etapa desta pesquisa:

**(...) na faculdade foi o professor que me cativou para poder aprender escrever. Antes eu era “um elo perdido”. Hoje eu leio e procuro escrever. No começo é sempre difícil começar a escrever; depois os obstáculos são vistos apenas como obstáculos a vencer e como desafio à nossa capacidade. A escrita segue etapas e obstáculos ao mesmo tempo, que somente com coragem e dedicação vão sendo superados no decorrer de cada nova experiência.*

**(...) Mas foi quando entrei na faculdade que tive certeza do gosto pela escrita.*

Foi nas primeiras aulas de produção de texto que pude deixar aflorar toda a liberdade, a capacidade e a limitação da expressão escrita. Os temas e as

opiniões sempre foram livres e o que realmente interessava era a minha capacidade de argumentação. Outro fator positivo foi a ausência da questão 'tempo', ou seja, não havia necessidade de entregar os textos no mesmo dia.

**(...) No vestibular havia toda uma expectativa relacionada à redação. Lembro que ao receber o caderno de provas procurei logo pela parte da redação. Lá estava o tema. Escrever sobre "Eu e minha tribo" (...) não fui reprovada na redação.*

Mas, a meu ver, a melhor parte do meu processo de produção escrita restringe-se à faculdade. Desde o primeiro semestre, até hoje, exigiu-se bastante em relação à escrita. Porém, o exigir veio acompanhado de embasamento teórico, ou seja, desvelando caminhos de como se chegar ao objetivo e ao texto pronto.

Hoje os textos escritos não são apenas redações, as quais não são extensas e não exigem muito embasamento teórico. Os textos atuais gravitam ao redor de pesquisas, não são tão fáceis de serem escritos, mas a cada texto concluído percebo que consegui vencer mais um desafio, o qual servirá de base para o próximo texto.

Atualmente estou trabalhando em sala de aula e, mais do que a gramática, procuro repassar aos alunos o gosto pela escrita. Procuro repassar a idéia que me foi transmitida de que a gramática não é apenas um amontoado de regras. Ela pode ser ferramenta para produzirmos nossos próprios textos e, através deles, registrarmos nossa história.

Assim, estas histórias de vida explicitam situações em que a presença de um professor mediador, na graduação, teve papel fundamental na conscientização da própria história destes alunos-professores, do seu presente e, fundamentalmente, no sentido de redescobrir-se como indivíduo e ser social (sujeito) capaz de ressignificar seu presente relacionado à escrita. Nesse sentido, as principais fontes de frustração, certos *entraves espirituais* referentes ao processo da escrita foram exorcizados.

7.2. A revisita a alguns acadêmicos

Dentre os dez acadêmicos que escreveram suas histórias de vida, quatro foram revisitados e entrevistados a fim de aprofundarmos alguns aspectos que na escrita apontavam para questões que poderiam ser exploradas oralmente. Assim, nas entrevistas orais que realizamos, as quais foram gravadas e transcritas, visualizamos dois pólos temporais distintos (passado e presente) nos depoimentos dos alunos ao serem novamente desafiados à reflexão sobre o escrever a partir deste questionamento: **Ao produzir o primeiro texto (escrever sobre o escrever) você fez referências negativas a todo o processo ao qual esteve envolvido com a escrita, evidenciando traumas e bloqueios. Nos dois momentos seguintes, em novos depoimentos, tendo como referência o texto “A questão é começar” de Marques (1997) e a sua própria história de vida relacionada à escrita, você fez referências negativas e também positivas sobre o escrever na universidade. O que o teria inspirado a acrescentar novos elementos nos depoimentos?** Assim, analisando as manifestações orais, percebemos que ocorreram **rupturas** no transcurso desta pesquisa em que os alunos estruturaram novos modelos compreensivos relacionados ao processo da escrita, pois assim se manifestaram:

- *Escrever é o grande medo da maioria dos estudantes porque é certo que o texto volta todo rabiscado e com aquela nota que só prejudica a gente na universidade e, certamente, na vida profissional de cada um quando as empresas solicitam o nosso currículo escolar. Por outro lado, os textos que nós estudamos e debatemos sobre a escrita me ajudaram muito para superar certos bloqueios, porque percebi que mesmo os escritores não são gênios como eu imaginava, mas pessoas que transpiram muito para escrever. Então, acho que eu também, com esforço e a orientação dos professores, poderei escrever sem tantos traumas.*

- *Eu gostaria de ter dito aos meus professores que eles deveriam ter mudado a forma de ensinar a escrever e de avaliar as redações. Mas será que eles teriam mudado? Acho que não, porque é muito difícil alguém parar, pensar e mudar a sua prática. Mais difícil ainda é o professor admitir que da forma como ele ensina o aluno não esteja aprendendo. Hoje, na universidade, penso que nem tudo está perdido. As aulas de literatura e de produção de textos escritos ajudaram-me a superar o medo de escrever. Estou mudando, também, a minha maneira de avaliar os textos dos meus alunos para que, futuramente, eles não me condenem.*
- *Quando eu era pequena considerava-me boa aluna em língua portuguesa. Porém, com o passar dos anos, me pergunto: Será que não sou tão inteligente como eu achava que era? Será que perdi o senso da escrita? Por que tantos anos de escola e as dificuldades de escrever continuam? Onde está o erro? Professor, agora percebo que na escola a gente escreveu muito, mas sem saber o porquê. Dos muitos cadernos que preenchi, desde pequena, até a universidade, não guardei quase nada. Nunca publiquei um artigo sequer. Das muitas regras que decorei lembro algumas. Fizemos muitos exercícios de treino ortográfico, porém, quase sempre vou ao dicionário para tirar minhas dúvidas. Agora procuro ler textos e livros que abordam a importância de escrever e isso está me ajudando. Ainda vou chegar lá.*

Nesta terceira etapa da pesquisa os acadêmicos revisitados explicitaram alguns aspectos positivos relacionados ao processo da escrita. Mesmo se referindo a situações desconfortantes vividas na escola, eles se encorajaram e, conforme o depoimento de uma acadêmica, “hoje nem tudo está perdido”. Assim, as entrevistas se constituíram em elo entre passado e presente evidenciando possibilidades de superar as concepções negativas relacionadas ao processo da escrita na universidade e no seu dia-a-dia do ofício de ensinar. Nesse sentido, para que a produção de

linguagem escrita na escola aconteça em quantidade e qualidade suficientes, os professores e educadores responsáveis são desafiados a superar as práticas pedagógicas e os dogmatismos reprovados pelos acadêmicos.

Através das exposições até o momento postas nesta pesquisa, o ensino de língua portuguesa não reserva muitas possibilidades de novos avanços relacionados à produção de linguagem escrita na escola, pois permanece carente de justificativa caso não se transforme em gerador de possibilidades e de libertação do sujeito. Há necessidade de orientar os alunos para que eles consigam se auto-ultrapassar, colocando suas idéias no horizonte das dúvidas também, mas principalmente, no horizonte das possibilidades. Pelo exposto, ao contrário, a quase totalidade da energia docente usada em sala de aula para ensinar a escrever durante o processo de escolarização formal é gasta para manter possíveis boas intenções ou práticas pedagógicas reprovadas pela maioria dos alunos.

Pelo visto, questões históricas e problemas atuais pertinentes à dificuldade de os alunos se manifestarem em linguagem escrita não são percebidos na escola. Ficou claro até o momento que existe um desconfortante descompasso entre aquilo que a escola concebe em termos de metodologias eficazes de prática da linguagem escrita e a produção, registro e veiculação das pesquisas dos alunos. Não há dúvida que na escola, em termos teóricos, houve perceptíveis avanços, porém os depoimentos dos alunos participantes desta pesquisa denunciam a prática da sala de aula por não se configurar em espaço prático de superação de conflitos, seja enquanto obstáculo, seja enquanto nascedouro de possibilidades.

