PERSPECTIVA
REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Volume 37, n. 2 – p. 673 – 694, abr./jun. 2019 – Florianópolis

ISSNe 2175-795X

A função da escrita na formação inicial de professores: a tradição e a inovação no ensino de língua portuguesa

Emerson de Pietri

Emerson de Pietri
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Email: pietri@usp.br
https://orcid.org/0000-0001-5060-9891

Resumo
A produção de conhecimentos linguísticos fundamenta propostas de renovação no ensino de língua portuguesa, no Brasil, desde os anos finais da década de 70 do século XX. A necessidade de renovação polemiza com discursos pedagógicos considerados tradicionais, referenciados em concepções prescritivas de uso da língua. Neste trabalho, objetiva-se conhecer os efeitos que concepções concorrentes de linguagem e de ensino de língua portuguesa produzem na formação inicial de professores. Os dados foram produzidos em processos enunciativos em que a escrita constituiu um dispositivo de elaboração e de reflexão, pelo docente formador e pelos licenciandos, a respeito de concepções de linguagem e de docência. A análise dos dados evidenciou os efeitos do discurso pedagógico escolar tradicional sobre os modos de apropriação, pelos professores em formação inicial, de enunciados produzidos pelas ciências da linguagem. Os resultados apontam ainda a relevância da materialidade da escrita para o trabalho de formação docente desenvolvido em bases dialógicas.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino da Língua Portuguesa. Metodologia do Ensino.

Recebido em: 21/11/2017
Aprovado em: 07/04/2018

CC BY

http://www.perspectiva.ufsc.br
http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e54151

Abstract

Writing in pre-service teacher education: tradition and innovation in portuguese teaching

Linguistics has been a main reference for the development of renewal proposals for Portuguese teaching in Brazil since the late 1970s. Discourses on the need for renewal polemicize with pedagogical discourses characterized as traditional, which are referenced in prescriptive conceptions of language use. This work aims to know the effects of competing conceptions of language and of Portuguese language teaching on pre-service teacher education. The data were produced through enunciative processes in which writing was a device for elaboration and reflection, by student teachers and teacher educator, on conceptions of language and teaching. Data analysis evidenced the effects of traditional pedagogical discourse on the modes of interpreting knowledge produced by the language sciences. The results also point out the relevance of writing's materiality for teacher education developed dialogically.

Keywords:
Teacher Education. Portuguese Teaching. Teaching Methodology.

Resumen

La función de la escritura en la formación inicial de profesores: la tradición y la innovación en la enseñanza de lengua portuguesa

La lingüística es una referencia principal para el desarrollo de propuestas de renovación de la enseñanza del portugués en Brasil desde las últimas décadas de los años setenta. La necesidad de renovación polemiza con los discursos pedagógicos caracterizados como tradicionales, fundamentados en concepciones prescriptivas del uso del lenguaje. El objetivo de este trabajo es conocer los efectos de la competencia de concepciones de lenguaje y de enseñanza en la formación docente inicial. Los datos fueron producidos a través de procesos enunciativos en los que la escritura constituía un dispositivo de elaboración y reflexión, por profesores en formación inicial y formador, sobre las concepciones de lenguaje y enseñanza. El análisis de datos evidenció los efectos del discurso pedagógico tradicional sobre los modos de apropiación del conocimiento producido por las ciencias del lenguaje. Los resultados también señalan la relevancia de la materialidad de la escritura para los procesos de formación docente desarrollados según principios dialógicos.

Palabras clave:
Formación docente. Enseñanza de la Lengua Portuguesa. Metodología de la Enseñanza..

Introdução

"E eu, achando que escrever sobre minha
língua não seria assim um problema"[1]

Mudanças importantes nos discursos a respeito do ensino de língua portuguesa se fizeram ao longo das últimas cinco décadas, no Brasil, tanto em relação à escolarização básica, quanto em relação à formação de professores de língua portuguesa como língua materna. Em ambos os casos, os estudos linguísticos ocuparam papel central nesses discursos, que, historicamente, têm subsidiado a produção de propostas pedagógicas, de referências curriculares e de materiais didáticos (KATO, 1983; ALTMAN, 1998; PIETRI, 2010; BUNZEN, 2011).

Esse processo desenvolveu-se desde os anos finais da década de 70 do século XX e consolidou-se, em suas bases, que permanecem atuais, na década seguinte, quando então a concepção sociointeracionista de linguagem e de ensino fundamentou a elaboração de propostas curriculares em vários estados da Federação (FIAD, SILVA E GERALDI, 1996) e a implementação de ações diversas de formação, como a oferta de cursos de capacitação profissional com o objetivo de promover transformações e melhoras no ensino de língua portuguesa (SILVA, 1994; APARÍCIO, 1999, 2009; PESIRANI, 2014).

As discussões em torno do ensino de português e da formação de professores para esse componente curricular sustentam-se, a partir de então, na polêmica estabelecida entre o que seria o ensino tradicional, pautado na prescrição gramatical e no modelo de escrita da literatura dos considerados grandes autores do idioma, e o ensino moderno, fundamentado nos saberes produzidos pelos estudos linguísticos — principalmente, em um primeiro momento, das áreas da psicolinguística, e, sobretudo a partir dos anos 80, da sociolinguística (PIETRI, 2003).

Essa ordenação discursiva, de que se tratará mais detalhadamente a seguir, parece constituir a base dos processos de formação de professores de língua portuguesa no Brasil recente. De seus modos de funcionamento, dois interessam mais diretamente à discussão que se realizará a seguir: a relação polêmica que se instaura entre o que se considera o ensino tradicional e o ensino moderno; e uma posição metaenunciativa para o tratamento de fatos não apenas de linguagem, mas, também, de ensino de língua. A prevalência da função metaenunciativa se evidenciaria na oferta de subsídios teórico-metodológicos, cuja base científica (MARINHO, 2001) sustentaria argumentos que promovessem a reflexão do professor sobre suas concepções de língua e de ensino, de modo que, potencialmente, fossem produzidas mudanças nas práticas pedagógicas.

O caráter metaenunciativo prevalente dos processos de formação de professores de língua portuguesa talvez também se evidencie na própria distância entre o dizer e o fazer, como observa Andrade (2003):

> As atividades de sala de aula realizam práticas tradicionais, que vão contra os princípios e as concepções a respeito de linguagem definidos pelos próprios professores. Analogamente, no trabalho de transmissão de formadores a professores, os modos como as atividades propostas em intervenções de formação são realizadas não correspondem à concepção de linguagem que se deseja transmitir. (ANDRADE, 2003, p. 1300).

A distância entre os dizeres e os fazeres no processo de formação, isto é, entre as concepções de linguagem veiculadas e as atividades propostas para o trabalho formativo, parece ter sua contraparte na *proximidade* entre as modalidades enunciativas e modelos didáticos no processo de escolarização. Nesse sentido, o que se denomina de *tradicional* na prática de sala de aula da escola básica (o ensino de metalinguagem apoiado no ideal de estabilidade, de fechamento dos sentidos que se atribui à escrita modelar) parece se aproximar das formas metaenunciativas de transmissão de conhecimento nas ações de formação docente, uma vez que a prática do *falar sobre,* em que se sustenta o ensino de língua considerado "tradicional", também sustenta fortemente a divulgação de propostas inovadoras para o ensino de língua materna na escola.