7.3. Será possível reinventar a escrita na escola?

Ignácio de Loyola Brandão (2000), em *O homem do furo na mão e outras histórias*, através de um conto intitulado *A descoberta da escrita*, relata a resistência de um homem que persistentemente tenta escrever mas é sistematicamente impedido de fazê-lo. Esse homem tentava escrever, mas alguém passava e recolhia todos os papéis que estivessem sobre a mesa. Mudou de residência, porém a situação

piorou, pois recolheram todos os papéis existentes na casa. Quando tentou comprar papel, as papelarias não vendiam sem requisição oficial. Pensou escrever em papel de embrulho de pão da padaria, mas era um plástico fino e impróprio para a escrita. Imaginou escrever nas margens brancas dos jornais, porém estas estavam inutilizadas por um chapado preto para impedir que alguém escrevesse. Passou a escrever nas paredes da casa durante a noite, porém vinham e inutilizavam tudo. Tentou escrever nas áreas internas das caixas de papelão, mas as partes internas das caixas estavam cheias de desenhos e pintadas de preto sobre as quais era impossível gravar escritos. Experimentou escrever em tecidos finos e brancos e as tintas borravam o pano e as letras se confundiam. Tentou finalmente produzir papel clandestinamente, mas eles descobriram, vieram, danificaram as máquinas e destruíram as matérias-primas.

Após tantas tentativas frustradas o indivíduo resolveu deixar o tempo passar e apenas pensava. Guardava seus escritos na cabeça. Após alguns anos deslocou-se para o norte do Brasil e encontrou uma grande planície onde só havia pedras. Ficou ali escrevendo e gravando mensagens nas pedras.

Em nossa leitura, o autor refere-se à repressão e censura sofrida na década de 70 em que não havia meios de reagir. As notícias eram escritas, reescritas de várias maneiras, tentando enganar os censores, mas eram vetadas. Entretanto, a ordem era não ceder. E foi através da resistência e persistência que o homem da história conseguiu reinventar a sua escrita em um espaço para fixá-la.

O texto serve de metáfora e coaduna-se com a resistência, persistência e disposição de mudança de alguns acadêmicos evidenciadas nas narrações desta pesquisa. Em especial no sentido de, mesmo olhando pelo retrovisor da história, eles terem a coragem de inventariar sua vida, não somente para questionar o passado, mas para uma possível prevenção para o presente e futuro através da tomada de decisões que poderão ser decisivas profissionalmente, ou seja, ressignificar a escrita em sua vida.

7.4. Resignificar a escrita na escola: eis o desafio

As interferências e inter-relações humanas, mesmo aquelas embasadas em pensamento empírico porém norteadoras do nosso dia-a-dia, pertencem ao tempo histórico e dependem de decodificação e ressignificação em um certo tempo que não é linear nem automático mas pertence às relações humanas. Isso se constata de forma mais proeminente no texto escrito, pois este está permanentemente aberto às ressignificações. Nele os virtuais e possíveis interlocutores percebem lacunas, e através destas fluirão novos textos. Processo análogo verifica-se na academia, isso é, a comunicação não ocorre gratuitamente, pois nesta subjazem as intencionalidades e subjetividades humanas. A comunicação humana traz, implicitamente, a ânsia constante da busca da competência comunicativa como forma de singularização do sujeito em seu tempo histórico, em seu grupo social, e isso se concretiza através do poder de construir o sentido das palavras no contexto em que elas são usadas. Assim sendo, é no outro que confirmamos o mundo plural que tencionamos construir ou, na maneira mais próxima, participar daquilo que Lévy (1993) chamou de “hipertexto” no relacionamento humano, bem como participantes e coadjuvantes na “inteligência coletiva”.

Essa discussão torna-se ainda mais pertinente no fazer acadêmico, em que o ensino formal, o ensinar a pensar – se é que a escola ensina a pensar – não se fundamenta em simbologias, notadamente naquilo que os signos podem sugerir, representar, ou significar e ressignificar. Fundamenta-se na apreensão concreta dos sinais que dizem respeito às competências mínimas do ser humano no grupo, ou seja, conhecer os sinais enquanto elementos lingüísticos abstratos, dicionarizados, gramaticalizados, já produzidos e elitizados. Para Vygotsky (1998a) isso se caracteriza em apreensão mecânica e externa da escrita e dos signos lingüísticos e, na visão de Bachelard (1996), é uma forma de empirismo imediato que precisa ser superado. Para a epistemologia bachelardiana o conhecimento imediato vem marcado por impressões subjetivas que “precisam ser expurgadas” (p.259). Este mesmo epistemólogo adverte quanto à tendência fácil e enganadora existente no reino da quantidade e precisão numérica e que se coaduna, a nosso ver, com a tentadora e

pitoresca tendência docente, em especial para os professores de língua portuguesa, de quantificar o aprendizado da escrita na habilidade que o aluno desenvolve de grafar signos lingüísticos destituídos de significado e testados na já secular forma de avaliação. Para Bachelard (1996, p. 261) “medir *exatamente* um objeto fugaz ou indeterminado, medir *exatamente* um objeto fixo e bem determinado com um instrumento grosseiro, são dois tipos de operação inúteis que a disciplina científica rejeita liminarmente”.

Na persistência do ‘ensino’ escolar fundamentado na concretude dos sinais, no aprender coisas para saber mais coisas, o aluno está privado do fundamental nesse processo que é aprender, através das relações possíveis, a significação das coisas. Parece-nos então relevante a afirmação de Dewey (1979, p. 233) de que

o símbolo reveste determinada significação para um indivíduo apenas quando este já teve **experiência** de alguma situação dentro da qual essa significação era realmente relevante. As palavras só poderão destacar e preservar um significado depois que este participou de algum contato direto da pessoa com as coisas. Querer gravar um sentido apenas através da palavra, sem nenhum contato com a coisa, é privar a palavra de seu sentido inteligível .

Assim, é erro pensar que onde existe uma palavra haja uma forma de linguagem definida. Tanto pode ser verdade que, na escola, para professores e alunos, é bastante comum o emprego de fórmulas e regras sem o conhecimento de suas origens ou a pertinência de suas relações. Nesse sentido, a língua portuguesa transplantada no Brasil pelos portugueses é ‘rica’ em regras e exceções. Desse modo, as palavras passam a ser usadas como blocos lógicos. Elas têm local previamente estabelecido e só têm significado neste local, o que conspira contra a concepção de ‘idéia’, e, segundo Morin (1996, p. 284), “a estratégia de pensamento é a arte de pensar com a incerteza”.

No jogo de xadrez, as peças são movidas através de um raciocínio lógico, porém com a incerteza da reação oponente, e de acordo com Morin (1996) a estratégia de ação também atua na incerteza. As 32 peças do tabuleiro de xadrez convertem-se em idéias, tornam-se virtuais e somente são concebidas enquanto movimento. O que ocorre sobre o tabuleiro é o desordenamento de tudo aquilo que

antes do início do jogo dava a impressão de ordenamento para transformar-se na simbologia necessária à comunicação do jogo.