A abordagem dos fatos de linguagem e de ensino de língua se pauta, em ambos os casos, em um trabalho de caráter metaenunciativo, independentemente da concepção de linguagem em que se fundamentam os discursos sobre língua e ensino nos cursos de formação docente e no ensino de português na escola básica. Coloca-se, portanto, a questão de como constituir alternativas às práticas metaenunciativas para a formação docente, de modo a aproximar essas práticas daquelas que seriam projetadas como satisfatórias para a educação linguística no contexto do ensino básico.

A escrita, em sua função de registro e manutenção dos enunciados, em que as marcas da situação de enunciação se materializam e se apresentam à possibilidade de analisar as condições de produção do discurso, pode constituir-se em dispositivo para a instauração de um processo dialógico em contexto de formação docente, diálogo a se estabelecer entre os sujeitos participantes do processo, quanto em relação à memória (discursiva) que informa historicamente esse processo. A escrita como dispositivo possibilita o trabalho sobre a materialidade do discurso que se constitui em contexto de formação inicial de professores. As atividades metaenunciativas se voltariam, assim, sobre as próprias produções linguísticas dos sujeitos envolvidos no processo de formação, de modo que, trabalhando-se mais atentamente às condições de produção, fosse possível enunciar e tomar a enunciação como objeto.

Nesse sentido, o texto que se produz com a prática da escrita docente se oferece ao professor em formação e ao professor formador como material para compreensão dos modos como o diálogo se estabelece nas atividades formativas, contribuindo para a compreensão de quais concepções de linguagem efetivamente fundamentam as considerações dos vários sujeitos envolvidos no processo de elaboração sobre o que seja ensinar língua portuguesa. O diálogo fundado na escrita possibilita, a formandos e formadores, então, o acesso às bases discursivas e às relações entre discursos que se estabelecem em

contexto formativo, que, uma vez tematizados, objetivados, podem ser tomados como objeto de análise e discussão, com o que se reescrevam as práticas, se retextualizem os dizeres.

Posiciona-se, assim, o texto como unidade de ensino, tal como projetado nas propostas de ensino para a escolarização básica, elaboradas desde os anos 80 do século XX, no país. As distâncias entre os dizeres e os fazeres se reduziriam, uma vez que a sala de aula do curso de formação se constitui como o espaço da produção textual. Não apenas o professor em formação mas também o professor formador seriam sujeitos do processo, de modo a equilibrar a relação assimétrica que historicamente se institui, entre ambos, em contexto de formação, e entre eles e o pesquisador, em contexto de pesquisa:

> Estranha constatação, a de que os professores não possuem uma voz para *se dizerem* e que, ao mesmo tempo, nosso trabalho passa a ser o de ouvir essa voz e de descrevê-la. Este aparente paradoxo indica que somente passamos a escutar essa voz depois de lhe dar lugar, de conceder a esta um direito de existência em nosso campo, dando espaço à sua descrição do nosso ponto de vista de pesquisadores. Só ouvimos a voz depois de praticamente a produzir, com nossos diversos aparatos de pesquisa. Dessa forma, somos conduzidos a interrogar: dar voz ao professor significa, assim, ouvir *sua* voz? Ou *uma* voz? Damo-lhes que voz? Afinal, o que ouvimos (ou lemos, compreendemos, assistimos) quando eles tomarem a palavra desta posição autorizada tende a ficar circunscrito por nossos interesses, não necessariamente ou diretamente vinculados ao campo escolar, já que o professor passa a ser situado em sua nova posição de sujeito de pesquisa. (ANDRADE, 2003, p.1298-1299).

No presente trabalho, procura-se observar que discurso se produz na voz dos professores em formação inicial, considerando-se as relações que se estabelecem entre o acadêmico e o escolar. Observam-se resultados de intervenção, em um curso de formação inicial de professores de língua portuguesa, em que a elaboração escrita sobre questões de língua e de ensino de língua materna constituiu uma das ações formativas desenvolvidas, como será descrito mais adiante.

Os textos produzidos pelos professores em formação foram observados segundo um viés discursivo, fundado no conceito de *interdiscurso*, especificamente como o considera Maingueneau (2005). A leitura dos documentos realizou-se de modo a se observarem que polêmicas interdiscursivas se poderiam encontrar organizando o espaço discursivo circunscrito para a observação, descrição e análise.

De acordo com Maingueneau (2005), os discursos constituem-se em processos interdiscursivos fundamentados em relações polêmicas. Um discurso se produziria segundo regras semânticas próprias, com base nas quais se reconheceriam como legítimos os enunciados acordes a elas, e se definiriam as diferenças em relação aos enunciados do outro discurso, e, com isso, a delimitação com relação a esse discurso adversário. Entre um e outro discurso em situação de delimitação recíproca se estabeleceria um processo de interincompreensão, baseado em um processo de tradução generalizada, segundo as regras semânticas de um discurso que se posicione na situação de agente em relação a seu outro.

No presente trabalho, o objetivo que direcionou as ações de análise foi o de conhecer que discursos estariam concorrendo no contexto de formação de professores observado e de que modo as relações interdiscursivas estariam se estabelecendo em função dos processos de interincompreensão

constituintes desse processo interdiscursivo especificamente. A pergunta orientadora da análise voltou-se para a função que o discurso da sociolinguística estaria operando nos discursos sobre ensino de língua portuguesa, observada a relação que nesses discursos se estabelece entre norma linguística e variação: em contexto de formação inicial de professores de língua portuguesa, em um curso de Licenciatura em Letras, de que modo elementos de sociolinguística organizariam semanticamente o processo de concorrência entre concepções tradicionais de linguagem e concepções próprias aos estudos linguísticos modernos?

Os enunciados que compõem o material de análise foram produzidos em um processo dialógico estabelecido com a produção de textos escritos por professores em um curso de formação inicial. Face a um texto produzido, respostas eram ofertadas (faladas ou escritas; pelo formador ou pelos licenciandos) e novo texto, que solicitava novas respostas, se produzia. Instaurou-se assim, no processo enunciativo, o diálogo em sala de aula, em que a metaenunciação não se autossustentasse, mas se construísse com o objetivo de subsidiar um trabalho enunciativo subsequente. Formador e formandos poderiam produzir assim elementos que os auxiliassem a compreender os processos que se desenvolvem nas atividades formativas, com os fatos de interincompreensão que se constituem nesse processo e que podem sustentar a continuidade do diálogo quando tomados como objeto de discussão.

1. As bases históricas das práticas metaenunciativas no ensino de língua materna

É característica da constituição dos currículos escolares, em geral, e da disciplina de língua portuguesa, em específico, no Brasil, historicamente, a associação entre três discursos: o acadêmico, que se relaciona à produção de saberes sobre linguagem e sobre ensino de línguas; o pedagógico, relacionado com os processos de ensino e de aprendizagem em contexto escolar; e o oficial, associado à elaboração de legislação específica e estabelecimento de referências curriculares. Interdiscursivamente, não se observam limites precisos entre eles, dado que em processos interdiscursivos não há apenas negação, dissociação, exclusão, mas também denegação, partilha, sobreposição, uma vez que os discursos se caracterizam como constitutivamente heterogêneos. Ainda assim, parece ser possível notar um movimento característico dos processos interdiscursivos relacionados ao ensino de língua portuguesa, no país, no que se refere aos modos de associação dos discursos envolvidos: mudanças são propostas para a organização do processo de escolarização do ensino de língua portuguesa, as quais se sustentam em saberes produzidos academicamente e se direcionam para o contexto de ensino da escola básica, com objetivos de alteração das práticas pedagógicas (MARINHO, 2001; APARÍCIO, 1999, 2009). Esse percurso, como discutido neste trabalho, faz-se complexamente, uma vez que o discurso pedagógico escolar define regras interdiscursivas e pode também se posicionar como agente, não se localizando, de fato, como submetido passivamente a intervenções e mudanças.

O discurso oficial é compreendido aqui como aquele em que se produzem as legislações em torno do ensino, da escola e, principalmente, do currículo. Assim, documentos oficiais seriam aqueles voltados a tratar de como os currículos da educação básica e da formação de professores deveriam se organizar, incluído aí o modo como se configura a disciplina de língua portuguesa em sua inserção curricular. Alterações curriculares acompanhadas de elaboração de documentos de referência tornam-se, a partir da década de 70 do século XX, um processo regular no país, seguindo as mudanças políticas, econômicas e ideológicas por que passou/passa o país, com suas consequências para a Educação.

Os documentos de referência (guias, propostas, diretrizes ou parâmetros curriculares), voltam-se para o tratamento de concepções de linguagem, língua, ensino e aprendizagem que deveriam orientar o estabelecimento de um determinado currículo em nível nacional ou regional. Uma vez que são fomentados por órgãos oficiais específicos, com vistas a atuar sobre o pedagógico em contexto escolar, e que esses órgãos oficiais, no entanto, não apresentam competência técnico-científica para tratar de questões pedagógicas ou acadêmicas, opera-se o agenciamento de sujeitos, grupos ou instituições acadêmicas (em geral, das Universidades), que contribuem com os saberes de especialidade para a elaboração dos documentos de referência curricular.

Desse modo, os documentos de referência curricular de caráter acadêmico-pedagógico fundamentam-se em concepções específicas de linguagem, de língua e de ensino, que determinados sujeitos, grupos ou instituições acadêmicas levam consigo, em momentos históricos determinados, para a elaboração de orientações pedagógicas. As publicações destinam-se, então, ao contexto escolar, em que se projetam, como efeitos da circulação dos saberes veiculados por esses documentos, alterações nas práticas de ensino em sala de aula (cf.: MARINHO, 2001).

Os documentos de referência parecem apresentar, assim, um duplo caráter: de uma maneira, contribuiriam para a atualização do currículo da escola básica, ao fazer circular em contexto escolar saberes produzidos na academia e orientar o estabelecimento de quais saberes deveriam compor a formação no ensino básico; de outro modo, apresentar-se-iam como novo horizonte de saberes em direção ao qual o professor deveria se movimentar, de modo a atualizar-se teórica e metodologicamente e a aperfeiçoar sua prática docente.

Esse processo de formação docente projeta-se *de fora para dentro* da cultura escolar, uma vez que se referencia na perspectiva de que alterações em sala de aula seriam obtidas com a oferta de subsídios teórico-metodológicos, produzidos na academia e transpostos para o contexto da escolarização básica. A cultura escolar é observada como algo a ser alterado, ou, mesmo, construído, pois a ela se atribuem as características do *tradicional*, que, no caso do ensino de língua materna, deveriam ser alteradas, pois são discriminatórias, já que fundadas em concepção de língua associada à correção dos modelos escritos de um certo cânone literário, e de seu tratamento por uma metalinguagem gramatical com teor prescritivo.

Esse percurso do exterior para o interior da escola constitui-se historicamente, no Brasil recente (pós 1960), em função de projetos políticos de desenvolvimento e dos modos como esses projetos fomentam reordenações nas bases econômicas e na organização geopolítica. De caráter preponderantemente rural até meados do século XX, o processo migratório do rural ao urbano intensificou-se em suas décadas finais: se em 1950, de acordo com o censo do IBGE (2010), 36% da população vivia em meio urbano, esse índice subiu para 67% na década de 80, e para quase 90%, na década seguinte.

Há, assim, uma mudança extremamente rápida na distribuição populacional no país, em direção às cidades, que se acompanhou do processo de implementação da escolarização básica de oito anos e do acesso de amplas camadas da população aos bancos escolares, ordenados segundo novas bases curriculares, tanto no que se refere à escolarização básica, quanto no que se refere aos cursos de formação de professores na Universidade. Em um caso e no outro, os estudos linguísticos modernos compõem referencial teórico-metodológico para o processo de mudança na estruturação curricular, tanto na escola básica, quanto na academia, com a produção e circulação de saberes sobre linguagem e sobre ensino de língua.

Trata-se de um movimento de constituição de um novo discurso sobre ensino de língua portuguesa, que se realiza para o tratamento de uma nova realidade escolar: aquela que se apresenta para grande parcela da população que acorre aos meios urbanos, e, nesses meios, se insere em instituições com as quais não tinha tido contato previamente, por dois motivos: ou porque essas instituições eram destinadas às classes privilegiadas economicamente – como era o caso da escola pública até então; ou porque elas não existiam do modo como passam a ser conhecidas desde esse momento histórico, no país – como é o caso da escola pública a partir de então, com a reestruturação curricular que lhe estabelece o regime militar (cf.: PIETRI, 2010). A variação linguística passa a evidenciar-se nas salas de aula, que podem se configurar como conjuntos de variedades linguísticas constituídos aleatoriamente, o que potencializa a heterogeneidade.

Essa nova realidade escolar que então se configura precisa ser, a um só tempo, conhecida em suas características linguísticas e pedagógicas, porque novas (BEISIEGEL, 2013; FREITAS, 2014), mas também transformada (ZILBERMAN, 1982; SOARES, 1983, 1986; LUFT, 1985; FRANCHI, 1987; FRANCHI, 1988; GERALDI, 1984, 1991), pois, em sua constituição, agenciam-se traços de uma memória e de práticas discursivas próprias a uma instituição escolar pública que já não é mais a que se observa nesse momento histórico.

O tratamento metaenunciativo de questões de ensino de português e de formação de professores de língua materna define-se, portanto, e sustenta as práticas formativas docentes, no contexto brasileiro, porque, desde sua emergência na segunda metade do século XX (PIETRI, 2003), o discurso sobre ensino

de língua portuguesa caracteriza-se por se voltar para, concomitantemente, compreender o processo de constituição dessa nova ordem escolar e propor mudanças nas concepções de linguagem e de ensino consideradas tradicionais e/ou inadequadas à escola que se anuncia.