Na concepção de tabuleiro ordenado de ensino, composto fundamentalmente por regras fixas e imutáveis, a linguagem escrita é vista como literatura privilegiada, desnecessária até, de competência exclusiva de sábios escritores para ser decodificada na escola como idéia imitativa há longo tempo cristalizada no ensino formal. Aliás, esta dinâmica é percebida por Kramer (1993, p. 54) ao afirmar que “a maioria de nós – intelectuais e cientistas – escrevemos mais para publicações especializadas” e isso, na voz da autora, distancia e dificulta a decodificação da escrita pelos alunos. Neste sentido, Chauí (1974) chama a atenção para a prática do continuísmo tirânico também persistente na academia, em que o acadêmico (válido também para professores) prefere espelhar-se nas idéias tirânicas a produzir as próprias idéias, mesmo que seja pela imitação, entendida esta como suporte para a criação. Conforme esta autora,

a imitação também aparece no grande prestígio da retórica que ensina a imitação dos grandes autores e artistas clássicos da antigüidade, mas não como repetição ou reprodução do que eles pensaram, escreveram ou fizeram, e sim como recriação a partir dos procedimentos antigos. A erudição, uma das principais características dos humanistas, não é acúmulo de informações, mas uma atitude polêmica perante a tradição (recusar a apropriação católica da cultura antiga). Isto aparece com grande clareza nos historiadores que procuram conhecer fontes primárias e documentos originais a fim de elaborar uma história objetiva e patriótica, isto é, uma **história nacional** que seja, por si mesma a refutação da legitimidade da dominação da Igreja Romana e do Império Romano-Germânico sobre os Estados Nacionais. A erudição também serve, juntamente com a retórica, para um tipo muito peculiar de imitação dos antigos: aquela que é feita pelos escritores com a finalidade de criar uma língua nacional culta, rica, bela e que substitua o imperialismo do latim. Assim, em todas as esferas das atividades culturais pode-se perceber que a famosa “renascença dos antigos” não tem uma finalidade nostálgica e sim polêmica e criadora, que diz respeito ao presente e a suas questões (p.65).

Há de se considerar, notadamente, o aparecimento de teorias lingüísticas que tendem ao abandono da nostalgia saudosista latina. Porém, o que se constitui em paradoxo, em especial com relação aos alunos que participaram desta pesquisa, é que o trabalho acadêmico relacionado à escrita tem se resumido em propor aos alunos que sigam as normas rígidas da cartilha da pós-graduação, da estrutura da língua, a fim de produzir saber. Isso configura uma afronta à epistemológica bachelardiana, que

preconiza não ser possível reduzir o processo de produção científica através do simples manejo de dados empíricos.

Kramer (1993) enfatiza que o caráter histórico da linguagem escrita está firmado em múltiplos significados: “Os textos das línguas que se foram construindo ao longo da história têm, portanto, sentidos múltiplos e o que se deve neles buscar é essa multiplicidade de informações” (p.67). Delimitar uma via única, um sentido unívoco para o ensino da linguagem escrita destituída de significado implica cristalizá-la em si mesma como objeto de avaliação fechado, sem ser revisto, ressignificado ou mesmo revitalizado segundo as necessidades da vida presente.

A ressignificação do fundamento e da prática da escrita na escola nos ajudará na compreensão do papel fundamental que ela desempenha. A cidadania, na sua concepção mais abrangente possível, não pode prescindir de dois pressupostos fundamentais: saber ler e saber produzir linguagem escrita com propriedade, mesmo porque sempre houve o discurso manipulador e autoritário. Em primeiro lugar entender a leitura, enquanto escrita, presente em todas as atividades inerentes ao ensino formal e da ciência, mesmo que seja através da leitura reflexiva sobre objetos concretos, assumindo relevância quando a percepção simbólica dos signos for interiorizada. Nessa perspectiva, ela é pressuposto para a cidadania na dimensão que lhe atribui Brandão (2000, p. 5) ao afirmar: “Escrever é meu modo de gritar contra as dores do mundo, o sofrimento da condição humana, é o meu depoimento sobre a minha época, e a meu respeito, sendo eu um cidadão, síntese de toda uma classe social”. O escrever também possui a dimensão que lhe atribui Frei Betto (1997) na busca constante da plenificação da identidade humana ao afirmar: “Escrevo para construir minha própria identidade” (p.18), ou ainda, “Escrevo para lapidar esteticamente as estranhas forças que emanam do meu inconsciente” (p.19).

Em segundo lugar é importante entender a escrita como passível de desmonte e análise para além da ação meramente contemplativa, pois esta pode materializar-se em continuísmo patético na prática docente, ou seja, antes produzir linguagem escrita instigadora não de respostas, mas de perguntas que abram caminho para novas idéias.

Se o pensamento age na incerteza e a ação atua na incerteza, certamente, conforme Morin (1996, p. 248), “há uma diferença entre a ação e o pensamento,

porque há muitos modos de ação que são complexos na prática, mas não na teoria”. Assim, fica a dúvida se a complexidade está na língua que herdamos e que naturalmente nos dá a competência de transitar no mundo das idéias e no convívio social, ou no modo de ação e na abordagem persistentemente linear de ensino da linguagem escrita que é um *continuum* se cristalizando no processo escolar. O autor enfatiza, também, que vivemos em tempos de incertezas. Não raro, a escrita se processa mecanicamente. Decorrem daí as correções, as retificações, as emendas e restrições impostas aos alunos, a que os professores sempre estão atentos. Ou seja, o centramento do problema, para o aluno, resume-se em satisfazer o professor em vez de satisfazer as condições impostas pela questão a ser resolvida.

Nesse sentido, o caminho que percorremos na construção desta pesquisa, os textos escritos pelos alunos, as manifestações orais e as histórias de vida dos acadêmicos da turma de Letras-Alemão da UNOESC constitui-se em processo carregado de pluralidade de riquezas, enquanto objeto de pesquisa, a serem mais bem compreendidas e ressignificadas na escola. São, pois, memórias coletivas, históricas e recordações/manifestações dos sujeitos que constroem a própria história anonimamente, porém estas, no conjunto, representam a substância viva de um processo histórico relacionado à escrita vivida no interior da escola.

Assim, a ênfase recai na necessidade de aprofundar a compreensão quanto à eficácia e implicações, em especial as negativas, do **escrever para ser avaliado**, na produção de linguagem escrita. Há, também, a necessidade de rever, discutir e aprofundar o porquê de certas **práticas pedagógicas** constantemente reprovadas pelos alunos, em especial nesta pesquisa, porém de maneira intensa e constante presentes em sala de aula. Não menos relevante, também, é compreender por que o **autoritarismo docente**, de acordo com os textos escritos pelos acadêmicos, continua presente nas salas de aula. Este espaço deveria transformar-se em ambiente propício onde o aluno possa escrever para refletir e fundamentar suas concepções de cidadão; enfim, exercitar-se enquanto sujeito numa coletividade em ação.

CAPÍTULO VIII

8. BACHELARD: abrangência e contribuição

O caminho que percorremos nesta pesquisa, subsidiados, em especial, pelas idéias de Gaston Bachelard, foi significativo, entre outros aspectos, para alimentar o debate em torno do desdobramento de suas reflexões, mais especificamente no campo de abrangência deste trabalho, através do qual evidenciamos a existência de obstáculos à produção de linguagem escrita na escola e, extensivamente, na área educacional. As idéias de Bachelard, sobretudo aquelas relacionadas aos *obstáculos pedagógicos*, embora relativamente pouco discutidas na escola, são um grito de alerta para todos aqueles que se aventuram na profissão/missão de *ensinar*. Para este autor, o desafio que se coloca aos professores é formar sujeitos pensantes e questionadores a ponto de ele afirmar que “é preciso pensar *contra* o cérebro” (1996, p. 306) como forma de resistir ao senso comum e às primeiras impressões, pois esses obstáculos induzem alunos, professores e pesquisadores a um saber fechado e estático em vez de caracterizar-se pela abertura e dinamicidade; enfim, pela dialética. Ou seja, no quefazer pedagógico-científico, há necessidade de resistir à primeira impressão como uma das estratégias de evitar que o “próprio cérebro” se constitua em *obstáculo* para o pensamento científico.