Nesse sentido, o caráter metaenunciativo que se estabelece para o tratamento de questões de ensino e de formação de professores de língua materna fundamenta-se no fato de que se realizam ações para a compreensão do que seja a docência nesse novo modo de escolarização, ao mesmo tempo em que se elaboram propostas para transformar o que seja a prática de ensino de língua portuguesa que então se constitui.

Soma-se a esse processo a própria situação de emergência e consolidação da produção de saberes sobre linguagem nos estudos linguísticos, que se desenvolve em paralelo às mudanças no currículo e na oferta da escolarização básica, como mencionado anteriormente.

2. Sociolinguística e metaenunciação no discurso sobre ensino de português

O discurso a respeito do ensino de língua materna que se constitui a partir da segunda metade do século XX, no país, se fundamenta em elementos dos estudos linguísticos, orientados principalmente por questões de sociolinguística, e se contrapõe a concepções de língua e de ensino consideradas tradicionais (referenciadas em um ideal de correção linguística, orientado por posturas prescritivistas e discriminatórias, e filiadas a certa tradição gramatical normativa e aos modelos escolares de uso pedagógico dos saberes gramaticais relacionados a essa tradição).

A produtividade do discurso sobre ensino de língua materna de base linguística, no momento histórico considerado, se fez em razão do deslocamento que se operou no objeto de conhecimento para a própria constituição da Linguística em ciência. O reposicionamento da escrita, que passa a ser considerada objeto da filologia, em função da oposição *língua X fala* estabelecida no *Curso de Linguística Geral* (SAUSSURE, [1971] 1995), sustenta a possibilidade de se considerarem, em contexto escolar, fatos de linguagem próprios às práticas da oralidade[2]. Essa valorização da oralidade é fundamental para a abordagem dos usos de linguagem que a escola, agência de letramento, começa a receber preponderantemente com a democratização do acesso à sala de aula e com a heterogeneidade linguística que nela se faz presente mais fortemente a partir de então (cf.: FRANCHI, 1988).

As propostas de ensino que se elaboraram e se publicaram a partir desse momento afirmam a necessidade de se observarem as práticas orais que são trazidas para a escola e para a necessidade de se questionarem as relações entre a língua da escola, em seu caráter normativo, e a realidade da variação linguística, na voz do aluno, de modo a se garantir que ele não fosse silenciado e prejudicado em sua formação, ou, mesmo, agredido em sua identidade cultural. Elementos de sociolinguística fundamentam a composição dessas propostas. Os enunciados produzidos naquele momento se mantêm atualmente no

discurso sobre ensino de língua portuguesa no Brasil, segundo valores diversos em função das bases semânticas em que esse discurso se sustenta em momentos históricos distintos.

A constituição dos enunciados sobre ensino fundamentados em perspectiva sociolinguística emerge nos anos finais da década de 70 do século XX, como elemento da constituição do discurso da mudança no ensino de língua portuguesa no Brasil. Esse momento de emergência pode ser observado, entre outros documentos, nos artigos publicados nos *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 1988b). É característica dessa publicação o fato de ter sua primeira edição, em 1978, como subsídio à implementação de proposta curricular de língua portuguesa voltada ao Ensino Médio, e, em 1988, ter sido reimpressa como subsídio à *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1º grau* (SÃO PAULO, 1988a). O tratamento das questões de língua e ensino de língua segundo um viés sociolinguístico parece ter sido considerado, assim, uma constante, que pode se apresentar como subsídio curricular, com a mesma formulação, em dois momentos distintos, com um intervalo de dez anos entre eles.

Nesses documentos, apontava-se para a necessidade de que o professor revisasse seus conceitos sobre linguagem e alterasse os objetivos de sua prática pedagógica, de modo a considerar as mudanças no perfil dos alunos que chegavam à escola naquele momento histórico:

> [...] Se o professor, que por sua formação domina a língua culta, vai ter por alunos falantes de uma modalidade desprestigiada, entre ele e sua classe vai instalar-se uma situação de diglossia. Há pesquisas em andamento para avaliar até que ponto o material didático, as aulas e as instruções para a avaliação da aprendizagem vazados numa modalidade que o aluno não domina mais prejudicam do que o ajudam. Os dados disponíveis indicam que o professor deve resistir à ideia de liquidar a variedade inculta em favor da norma culta. Parece que o melhor será conduzir os alunos a alternar a fala familiar com a norma culta, em conformidade com as situações de intercâmbio verbal. [...] (CASTILHO, 1988, p. 58).

O objetivo do ensino seria, segundo o autor, o "aumento do repertório linguístico do aluno mediante práticas de recepção e de produção de textos que considerem as variedades mais importantes do português" (CASTILHO, 1988, p. 57). O trabalho com os textos consistiria em análise fundamentada em elementos de disciplinas linguísticas sobre fonética, gramática e léxico, de modo que essas disciplinas não constituíssem fins em si mesmas, mas oferecessem instrumental para o aumento dos recursos linguísticos do aluno.

Nota-se, na passagem transcrita, a proposta de substituição de um referencial baseado na noção de norma culta, por outro, fundado na ideia de variação linguística, de modo a constituir um ensino que proporcionasse aos alunos a possibilidade de alternar usos de linguagem em função da situação de comunicação. Mesmo a discussão acerca da norma, que mantém relação estreita com o poder social da escrita, é tratada em função da oralidade, sendo percebida sua coexistência com outras variedades linguísticas como um caso de diglossia.

O docente é tema e destinatário da discussão, pois em relação a ele se avalia qual prática pedagógica seria adequada para a nova realidade educacional. Também é endereçada a ele a necessidade de lidar satisfatoriamente com a variedade linguística do aluno que então chegava à escola. Nota-se também nessa passagem a concomitância entre o processo de reconhecimento do contexto linguístico que se constituía na instituição escolar e a elaboração de propostas sobre como desenvolver a docência nesse contexto: afirma-se a necessidade de considerar a variação linguística em situação de ensino em razão de pesquisas apontarem para essa necessidade. Nota-se, portanto, nessa ambiguidade própria ao período (em relação às posições que se atribuem ao professor — simultaneamente, *referente* e *destinatário* dos enunciados —; e em relação ao contexto de ensino — simultaneamente, *espaço a ser conhecido* e *espaço a ser transformado*), as bases do caráter metaenunciativo que se confere ao tratamento de questões de ensino de português no país: enuncia-se *para* e enuncia-se *sobre* a um só tempo.

Inicia-se, então, um movimento no sentido de considerar as contribuições dos estudos da linguagem para o tratamento da variação linguística, de modo que auxiliassem no ensino da variedade legitimada como padrão. Essas contribuições realizar-se-iam ao se evidenciarem: a anterioridade da variação sobre a norma e a impropriedade de se tentar impedir a variação linguística, dado que esta seria constitutiva da linguagem; a impossibilidade de considerar supratemporal e espacialmente qualquer regra formulada sobre o idioma, com base em uma de suas variedades; e a necessidade de "cultivar no aluno a capacidade de reconhecer diversas variedades, e de empregar de forma adequada um certo tipo de variação: a estilística" (HEAD, 1988, p. 20).