Porém, nos capítulos anteriores, conforme depoimentos de alunos e da exposição de Coutinho (1997), fomos percebendo que, desde a transformação da língua portuguesa em língua oficial no/do Brasil em 1759, o seu ensino nas escolas não é suficientemente apresentado como mais um meio e exigência a ser cumprida na formação de cidadãos aptos a escrever com menos traumas e com mais autonomia. O ensino da língua portuguesa é, fundamentalmente, direcionado à apreensão, por parte do aluno, de certas estruturas e conceitos lingüísticos como suposto meio para escrever bem. Isso se confirma no depoimento de uma acadêmica de que a correção da “ortografia e os erros gramaticais” constituíam verdadeiros “tormentos em vez de

ajudar a escrever”. As diferentes legislações, enquanto normatizadoras do convívio social do próprio homem, passam por um processo de legitimação antes de serem transformadas em preceito. Questiona-se em que medida as leis e normatizações da língua portuguesa, da maneira como são ensinadas na escola, representam possibilidade ou mesmo legitimidade, pois, para um acadêmico, o professor que “descontava 0,5 a 1,0 cada erro gramatical ou ortográfico” representava possibilidade de fracasso e humilhação. Assim, esse ensino, no limite, visa testar capacidades de memorização de regras como norma de excelência para, supostamente, distinguir/classificar alunos com bom desempenho e alunos com desempenho considerado insuficiente pelo professor. Isso também se confirma no depoimento de um acadêmico, como vimos no item 5.3, ao afirmar que teve sorte no ensino fundamental, pois sentava na fila dos alunos “mais fortes”. Neste depoimento subentende-se que quem ensina é capaz e está apto a percorrer todos os labirintos do cérebro de seus alunos para afirmar que este aluno é o melhor e aquele é o pior.

É oportuno mencionar que certas normas e concepções de ensino são vivenciadas por professores e alunos no interior da escola e aceitas como únicas formas possíveis de ver e apreender a realidade, sem que se perceba que elas estão produzindo desigualdades ou mesmo frustrações. Assim, evidencia-se a necessidade de (re)pensar o atual ensino da língua portuguesa no interior da escola, na busca de possíveis caminhos e estratégias para que o aluno utilize a linguagem escrita com mais autonomia em situações do dia-a-dia e em contextos que exijam reflexão a fim de produzir e registrar o próprio saber. Nesse sentido, Gaston Bachelard indica e ilumina possíveis e seguros caminhos a serem percorridos.

Nesse confronto entre novos conhecimentos e práticas de ensino que para os alunos pesquisados apresentam-se problemáticas, os responsáveis pela condução do processo de escolarização formal deveriam revisar e reavaliar as formas de atuação e assumir novas posturas relacionadas ao processo da escrita. Estes são conteúdos e desafios que enfatizamos neste capítulo evidenciando aspectos dos depoimentos dos acadêmicos relacionados à forma como vêem e são autores/dinamizadores da produção de linguagem escrita na escola.

8.1. A relação aluno – linguagem escrita do ponto de vista dos participantes da pesquisa

Mesmo que Bachelard tenha construído suas categorias para outros campos da ciência e não especificamente direcionadas à produção de linguagem escrita, é possível aplicar sua epistemologia em todas as áreas de pesquisa e no processo de produção de novos saberes. Este filósofo e professor francês preocupa-se quanto à necessidade dos cientistas e professores refletirem acerca dos possíveis fatores que possam interferir negativamente nos diversos campos específicos de trabalho de cada pesquisador no dia-a-dia. Assim, mesmo que para este autor os obstáculos à cultura científica estejam sujeitos à “lei psicológica da bipolaridade” (1996, p. 26), ou seja, que ao superar uma dificuldade a ciência se depara com um obstáculo oposto, reafirmamos a importância de conhecer as principais categorias explicativas e as implicações pedagógicas das reflexões bachelardianas como uma das possibilidades para iluminar nossa contribuição maior nesta pesquisa, a fim de superar os principais obstáculos à produção de linguagem escrita evidenciados neste trabalho.

Para a realidade específica deste estudo estamos autorizados a afirmar que as reflexões e proposições de Bachelard contribuíram para compreendermos o que são e quais são os obstáculos epistemológicos e pedagógicos e suas manifestações no processo de ensino aprendizagem. As teorizações deste autor proporcionaram também excelentes indicações para rever o processo de formação de professores e as estratégias a desencadear a fim de provocar as *rupturas* necessárias na implementação de uma educação promotora da autonomia e que desafie a construção da cidadania de todos os envolvidos.

Bachelard insiste, em especial, que os obstáculos - no caso desta pesquisa os relacionados aos impedimentos e às dificuldades de manifestação em linguagem escrita - são inerentes ao processo de escrever, por isso não se deve buscar sua superação externamente, por exemplo com simples correções ortográficas, pois estas indicam apenas o desvio da escrita padrão. Nesse sentido, a experiência imediata, o não-questionamento permanente do trabalho escolar produz os conflitos que estão explicitados nos depoimentos dos alunos em tom de alerta e de denúncia da forma

castradora como os textos por eles produzidos estiveram presentes em sua vida, conforme o depoimento de um acadêmico ao afirmar que na escola os alunos são avaliados e reavaliados, todavia esquecidos com relação à criatividade.

A princípio, ao iniciarmos as atividades para esta pesquisa, percebemos inquietações e resistências por parte da maioria dos acadêmicos. Isso nos desafiou a questionar se os textos produzidos pelos alunos significam o alargamento das possibilidades de escrever com mais desenvoltura ou seriam pretensas ferramentas de trabalho docente que abordam o escrever nas suas questões periféricas visando a concretização da verdadeira 'transação' entre professor e aluno em que foi reduzido o **processo de avaliação**.

Esse ponto de vista está claramente expresso nos depoimentos dos acadêmicos quando enfocam a relação direta dos textos por eles produzidos "com a nota escrita em vermelho" ou, de maior gravidade, conforme a fala de um acadêmico, que reprovou em língua portuguesa por apenas um décimo. Lamentavelmente, o escrever, na escola, predomina como função rotineira destituída de caráter desafiador, de escrever qualitativa e quantitativamente como forma de vencer obstáculos. Especialmente porque, na literatura consultada, constatamos que produzir linguagem escrita significa refletir saberes, produzir conhecimentos, ampliá-los e registrá-los. Porém, se por um lado a literatura consultada aponta para a importância e a necessidade de escrever, a fim de exorcizar obstáculos e exteriorizar potencialidades humanas, para Bachelard (1996) o aluno está espiritualmente preso a situações conflitantes ou mesmo dramáticas quando solicitado a escrever, as quais passam despercebidas pelo professor. Segundo a epistemologia bachelardiana, o professor, de maneira geral, pensa que com uma aula, um título dado ou, conforme se manifestou um acadêmico, "o maldito lixo atômico", como tema sugerido, o aluno supera facilmente as dificuldades historicamente construídas. Por isso, para construir linhas de progresso, ou seja, separar os saberes que contribuíram daqueles que se constituíram em barreira para a ciência, Bachelard vislumbra a necessidade de introduzir rupturas na linearidade histórica, julgando e emitindo juízos de valor sobre os fatos científicos. Neste aspecto, nosso trabalho faz coro com a epistemologia bachelardiana na medida em que buscamos, através dos depoimentos dos

acadêmicos, reconstruir o passado destes relacionado com a produção de linguagem escrita na escola a fim de visualizar possibilidades para além do ensino de conteúdos disciplinares. Isto é, que os alunos sejam estimulados a escrever com autonomia em função de seus interesses e de seus projetos de vida, sem perder de vista que a palavra viva, como um bem cultural, é direito de todos e nela está implícito o potencial de cidadania. Do contrário, conforme as palavras de Kramer (1996, p. 169), “seremos todos – professores e alunos – meros escreventes de uma palavra repetida” e aprisionados pelas idéias de poucos dominadores.

Na prática, porém, constatamos nos depoimentos de diversos acadêmicos que a produção de linguagem escrita para eles vem marcada pelo fracasso, pois manifestaram “decepção”, “bloqueios”, “traumas” e, o que é pior, ela representa “tortura”, porque o ponto de chegada significa *correção, avaliação e nota*. Nesse aspecto, para Bachelard (1996), o obstáculo pedagógico é parte integrante de certas concepções pedagógicas, ou mesmo de certa cultura docente que não concebe a estreita relação existente entre o fracasso da produção de linguagem escrita e o autoritarismo docente.

Segundo alguns depoimentos dos alunos, está muito presente e cristalizada entre docentes e acadêmicos a concepção de que a meta precípua da escola é ensinar conteúdos (ortografia, regras, conceitos) e isso contribui para que professores, inadvertidamente, no ensejo de cumprir metas e programas, utilizem expedientes condenáveis a exemplo do autoritarismo e, no limite, os castigos físicos. Assim, vários acadêmicos explicitam estados de revolta ao se referirem ao professor “sabe-tudo”, o “sargentão”, aquele que “amedrontava a todos” e que “castigava”. Assim, faz sentido - e para nós constituiu-se em surpresa nesta pesquisa - a criança que tomou a iniciativa de buscar apoio em uma pessoa da família que lhe segurava a mão direita “e, paciente, fazia os movimentos que resultavam na escrita”, pois na escola “o professor era uma fera”. Esse depoimento demonstra, também, que a linguagem escrita se desenvolve no aluno com o exercício de atividades concretas e, neste aspecto, o desenvolvimento das capacidades pessoais transcende os desejos e metodologias adotadas na escola.

Nesse sentido, pela maneira como o professor orienta o processo da escrita, olha e corrige os textos, passa despercebida a situação de crise ou mesmo de humilhação que o aluno vivencia. Trata-se de uma experiência existencial profunda, que mexe com o sujeito e o vira do avesso, porém é encarada como se fosse uma atividade trivial, que nada tem a ver com ele, como a atividade corriqueira de tirar o pó da casa ou comprar um quilo de maçã na quitanda da esquina. Houve, pois, um desconforto muito grande por parte dos alunos em conviver com o processo da escrita. O depoimento de uma acadêmica aponta até mesmo para o limite físico (capítulo V) ao solicitar para sair da sala, pois, no final da elaboração do texto, “estava passando mal”. Entendemos isso como uma herança cultural advinda de um sistema de ensino que prima por resultados imediatistas e que desconsidera todo um processo histórico que condicionou o aluno a ser heterônimo, menos sujeito e cidadão na escola e, por extensão, na sociedade.

Constatamos, assim, que na universidade, embora professores e alunos estejam sujeitos a todas as imposições e limites de ordem político-estrutural, ainda há espaço para experimentar, inovar, descobrir e superar limites, pois os alunos estão ávidos de novos desafios. Percebemos, também, que as metodologias utilizadas pelos professores podem superar a *inércia* e os *conflitos* que estão, de certa forma, cristalizados nos acadêmicos e se manifestam sempre que eles são desafiados a escrever. Desse modo, torna-se fundamental que professor e aluno transformem-se em sujeitos em ação, sempre questionando e, fundamentalmente, rompam com os saberes já hierarquizados, dados e dogmatizados para que o *erro* anterior seja útil como fonte de pesquisa na construção de novos significados. É fundamental, pois, perceber, conforme afirma Bachelard (1996), que quem é *ensinado* também pode e deve *ensinar* e isso se constitui em desafio constante para os docentes enquanto mediadores e motivadores de novos saberes. Este aspecto também ficou evidente na afirmação de um acadêmico de que “os educadores também precisam se reeducar com relação ao processo da escrita”.

Nesta pesquisa vivenciada junto aos acadêmicos, tendo presentes aspectos pontuais, instigantes e desafiadores suscitados pelos alunos com relação ao processo da escrita, fica a compreensão de que a produção de linguagem escrita na escola

apresenta-se deficiente e, no limite, ineficiente, para que cumpra a função social de formar sujeitos-cidadãos aptos a viver um universo de vida mais intenso e amplo. Isto é, que através dos próprios escritos, como um dos fundamentos da cidadania, os alunos possam construir a autoconsciência de seres pensantes e capazes. Para que o conhecimento esteja a serviço das pessoas, de seus projetos e interesses como cidadãos, nos depoimentos dos acadêmicos constatamos a necessidade de reconfiguração dos instrumentos e maneiras de avaliação dos textos escritos pelos alunos.

No âmago da problemática concernente ao processo da escrita está evidente a necessidade de romper com o entendimento ainda unívoco de que a qualificação para escrever se desenvolve mecanicamente. Essa concepção está fortemente arraigada na escola. Para os alunos co-partícipes nesta pesquisa, escrever apenas para ser corrigido na ortografia configura-se como um dos centros de preocupação e de sentimentos de rejeição quando instados a escrever. Assim, o desenvolvimento das habilidades indispensáveis para a produção de linguagem escrita de forma liberta e libertadora, crítica e ao mesmo tempo vigilante, não se constitui em aprendizagens significativas que orientem para novas competências comunicativas, no sentido que lhe atribui Olinda Evangelista (1996) ao promover o texto do aluno ao *status* de EDUCADOR do próprio aluno. Nessa perspectiva, em que o autor dialoga com seu próprio texto, de objeto não acabado e consumível, o aluno que não produz textos estará, de certa forma, impedido de usufruir desta importante via de conhecimento na construção do próprio conhecimento e da própria história. Nesse mesmo sentido, Diertzsch (1989) manifesta-se em relação à escrita como uma prática ou mesmo potência cultural que supera os limites do tempo e do espaço.

O ensino da escrita pautado em práticas educacionais que contemplam a língua portuguesa como um corpo de conhecimentos gramaticais ainda predominantemente lusitanizantes manifesta-se entre os alunos da turma pesquisada como destituído de vínculos com as reais necessidades do dia-a-dia acadêmico de escrever e reescrever sem resistências traumatizantes e dizimadoras da criatividade. As vozes das palavras (palavras educadoras) deveriam ser ouvidas, contudo, na

perspectiva de Diertzsch (1989, p. 63): "Nem sempre é permitido a todos ouvirem e verem as imagens e vozes que habitam o mundo da escrita".

No atual convívio humano, em que a comunicação escrita ainda representa poder, a exemplo da complexa sintaxe jurídica, produzir linguagem escrita é uma das formas eficazes para ser ouvido. Assim, o desenvolvimento da competência e do *habitus* da escrita é *conditio sine qua non* para a inserção não apenas física mas, e principalmente, do sujeito em seu grupo. Isso aponta para a necessidade de encorajamento de novos procedimentos pedagógicos relacionados à produção de linguagem escrita, em todos os componentes curriculares, como vertente otimizadora de reflexões críticas e criativas na solução dos problemas do cotidiano. Neste estudo apostamos na necessidade de conhecer para romper e superar as dependências que são entraves à produção de linguagem escrita para que esta seja ferramenta dinamizadora de novas relações com a produção e veiculação de novos saberes, bem como na construção da autonomia e base para a cidadania dos alunos e professores.