Um elemento próprio às discussões estabelecidas parece ser a consideração da variação linguística geográfica e sociocultural como o que fundamentaria o trabalho em sala de aula para a apropriação da norma culta. Contrastada com as variedades dos alunos, a norma culta poderia ser ensinada de modo que compusesse alternativa para os processos de comunicação de que os alunos viessem a participar. Porém, o processo mesmo de adequação realizar-se-ia em face das variações estilísticas, que se relacionariam a contextos mais ou menos formais de uso da linguagem. Segundo Camacho (1988, p. 41), "a aquisição pelo adolescente de uma amplitude de estilos, coerentes em si mesmos, adequados a todo e qualquer contexto extralinguístico é um dos fatores de mobilidade social ascendente". Promover o ensino de língua portuguesa que se pautasse por essa finalidade levaria a escola a cumprir eficientemente sua função como agência de socialização "imprescindível para os setores desfavorecidos da sociedade" (CAMACHO, 1988, p. 41).

A relação entre as modalidades oral e escrita é considerada, portanto, em função da noção de estilo, caracterizado segundo níveis de formalidade e informalidade. A escrita é observada como um dos fatores que poderiam contribuir para o desenvolvimento de certos traços estilísticos, sendo errôneo, porém, associar essa modalidade à *formalidade*.

A noção de *estilo* parece ser considerada o elemento adequado para se tratar de questões de ensino de língua portuguesa na escola de modo a não submeter uma modalidade linguística a outra, com o que se preservariam as variedades linguísticas e seu uso em alternância conforme a necessidade contextual. Nesse sentido, o tratamento pedagógico do *estilo* garantiria a possibilidade de levar o aluno a se apropriar da norma culta sem que fosse substituída sua variedade linguística de origem.

Assim, o discurso a respeito do ensino de língua portuguesa que se constitui nas décadas finais do século XX, no Brasil, tem, em suas bases, uma organização semântica que possibilita o tratamento de questões de variação e de normatização linguística de forma autônoma, de modo que se possa considerar o respeito pela variedade linguística de origem do aluno, e, concomitantemente — e de maneira não contraditória —, a necessidade de levá-lo a se apropriar da norma culta.

Essa organização semântica que então se estabelece, portanto, não é rígida, no sentido de que uma regra deva ser definida como função de outra que lhe anteceda, mas o funcionamento das regras semânticas altera-se conforme se alteram as relações interdiscursivas existentes em um determinado momento histórico e em um dado espaço discursivo. Desse modo, deslocam-se, produzindo diferentes efeitos de sentido, alterando-se as relações que se configuram entre elas. Essa reconfiguração pode se fazer, por exemplo, nos modos como a noção de *norma* estabelece-se — se como mais uma variedade produzida no regime dos usos, ou como a resultante de um processo de padronização fundado em ações prescritivas deliberadas; ou em como se considera a função da escrita literária para referenciar usos de linguagem — se um ideal retrógrado de língua, ou um modelo para o desenvolvimento de um estilo formal; ou, ainda, nos modos como concebidas as modalidades linguísticas — se mais ou menos interdependentes, ou, ainda, se associadas ou não a princípios de controle e fechamento dos sentidos.

No processo interdiscursivo em questão, a referência à sociolinguística parece constituir-se um dispositivo que permite tomar metaenunciativamente, segundo posições discursivas diversas, a heterogeneidade e a normatização linguística como objetos das considerações sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil. Nesse sentido, a hipótese que se propõe é que esse dispositivo referenciaria os deslocamentos dos limites entre discursos, de modo que os temas e objetos relativos ao ensino de língua materna pudessem ser tratados com base em regras de um e outro discurso em concorrência (o *tradicional* e o *moderno*), segundo a necessidade de posicionamento mais próximo à consideração das demandas escolares de normatização, ou às propostas de respeito à variedade linguística do aluno. Os limites entre os discursos fundados em concepções tradicionais ou em concepções modernas de língua e de ensino se movimentariam em função das necessidades pedagógicas projetadas ao contexto escolar e de como elementos de sociolinguística seriam acionados para o tratamento dessas necessidades.

Observada a característica de fator interdiscursivo que teria a sociolinguística no contexto observado, as referências aos seus saberes se fazem elemento produtivo não apenas para se

compreenderem quais concepções se encontram nos discursos sobre ensino de língua materna, mas para que essas concepções sejam tematizadas, evidenciadas e, uma vez enunciadas, possam promover reposicionamentos dos sujeitos no interior dos discursos sobre língua e sobre ensino de português na escola. A respeito dessas bases discursivas, são analisados, na seção seguinte, os enunciados produzidos por licenciandos participantes de um processo formativo fundado na escrita, desenvolvido em um curso de formação inicial de professores.

3. A escrita como dispositivo de manutenção e de mudança

Os dados aqui analisados foram produzidos em ações desenvolvidas em disciplina ofertada no primeiro semestre de 2013, quando de seu primeiro módulo, direcionado a tratar de saberes da sociolinguística aplicados à discussão de questões de ensino de língua portuguesa na escola básica. Trata-se de um curso de Licenciatura em Letras, de uma Instituição de Ensino Superior pública, no Estado de São Paulo. A disciplina de metodologia do ensino em que se operou a ação formativa é ofertada em dois semestres. No primeiro, volta-se ao tratamento de questões de ensino mais especificamente relacionadas ao Ensino Fundamental II; no segundo semestre, a questões relacionadas ao Ensino Médio. As atividades de estágio supervisionado realizam-se no interior dessas disciplinas: os professores em formação perfazem, assim, por semestre, 60 horas de aulas no curso de Licenciatura e 60 horas de estágio supervisionado na escola básica da rede pública. Os professores em formação inicial podem matricular-se na mencionada disciplina após terem cursado já dois terços do curso de Letras. Assim, trazem consigo elementos de sua formação em disciplinas básicas e avançadas dos estudos linguísticos e dos estudos literários.

No módulo em questão, a discussão, em sala de aula, realizou-se de modo que temas e proposições para o ensino de língua portuguesa se localizassem historicamente no interior da produção acadêmica da área. Dessa maneira, concomitantemente com a circulação de saberes sobre linguagem e ensino de língua a serem apropriados pelos professores em formação, consideravam-se as relações entre a produção desses saberes e as características epistêmicas, sociais e culturais específicas dos momentos históricos em que foram produzidos e as condições para a apropriação desses saberes no momento histórico atual.

A escrita, utilizada como base para o processo enunciativo em contexto de formação docente, ao ser considerada em sua função histórica de associação a um ideal de permanência da linguagem, promoveu pelo menos dois efeitos, em contraste, ambos relacionados à perda de controle, pelo sujeito, sobre a produção dos sentidos em seu dizer.

Um dos efeitos é o da percepção da escrita como a modalidade que reduz a expressão, pois não possibilitaria a comunicação de tudo o que se pretenda comunicar, uma vez que a escrita necessitaria de

um duplo processo de instanciação: ao mesmo tempo em que conduz a mensagem, precisa garantir um contexto para a compreensão da mensagem transmitida, já que não possibilita se utilizar dos elementos da interação face a face, que permitem a reelaboração textual em função da intervenção imediata do destinatário. Nas palavras de um professor em formação:

> A escrita não se constitui como o espaço para o fechamento dos sentidos, pois assim como todas as outras formas de expressão e de representação, ela não dá conta de abarcar tudo aquilo que se quer dizer, tampouco de viabilizar ao outro tudo o que se intenciona, justamente porque o outro também depende que a escrita se perfaça. [...] (A3, p. 13) [3]

Outro efeito é o da impossibilidade de controle dos dizeres, pelo sujeito, não pela falta, mas pelo excesso, uma vez que a escrita sempre comunicaria mais do que o pretendido pelo enunciador: os efeitos de sentido produzidos excederiam a possibilidade de controle, pelo sujeito, daquilo que diz, o que é percebido como abertura para interpretações "erradas":

> A escrita deveria ser o lugar onde as pessoas expusessem seus sentidos, entretanto, este exercício não é feito por nós; e quando é, causa estranhamento inicial. Com isso, escrever sobre os sentidos se torna um ato incomum. Por ser um registro, o texto que aborda os sentidos pode comprometer o autor por algum motivo. O que está escrito deve ser autoexplicativo, e quando isso não acontece, a chance de interpretações erradas desse texto é alta. O sentido do texto fica em um campo vulnerável de abordagem. (A3, p. 36)

> Estranho pensar que a escrita é o que escapa ao sujeito, talvez porque a escrita tenha sido sempre tão controlada ao longo da vida do aluno. Mas é possível que apareça mais do que supomos no texto escrito (hoje, por exemplo, deve transbordar cansaço por entre os espaços vazios e ligações mal estabelecidas). (A3, p. 34)

Tanto no caso da falta, como do excesso, nota-se uma concepção de linguagem escrita relacionada ao controle dos sentidos. Instados a escrever sobre suas relações com a escrita e a escola (a partir do tema: "O sujeito, seu vínculo linguístico com seu grupo social de origem, e sua possibilidade de inserção na sociedade mais ampla")[4], recorrentemente os professores em formação inicial mencionaram a relação normatizadora que estabelecem com sua linguagem, de modo a perseguir um ideal de língua que lhes permita uma comunicação eficaz:

> Já na escola, o contato com a escrita certamente afeta a fala, já que não se consegue pensar em algo que fuja ao que foi escrito, ou seja, as experiências com o mundo escrito mostram diversas possibilidades e causam, muitas vezes, a sensação de que aquilo que está sendo dito poderia ser transmitido de outra forma. Isso ocorre até hoje, já que, ao falar, a quantidade de possibilidades oferecidas pela escrita interfere diretamente no discurso, fazendo com que ele não se realize totalmente. (A1, p. 14)

> Ao longo dos estudos minha língua se modificou de modo que foi se tornando menos oral. [...] Na escola e com pessoas desconhecidas, o policiamento da fala era maior. Ao iniciar a faculdade, esse policiamento se tornou quase constante, pois passei a cobrar de mim o que sou como profissional e o conhecimento linguístico se tornou essencial no meu cotidiano. Penso que essa é uma grande dificuldade na escola: transmitir aos alunos a variedade do estilo linguístico e fazer com que eles dominem sua fala de todos os modos. (A1, p. 38)

A relação do licenciando com sua produção linguística é frequentemente marcada, em suas considerações, por um forte princípio normativo, como observa-se nas passagens acima transcritas. A possibilidade do dizer é centrada no objeto linguístico e não no processo do dizer ("a quantidade de possibilidades oferecidas pela escrita interfere diretamente no discurso, fazendo com que ele não se realize totalmente"). Essa relação da quantidade de recursos estilísticos disponíveis ao sujeito, associada a um elemento de "policiamento normativo", é projetada como o que deveria orientar o ensino na escola básica ("Penso que essa é uma grande dificuldade na escola: transmitir aos alunos a variedade do estilo linguístico e fazer com que eles dominem sua fala de todos os modos").

Nota-se, assim, como as discussões em torno da variação estilística, fundadas em elementos de sociolinguística, quando associadas a elementos de normatividade, deslocam o posicionamento do sujeito para o lugar da prescrição, mesmo que, no lugar em que se encontra, sejam os estudos linguísticos, e não os estudos tradicionais, os que orientam o percurso formativo: não se parte do princípio da heterogeneidade para o tratamento de questões de ensino de língua, mas da necessidade de controle absoluto, "de todos os modos", sobre as possibilidades linguísticas.

O recurso à sociolinguística, nesses casos, não se faz de modo a possibilitar a percepção da heterogeneidade, sua constitutividade para as ações de ensino e aprendizagem de língua, mas de modo a garantir estabilidade para as relações linguísticas a serem estabelecidas em sala de aula. Os elementos apropriados à sociolinguística, nesse caso, funcionam como dispositivo que aloca em lugares bem definidos e delimitados as variedades linguísticas, de forma que as fronteiras entre elas sejam evidentes o suficiente para que o falante/escritor saiba quando se encontra cruzando fronteiras e que adequações em sua língua deve fazer nesse momento:

> Mas talvez, aos poucos, se possa mostrar ao aluno como chegar a equilibrar tais diferenças [entre as modalidades falada e escrita] e fazer da língua escrita uma parte de si como sujeito. A partir daí é possível ensinar que além da "sua" língua existem as variações mais adequadas a cada contexto e se aproximar do poliglota proposto por Bechara (mas a língua não é um conjunto ordenado de variedades). (A3, p. 34)

Observa-se, na passagem acima, a própria delimitação entre os discursos tradicional sobre ensino de língua e o discurso fundamentado nos estudos linguísticos: ainda que sustente as considerações sobre ensino na ideia de delimitação entre variedades linguísticas, de modo a agenciar a própria noção de que as relações entre variedades se fariam como relações entre línguas diferentes (o que a memória busca na proposta de Bechara sobre o *poliglota* em sua própria língua), intercala-se, com o uso de parênteses, a referência a elemento dos estudos linguísticos ("mas a língua não é um conjunto ordenado de variedades"), de modo a contraporem-se uma concepção e outra, além de marcar o lugar do conhecedor da linguística junto ao de quem considera o ensino de uma perspectiva associada a certa *tradição*.