8.2 - Buscando alternativas para escrever sem inibição

O mapeamento das dificuldades apontadas pelos acadêmicos relacionadas ao processo da escrita justifica a importância de outras reflexões sobre os obstáculos que permeiam as manifestações dos alunos através da linguagem escrita em todos os níveis de ensino. Conforme constatamos nos depoimentos dos alunos, os obstáculos à produção de linguagem escrita existem e foram internalizados em momentos e situações, umas distintas e outras semelhantes, no processo de escolarização formal, desde o primário à graduação, conforme a explicitação desta acadêmica ao afirmar que "na infância li e escrevi muito, hoje a dificuldade de escrever cresce mais e mais".

Ainda do ponto de vista da maioria dos alunos envolvidos nesta pesquisa, a posição preponderante entre eles foi a de crítica à forma como a escrita é imposta, sem que visualizem muitas perspectivas de que sejam sendo preparados para escrever com mais autonomia de acordo com as reais necessidades do dia-a-dia e sempre que o texto for solicitado, a ponto de uma acadêmica afirmar que "uma redação no

vestibular leva muitos candidatos à loucura”. Assim, os questionamentos tornam-se significativos e necessários a fim de que sejam oferecidos aos docentes subsídios para um redimensionamento de práticas pedagógicas que envolvem a escrita, incentivando vivências alicerçadas em possibilidades de mudanças. O professor também poderá superar as impressões primeiras e os conflitos martirizantes que foram internalizados durante sua formação acadêmica, os quais têm, conforme aponta a literatura, fortes tendências de repetição. Ou seja, ele, inconscientemente, ensina e busca de maneira obcecada o erro gráfico de forma semelhante como foi ensinado e censurado. Isso constitui uma espécie de efeito *orloff* invertido. É como se o professor olhasse para os seus alunos e dissesse: “Eu sou vocês ontem!”, e se esse processo não fosse *rompido*, caso os alunos tivessem consciência, diriam: “Que os vossos filhos nos aguardem, pois ‘nós seremos/somos vocês amanhã!’”

Esta tendência à repetição ou até à vingança foi apontada por Jiménez (1996, p. 13) quando assim se manifestou:

Aquellos chiquillos martirizados en los centros escolares son hoy los profesores que siguen penalizando las faltas de ortografía, la acentuación incorrecta; censurando, en definitiva, con um lápiz rojo el <<placer desinteresado>> por la lectura. Inconcientemente podrían estar vengándose de todos los absurdos exámenes y oposiciones que tuvieron que soportar para convertirse en funcionarios de la Literatura.

Nessa postura psicológica e pedagógica, que é cultural e histórica, o docente não percebe que também está sujeito a erros e sem perspectivas de manter o próprio pensamento vigilante. Na epistemologia bachelardiana há advertências quanto ao perigo de o raciocínio ser presa fácil de falsas concepções. Ou seja, o caçador de barbarismos, solecismos e redundâncias lingüísticas é vulnerável aos mesmos erros anteriormente corrigidos.

Algumas questões suscitadas na problematização inicial deste trabalho, cuja compreensão foi alargada com a contribuição de Bachelard e outros interlocutores, estão mais próximas de serem compreendidas. Em especial a problemática relacionada ao desencantamento gradativo dos alunos pela escrita durante o processo de escolarização formal e a relação simétrica dos obstáculos à produção de linguagem escrita com as experiências vivenciadas pelos alunos na escola. Porém, muitas

perguntas surgiram e continuam em aberto, propiciando inquietações, especialmente aquelas suscitadas por Bachelard no tocante à dificuldade de evidenciar os *obstáculos ao escrever* como um *todo*, mesmo concebendo que eles existem, a fim de superá-los em definitivo e sobre eles manter constante *vigilância*. Isso implica melhor compreender para aplicar na escola as inúmeras contribuições que a epistemologia bachelardiana pode oferecer para a superação de obstáculos pedagógicos, especialmente os relacionados à produção de linguagem escrita.

Estamos convictos, também, da necessidade de intensificar o estudo das obras de autores que tratam de forma profunda e específica o tema da linguagem escrita, em especial Vygotsky e outros mencionados nesta pesquisa, a fim de descobrir formas mais eficazes de incentivar a produção escrita, para que o aluno não continue sucumbindo ao medo de errar, ou o que é pior, ao ceticismo ou, quando não, ao cinismo.

Enquanto pesquisador, pensamos ter problematizado, a partir de fundamentos quer teórico-metodológicos, quer epistemológicos, as razões que podem contribuir na concepção de alunos como sujeitos em ação. Fica um grande obstáculo a ser mais bem elucidado. Há um grande divórcio entre aquilo que a escola ensina e a linguagem escrita que os alunos produzem e vivenciam. Esse divórcio fica evidente toda vez que eles são convidados a produzir textos.

Permanecem dúvidas a serem elucidadas, ou seja, de que maneira as pesquisas educacionais e a literatura já produzida sobre o processo da escrita poderiam efetivamente contribuir para minimizar as dificuldades dos alunos com a produção de linguagem escrita. Alguns obstáculos foram detectados, porém muitos detalhes, aparentemente insignificantes mas carregados de nuances e que podem fazer a diferença, certamente não foram explicitados pelos alunos pesquisados ou por nós percebidos, e eles poderão criar novos campos de estudo ou mesmo revolucionar as teorizações e práticas deste e de outros trabalhos.

Os depoimentos dos acadêmicos reforçam nosso entendimento de que o trabalho escolar com a linguagem escrita apresenta-se problemático, considerando-se a desproporcionalidade entre os longos anos de escolarização formal do aluno, com carga horária privilegiada em língua portuguesa, e a quantidade/qualidade de textos

produzidos. Entendemos que, na produção da linguagem escrita, o aluno construirá sua existência em diálogo constante com seu mundo e consigo mesmo. Esta perspectiva reserva um grande potencial, uma vez que professores e alunos de um modo geral, na respectiva atuação profissional, poderão construir a própria vivência pautada em possibilidades de crescimento e de mudança.

O trabalho que desenvolvemos constituiu-se em desafio constante, pois escrever, embora possa ser concebido como uma atividade generalizada nas escolas, que tomamos por conhecida e suficiente, suscita esta e outras inúmeras perguntas: quais são os processos essenciais envolvidos quando se trata de produzir linguagem escrita, aqui entendida como produção e registro de conhecimento, sem perder de vista a veiculação?

A nosso ver, a polêmica e o questionamento na construção do texto escrito precisa estar presente no sentido que lhe atribui Gaston Bachelard, evidenciando *lentidões* e *conflitos* que inibem o aluno a escrever. Esta *psicanálise* – dada a existência de obstáculos inconscientes - tem como função primordial afastar certas formas de conhecimentos concebidos como verdadeiros, porém falhos quando mensuramos seus efeitos ou quando os testamos na prática, como por exemplo dar títulos para que o aluno redija, comumente em curto espaço de tempo, com vistas a uma avaliação.

Entendemos que as práticas pedagógicas que não questionam certas formas de incentivar a produção de linguagem escrita, por isso facilmente generalizadas e fáceis, na visão bachelardiana são ainda mais difíceis de superar na mesma proporção em que se ligam às facilidades e certezas do senso comum. Na mesma proporcionalidade de importância é necessário, também, detectar e vencer as *causas de inércia*, que são os *obstáculos epistemológicos*. Porém sobre elas é fundamental manter *vigilância*, pois os obstáculos estão de tal forma enraizados no inconsciente humano que facilmente ressurgem como empecilho à construção.