A alternância entre um e outro lado dos limites interdiscursivos parece ser possibilitada pelo modo como se opera com a adequação estilística. Considerada a oralidade como lugar da variação, a escrita é observada como um dos elementos que impossibilitam considerar a heterogeneidade como constitutiva da língua e da própria escrita:

> Sinceramente, acho difícil ver na escrita uma possibilidade de se deparar com variantes linguísticas. Isso se dá, em grande parte, pelo ensino da escrita como atividade normativa que se opõe à oralidade. Apenas alguns escritores conseguem romper essa oposição e harmonizar diversas variantes orais na escrita e, talvez por isso, sejam tão aclamados pelos críticos literários (ex.: Graciliano Ramos, Guimarães Rosa). (A3, p. 31)[5]

O referencial para a consideração da heterogeneidade linguística não se estabelece com relação a produções acadêmicas a respeito do tema, mas com relação ao contexto escolar, lugar da norma e da literatura, outra referência constante para as considerações do que seja a escrita modelar e o objetivo da formação do escritor. O questionamento quanto a essa função da sociolinguística para o tratamento de questões de ensino de língua portuguesa chega a ser explicitada em um dos textos produzidos pelos professores em formação inicial:

> O distanciamento necessário para que se produza um texto escrito, a maior reflexão que pode ser feita quando se produz essa modalidade do discurso, creio que possibilitem ao indivíduo estruturar melhor as ideias que quer exprimir e também fazer com que ele se depare com o conflito entre sua expressão oral e sua expressão letrada.
>
> Como lidar com este conflito? Apesar de toda a pesquisa e discussão realizada pela sociolinguística, parece que no geral o que se tirou como "meta para o professor de português esclarecido" é que se deve "respeitar a variedade linguística do aluno", mas ensinar que em determinados contextos e em determinadas modalidades do uso da linguagem – como a escrita – deve-se usar a norma culta padrão. Essa perspectiva trabalha com o conflito ou lhe dá uma solução mais simples? (A3, p. 35)

Essa função da sociolinguística parece passar por algum deslocamento quando o sujeito se volta para ela ao observar sua própria produção escrita. Nas passagens a seguir, a tomada metaenunciativa da própria relação que estabelece com a linguagem movimenta o sujeito em direção a questionar em que posição se encontra:

> Minha possibilidade de escrita ainda é muito condicionada a exemplos a serem seguidos. Até hoje não encontrei muitas oportunidades de escrever o que quero e como quero. Sempre houve regras e modelos a serem seguidos, o que, se por um lado me ajudou a me adequar aos modelos acadêmicos, por outro me tirou em parte a vontade de escrever por prazer. Posso dizer que nesse momento minha possibilidade de escrita é voltada inteiramente à obrigatoriedade. (A1, p. 33-34)
>
> É curioso observar que a minha escrita influencia no meu falar, porém evito que a fala influencie na minha escrita. Ou seja, com tanto "policiamento", é capaz que eu nunca consiga dizer tudo o que gostaria. Contudo, esse é um ponto sobre o qual ainda não tenho total domínio, uma vez que eu nunca havia questionado a influência da escrita no meu dizer. (A1, p. 36)

Em ambas as passagens, o princípio normativo da relação com a linguagem é acentuado pelos seus autores, que, em seus enunciados finais, se movimentam da narrativa histórica para o discurso, isto é,

acentuam o princípio subjetivo que orienta suas relações com a linguagem: o tratamento de um passado linguístico prescritivo, policiado, interrompe-se para que se enuncie sobre a possibilidade atual do dizer — "Posso dizer que nesse momento minha possibilidade de escrita é voltada inteiramente à obrigatoriedade" (A1, p. 34); "Contudo, esse é um ponto sobre o qual ainda não tenho total domínio, uma vez que eu nunca havia questionado a influência da escrita no meu dizer" (A1, p. 36).

Assim, se a escrita é, em um momento, o referencial mesmo para os processos de normatização, o instrumento que possibilita "tudo dizer", em outro, ela se faz em dispositivo que permite ao sujeito se distanciar da própria experiência, e colocá-la em questão, abrindo lugar à falta, ao incontrolável do processo. Esse movimento pode refletir-se nos modos como é compreendida a relação entre formação docente e o ensino da escola básica, questionando-se mesmo a função do processo metaenunciativo para o estabelecimento dessa relação:

> [Não é possível] Refletir sobre o ensino de língua portuguesa sem pensar como adquirimos a competência linguística em língua portuguesa. Como se nossa formação e relação com a língua não influenciasse no modo como ensinaremos a língua.
>
> Na verdade, é muito mais fácil refletir sobre o 'outro', o aluno. É difícil encontrar em nós mesmos os traços de um momento histórico. Mas está bem, vamos lá... (A1, p. 23)
>
> Não aceito que as pessoas pensem que podem interferir no modo como falo e acho que não tenho o direito de querer mudar a língua dos outros. Exatamente por isso é que não me sinto preparada para ser professora de língua portuguesa. Fico confusa em relação ao meu papel, em relação à necessidade de ensinar a norma culta, por exemplo, que é e será cobrada dos alunos, sem estigmatizar a língua utilizada por eles. Como fazê-lo (de maneira que eu respeite meus próprios princípios, o que é exigido pela sociedade e a identidade dos alunos, de maneira didática e ao mesmo tempo atrativa)? (A2, p. 24)[6]

Esses questionamentos a respeito da posição ocupada pelo professor de língua portuguesa evidenciam a função que discussões em torno de elementos de sociolinguística podem desempenhar para as reflexões sobre o fazer docente, ao permitir se aproximarem questões relativas ao trabalho linguístico desenvolvido na formação de professores e no ensino da educação básica. Nesses momentos, ao tomar-se como objeto o próprio processo metaenunciativo, coloca-se em questão, pelo professor em formação inicial, as bases do discurso sobre ensino de língua portuguesa. Desestabiliza-se, assim, a representação que o professor em formação inicial projeta de si ("Na verdade, é muito mais fácil refletir sobre o 'outro', o aluno"; "Exatamente por isso é que não me sinto preparada para ser professora de língua portuguesa"), de modo que possa se distanciar do lugar de aluno, em que, muitas vezes, se posiciona o professor quando inserido em um curso de formação (inicial ou continuada), ou em documentos que têm o docente como objeto *e* como destinatário de suas considerações. A língua objeto do ensino e da aprendizagem, nesse caso, deixa de ser concebida como a língua *do outro* (do aluno, da escola ou do professor), para ser observada como possibilidade histórica de constituição dos sujeitos, em que posições estiverem.

Considerações finais

A função formativa da escrita pode constituir-se, em um processo de formação docente, pelo fato de materializar as contradições e, assim, evidenciá-las, e, consequentemente, sensibilizar para a concepção de língua e de escrita como *trabalho*, como um processo dialógico fundamentado, enquanto tal, na contrapalavra, na polêmica, e, portanto, na impossibilidade do fechamento dos sentidos senão por um gesto autoritário.

A resposta que insiste, que retoma, que discute, que tenta elaborar, e, portanto, se move, sempre inacabada em busca de um acabamento impossível (pois o que recebe é sempre uma resposta que demanda nova elaboração), evidencia o trabalho linguístico e a necessidade desse trabalho constitutivo da linguagem. Parece mostrar-se para os sujeitos envolvidos no processo de elaboração escrita, assim, um funcionamento da língua que se contrapõe à concepção expressamente assumida por esses próprios sujeitos.

Nos textos que compõem o material de análise na presente investigação, contrapõe-se a *escrita enquanto trabalho* à própria concepção de *escrita enquanto instrumento*, de que partem os professores em suas formulações a respeito de sua relação com essa modalidade. O ato de escrever apresenta ele mesmo a impossibilidade de tudo dizer, ao colocar o sujeito escrevente em uma posição de incerteza quanto ao que sua escrita revelará sobre si, para si mesmo e para o outro.