O pensamento de Bachelard suscita e inspira reflexões sobre a formação e atuação de professores que se constituem em temas nevrálgicos e preocupantes na mesma proporcionalidade e gravidade das denúncias dos alunos. Apontam também para a necessidade de questionar a atenção que é dada à produção de linguagem

escrita na escola e, dessa forma, os alunos e professores compreendam que novas realidades da ciência são construídas pelo próprio homem. Nesse sentido, alunos e professores podem dialogar, duvidar, discutir, questionar saberes, mas, como diz Snyders (1988), que se resgate a alegria e o prazer de estar na escola.

Os postulados de Bachelard alertam para a necessidade de ver a produção da linguagem escrita na escola, e em extensão a própria escola, com outras lentes. Ou seja, práticas e estratégias pedagógicas e escola que não inibam, sufoquem ou matem a curiosidade, o desejo de aprender e a criatividade do aluno. Uma escola onde os dogmatismos, as regras e as certezas sejam questionados por professores e alunos a fim de sistematizar novos conhecimentos através do uso autônomo e consciente da linguagem escrita. O epistemólogo francês realça que é preciso aplicar o racionalismo docente ao afirmar que “ensinar é a melhor forma de aprender” (1977, p. 19). O desafio, para quem ensina, é manter a mente constante e suficientemente aberta para o novo, sempre desafiando e retificando os erros anteriores.

O trajeto foi percorrido. Não descobrimos fórmulas ou receitas mágicas para a redação de um bom texto, porém estamos cientes de que priorizando na escola a produção de linguagem escrita, encorajando e desafiando o aluno a escrever, será possível aprimorar a qualidade dos textos produzidos para as múltiplas finalidades de que eles se revestem. Entendemos, também, que para os professores não há varinha mágica ou fórmulas prontas para ensinar a **palavra viva na construção da cidadania**. O ensino da língua portuguesa se justifica se os esforços se concentrarem no desenvolvimento das competências pessoais dos alunos como sujeitos capazes de pensamento na realização de suas infinitas potencialidades para escrever e reescrever sem inibições.

BIBLIOGRAFIA

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. *Metodologia do ensino superior*.

Curitiba: IBPEX, 1998.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*. Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

* BACHELARD, Gaston. *A epistemologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

----- *O racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

----- *A filosofia do não*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

* ----- *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARZOTTO, V. H. (Org.). *Estado de leitura*. São Paulo: ALB e Mercado de Letras, 1999.

BIANCHETTI, Lucídio. Escrever: uma das armas do professor. In: BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica, escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1996.V.I.

----- (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica, escrita criativa. São Paulo e Passo Fundo: Plexus, EDIUPF, 1997.V.II.

----- Do escrito ao escrever ou a práxis benincaniana debatendo-se entre Sísifo e Prometeu. In: MARCON, Telmo (Org.). *Educação e universidade*. Práxis e emancipação: uma homenagem a Elli Benincá. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana Maria Netto. *Leitura e escrita: junta de bois ou carreira de potros?* Florianópolis/UFSC, 1998 (mimeo).

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *O homem do furo na mão e outras histórias*. São Paulo: Ática, 2000.

CHARTIER, R. et al. (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHAUI, Marilena. *Aspectos da história da filosofia*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

- COUTINHO, Afrânio. *A Literatura no Brasil : relações e perspectivas*. São Paulo: Saraiva, 1997.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. Atualidades pedagógicas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. V. 2.
- DIERTZSCH, Mary M.M. Escrita: na história, na vida, na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 71, p. 68, nov. de 1989.
- EVANGELISTA, Olinda. Devem os alunos escrever? In: BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica e escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1996. V.I.
- FRANCO JÚNIOR, Arnaldo et al. O vestibulando e o processo de escrever. In: BIANCHETTI, L. *Trama & Texto*. Leitura crítica e escrita criativa. São Paulo e Passo Fundo: Plexus, EDIUF, 1977. V. II.
- FREI BETTO. Por que escrevo? In: BIANCHETTI L. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica e escrita criativa. São Paulo e Passo Fundo: Plexus, EDIUF, 1997. V.II.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- * GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- JAPIASSU, Hilton. *Pedagogia da incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- JANTSCH, Ari Paulo. Concepção dialética de escrita – leitura: um ensaio. In: BIANCHETTI L. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica e escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1996. V.I.
- JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Interdisciplinaridade*. Para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1997.
- JIMÉNEZ, Salvador Garcia. *El hombre que se volvió loco leyendo "El Quijote"*. Barcelona: Ariel, 1996.
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- Pão e ouro – burocratizamos a nossa escrita. In: BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica e escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1996. V. I.
- * LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34. 1993.

- *O que é virtual*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LUFT, Pedro. *Língua e liberdade*. Porto Alegre: Editora do Professor Gaúcho, 1985.
- MACHADO, Ana Maria Netto. *Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jacques Lacan*. Ijuí: UNIJUI, 1998.
- O combate com o texto. Mas cuidado! Ele está vivo! Florianópolis/UFSC, 1999 (mimeo).
- MACHADO, N.J. *Epistemologia e didática*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARQUES, Mário Osório. *Escrever é preciso. O princípio da pesquisa*. Ijuí: Editora UNIJUI, 1997.
- *Conhecimento e modernidade em construção*. Ujuí: Editora UNIJUI, 1993.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1999.
- MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NOT, Louis. *Ensinando a aprender*. São Paulo: Summus, 1993.
- OLIVEIRA, Édison de. *A comunicação através das palavras*. Porto Alegre: Editora do Professor Gaúcho, 1989.
- OLIVEIRA, Renato José de. *A escola e o ensino de ciências*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2000.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez e Editora da UNICAMP, 1988.
- PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

- RISTOFF, Dilvo I. Quando tamanho é documento: por que Johnny escreve mais do que João. In: BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica e escrita criativa. São Paulo e Passo Fundo: Plexus, EDIUPF, 1997. V. II.
- RÖSING, Tânia Maria Kuchenbecker. Se não lêem ou lêem pouco, como esperar que escrevam? In: BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica e escrita criativa. São Paulo e Passo Fundo: Plexus, EDIUF, 1997. V. II.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. *Proposta curricular de Santa Catarina*. Florianópolis: IOESC, 1987.
- SILVA, Ilton Benoni da. *Inter-relação: a pedagogia da ciência*. Uma leitura do discurso epistemológico de Gaston Bachelard. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999.
- SCHAEFER, Sérgio. A escrita e a superação do senso comum. In: BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). *Trama & Texto*. Leitura crítica e escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1996. V.I.
- SNYDERS, Georges. *Alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.
- WACHOWICZ, Lilian Anna. Ensino: do conhecimento ao pensamento. E deste, para Projetos. I: *Caminhos e Perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes 1996.
- *----- *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1998b.

ANEXOS

TEXTO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

PESQUISA EMPÍRICA (1)

TURMA (período) primeiro semestre de 1999.

ACADÊMICO(a).....

Acadêmico(a), você já deve ter passado por momentos de euforia ou mesmo de decepção quando solicitado para escrever um texto ou a tradicional “redação”. Como foi a sua experiência até hoje em relação à escrita? Animadora? Decepcionante? Fácil? Difícil? Por quê? Coloque no papel aquilo que você nunca teve coragem de falar para o seu professor de língua portuguesa e literatura a respeito da escrita, embora possa ter falado com seus amigos.

Você já imaginou ESCREVER SOBRE O ESCREVER?

TEXTO 2

Acadêmico(a), leia atentamente o texto anexo de Mário Osório Marques (em anexo) e após escreva um texto, de forma espontânea, tendo presente, também, os demais textos lidos e comentados em sala de aula, neste primeiro semestre de 1999, que abordam o processo da escrita.

HISTÓRIA DE VIDA

Acadêmico(a), escreva sobre sua trajetória de vida relacionada com a escrita na escola. Lembre das boas experiências, alegrias e/ou momentos de dificuldades que você vivenciou na escola com relação ao processo da escrita e de produção de textos.

MARQUES, Márcio Osório. *ESCREVER É PRECISO.*
O princípio da pesquisa. Itajaí: UNITRI, 1977.

I - A QUESTÃO É COMEÇAR

Coçar e comer é só começar. Conversar e escrever também. Na fala, antes de iniciar, mesmo uma livre conversação, é necessário quebrar o gelo. Em nossa civilização apressada, o "bom dia", o "boa tarde, como vai?" já não funcionam para engatar conversa. Qualquer assunto servindo, fala-se do tempo ou de futebol. No escrever também poderia ser assim, e deveria haver para a escrita algo como a conversa vadia, com que se divaga até encontrar assunto para um discurso encadeado. Mas, à diferença da conversa falada, nos ensinaram a escrever e na lamentável forma de uma mecânica que supunha texto prévio, mensagem já elaborada. Escrevia-se o que antes se pensara. Agora entendo o contrário: escrever para pensar, uma outra forma de conversar.

Assim fomos "alfabetizados", em obediência a certos rituais. Fomos induzidos a, desde o início, escrever bonito e certo. Era preciso ter um começo, um desenvolvimento e um fim predeterminados. Isso estragava, porque bitolava, o começo e todo o resto. Tentaremos agora (quem? eu e você, leitor) conversando entender como necessitamos nos reeducar para fazer do escrever um ato inaugural; não apenas transcrição do que tínhamos em mente, do que já foi pensado ou dito, mas inauguração do próprio pensar. "Pare aí", me diz você. "O escrevente escreve antes, o leitor lê depois." "Não!", lhe respondo, "Não consigo escrever sem pensar você por perto, espiando o que escrevo. Não me deixe falando sozinho".

Pois é; escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos. Termina-se sabe Deus onde.

Entretanto, se jogar conversa fora no falar e no escrever são os caminhos para encontrar um começo, isso não nos exime de

chegar a um começo. Diria mais: que, em se tratando de pesquisa, esta só inicia pela definição de seu começo (o problema, o tema ou assunto, uma hipótese, um título, que tudo significa quase o mesmo). Em minha prática, tenho feito do título esse começo. A coisa só principia a funcionar quando consigo encontrar um título, que provisoriamente resuma meu problema e se constitua em hipótese a ser trabalhada. Isto sim, uma continuidade artesanal, como nos vem dizer (escrevendo, é claro) Mário de Andrade (:1944).

Como este é o primeiro autor que cito, preciso esclarecer que a dos autores é outra espécie de interlocutores nesse nosso conversar escrevendo. E esclareço também que aqueles dois pontos, os números e, às vezes uma data, colocados entre parênteses ali acima são o endereço do texto escrito pelo autor que li ou que veio a meu encontro agora, como é o caso de meu amigo Mário, com quem por acaso me deparei no descanso da leitura do Fogo Morto de José Lins do Rego. Não seria arrogância minha chamar o Mário de Andrade de amigo? Não, porque gosto dele, se não gostasse não o teria convidado para esse papo. E ele, se escreveu é porque procurava amigos para conversar.

Mas, voltemos a nosso assunto: o título é o começo da obra como um todo, e de cada parte ou capítulo com seus subtítulos. Ele configura e dá nome ao que vamos procurar. Há dois ditos populares que expressam essa necessidade básica de saber o que queremos. A um costume denominar, sem ofensa, de princípio português da pesquisa: "Quem não sabe o que procura, quando encontra não se apercebe." O outro, ao que sei, é de nossos matutos e mais inventivo: "A quem a porcos vai até as moitas lhe roncam."

Sabemos porém que não devem as metáforas ser tomadas ao pé da letra. Não se quer dizer que se deva saber por completo o que se procura. Se desde o início se sabe, por que pesquisar, dado que isso significa buscar novo saber? Nas moitas em que se pode esconder o porco, podem também estar muitas outras surpresas até bem mais interessantes e que passem a reorientar nossas buscas. Os portugueses se aventuraram por mares nunca dantes navegados, à procura de chegar a terras de pimenta; encontraram muito mais: terras do pau-brasil, das esmeraldas, do ouro. É certo, no

entanto, que se não suspeitassem, a menos que admittissem a hipótese de caminhos novos conduzindo ao desconhecido, jámais teriam acreditado que navegar fosse preciso.

É, por isso, boa essa idéia de que "quem quer acha": quando temos na cabeça um assunto, em toda parte topamos com referências a ele. E é isso mesmo: escrever é uma obsessão, paixão. É ter um título, problema-tema-hipótese, e viver com ele essa paixão amorosa o dia todo. Dorme-se com ele, e se descobre que a noite é a melhor conselheira. Acordamos com ele e com ele na cabeça fazemos tudo o mais durante o dia. Gostaríamos, talvez, de ter um tempão só para escrever. Não adianta, não o temos e se o tivéssemos duvidamos que escrevêssemos melhor. A criatividade não é bicho que se agarre; ela surge de inopino, nos interstícios, nos sonhos da imaginação vagamundos, de forma que, quando menos se espera, escrever é preciso.

Há gente que não começa alegando precisar de tempo. Andam à procura não do tempo perdido, mas do tempo que não lhe dão. Falta tempo ou falta paixão? Qual o viciado que não encontra tempo e jeito para sua cachacinha no boteco? O tempo não é sólido que não se possa recortar em fatias para melhor distribuí-lo, nem é líquido sem consistência e densidade/duração apropriada. O tempo é pastoso, algo que se espicha ou comprime como se quer, que se amolda a nossos amores. Havendo paixão, não é preciso a cada momento ser alertado para o antigo preceito: *nulla die sine linea*. A cada dia se encontra como escrever alguma linha que seja, desde que o escrever seja cachaça, não obrigação insípida. De José Lins do Rego, um entendido em cachaça, afirmou Otto Maria Carpeux (XV): "não pode viver sem escrever", citando depois a Mallarmé: *tout existe pour aboutir a um livre*. Nada existe de verdade, que não termine em livro.

Por que, agora, o título com que iniciamos este escrever? Agora, porque ele poderá mudar a qualquer momento. O título que identificará a obra da escrita ao ser ela publicada, ou dada por encerrada, evidentemente só será definido ao final. Às vezes, até, quem o define é o editor, mais interessado em dele fazer princípio de venda, não de invenção, como é caso de quem escreve. Mas, por que esse título (*Escrever é Preciso*) e o subtítulo (*O Princípio da Pesquisa*)?

Escrever é preciso e nisso está o contraponto do dito português, "viver não é preciso", porque viver é entender-se consigo mesmo, dizendo-se a si ao dizer-se a outrem na fala do face-a-face; ou melhor, da fala-escuta, ou no dizer-se à folha em branco. Viver sem saber não é viver. Entender as razões do apelo a essa segunda forma de reconciliar-se consigo mesmo, a do escrever, é assunto para posterior análise mais profunda.

Entender agora o escrever como princípio de vida, impulso vital irresistível, este meu problema, meu: existencial. Mas também, pragmaticamente, meu problema profissional: de professor interessado em aprender a pesquisar ensinando a pesquisar, desde que entendo que enturmar-se com quem busca aprender é a melhor forma de fazê-lo. Trata-se de princípio de pesquisa no duplo sentido: de por onde ela inicia e de por onde se orienta e conduz. Fui tentado a escrever: "itinerário de pesquisa", em lugar de *princípio*, mas me pareceu ser este o termo mais adequado, até por seu duplo sentido e por implicar em nada sequer pensado. Em todo caso, estou metido em tarefa intrincada: a de escrever sobre o escrever; pesquisar o pesquisar. Pode?