A possibilidade de tomar como objeto de discussão o próprio processo de formação promove deslocamentos nas bases metaenunciativas em que os discursos acerca do ensino de língua portuguesa historicamente se constituem. A elaboração escrita pelo professor posiciona-o não mais como *objeto e destinatário* do discurso de formação, mas como co-enunciador, o que reconfigura as bases em que se fundamenta esse discurso e possibilita o acesso às relações interdiscursivas em que se sustentam as concepções de língua e de ensino que trazem os licenciandos de sua formação prévia.

A escrita docente, no trabalho de formação desenvolvido, possibilitou a observação dos modos como saberes dos estudos linguísticos e da perspectiva tradicional sobre linguagem organizam-se discursivamente no contexto estudado. No espaço discursivo definido para análise, elementos da sociolinguística mostraram-se funcionando como índices para o estabelecimento de limites entre os discursos em concorrência, dentre os quais ocupa o lugar de discurso agente o discurso tradicional sobre linguagem. O trabalho com a escrita é tematizado, nesse processo, como um elemento conservador, pois está associado a uma ideia de prescrição e de fechamento de sentidos. A normatização associada à modalidade escrita estaria na base do apagamento do princípio da heterogeneidade linguística, com o que as contribuições da sociolinguística para a discussão sobre ensino de língua materna são disciplinadas por concepções tradicionais de linguagem. A língua é concebida assim como um conjunto de variedades, cada uma bem definida em seus limites e associada a uma situação social específica. O ensino na escola básica

teria de garantir o conhecimento dessas variedades e das situações em que seus usos seriam ou não adequados de modo a se definir o estilo a ser utilizado.

A função de "policiamento", ou de "autopoliciamento" que seria fomentada pela norma escrita escolar é presente no discurso dos professores em formação inicial, que afirmam seu desconforto ao tomar suas concepções de escrita como objeto de reflexão. E mesmo o fazendo em uma situação de formação, em contexto acadêmico, trazendo consigo as produções dos estudos linguísticos, é a imagem de escrita escolar que fundamenta não apenas suas concepções de língua e de ensino, mas as próprias estratégias para produzirem seus textos: ainda que os temas oferecidos e as questões orientadoras, problematizadoras, não se apresentassem como um questionário, foi nos moldes de um questionário escolar que foram utilizadas por muitos dos sujeitos participantes, com os autores inclusive numerando as questões de modo a observá-las em uma sequência que, a princípio, não as ordenava, pois eram de fato inscritas em torno de uma temática principal.

Nota-se, assim, que, no discurso de professores em formação inicial, produzido na universidade, o discurso acadêmico pode não se apresentar como discurso agente, posição que pode ser ocupada pelo discurso pedagógico escolar. Desse modo, além de se considerarem as evidências apontadas por inúmeros estudos de que os saberes acadêmicos encontram resistências, na escola básica, às mudanças propostas para o ensino de língua portuguesa, é preciso considerar também que as regras semânticas do discurso pedagógico escolar produzem efeitos nas regras semânticas dos discursos acadêmicos sobre ensino de língua portuguesa (polemizando com elas, reordenando-as, traduzindo-as), na própria academia, nos cursos de formação de professores. As vozes dos licenciandos e dos formadores, quando ativas no diálogo, permitem conhecer mais explicitamente as inter(in)compreensões discursivas que se produzem no processo de formação docente.

Notas

[1] De um professor em formação inicial.

[2] Nesse mesmo momento histórico, realiza-se outro movimento discursivo, no sentido de reconfigurar o que se considerassem os objetos válidos para os estudos linguísticos, de modo que a escrita pudesse compor legitimamente esse conjunto de objetos. Nesse processo, a escrita escolar desempenhou papel decisivo para o reposicionamento discursivo e o estabelecimento da possibilidade de considerar a modalidade escrita também como um objeto válido no campo dos estudos linguísticos no Brasil (cf.: PIETRI, 2007).

[3] Entre parênteses, ao final da passagem transcrita, encontra-se a localização do texto de onde essa passagem provém: a atividade de produção textual (A) a que se refere — 1, 2 ou 3; o número da página em que se encontra o texto no arquivo em que registrado.

[4] Acompanhou o enunciado temático um conjunto de questões que provocassem a elaboração do tema pelos professores em formação, a partir de sua experiência: "Qual era a minha língua antes da escola e no que minha língua se constituiu ao longo do processo de escolarização? De que modo a escrita impactou e impacta minha possibilidade de falar? De que modo a escrita impactou e impacta minha possibilidade de escrever? De que modo a escrita impactou e impacta minha possibilidade de dizer? Em que a escrita e a leitura (principalmente a literária) me impactam no que se refere à representação que construo de minha própria identidade? Como a ampliação de minha potencialidade de letrado alterou e altera os modos de minha inserção no meu grupo social de origem e nos grupos secundários a que me filio?".

[5] Essa passagem produziu-se na terceira atividade de produção escrita desenvolvida no curso de formação de professores, em resposta aos textos produzidos por esses professores por ocasião da segunda atividade. Após a apresentação do tema a ser desenvolvido ("O licenciado em Letras como sujeito autorizado a questionar a legitimação das formas de prescrição dos usos de linguagem e, enquanto professor, sujeito autorizado a promover a heterogeneidade linguística em sala de aula"), encontrava-se um conjunto de questões problematizadoras: "A escrita, lugar do registro e da manutenção da linguagem, é o espaço para o fechamento dos sentidos? Ensinar a escrever é possibilitar ao sujeito um maior controle sobre (su)a língua? A escrita é a escrita do literário, do estilo refletido: fora desse lugar, é instrumento para a comunicação e para o aprimoramento dos recursos comunicativos? A escrita é o que escapa ao controle do sujeito; é o que permite ao sujeito que se observe de um lugar outro, distante daquele em que a escrita se produziu? A norma escrita circunscreve, controla os sentidos e o sujeito, apenas enquanto instrumento de poder político; em relação ao indivíduo que escreve, é mobilizadora, possibilita o contato com a diferença linguística, marca um lugar de alteridade? Que forças têm as discussões sobre sociolinguística e ensino face ao poder normatizador da escrita? O lugar da escrita é a escola?". Por fim, apresentavam-se à leitura um fragmento de texto produzido por um dos professores em formação inicial na atividade anteriormente realizada, e um conjunto de quatro tópicos com informações sobre o que fora enunciado com alguma recorrência no conjunto dos textos produzidos na atividade precedente.

[6] Esta passagem encontra-se em texto elaborado na segunda atividade de produção escrita, realizada no curso de formação inicial de professores, em resposta ao que expuseram em suas primeiras produções; nessa atividade segunda, após a apresentação do tema ("O professor em formação e a formação do aluno no ensino básico: o professor pede para o aluno justamente aquilo que, enquanto estudante, nega-se a fazer") para a produção escrita, elaborado a partir do exposto em aula por um dos professores em formação, encontravam-se as seguintes questões orientadoras, elas mesmas respostas às primeiras produções: "O que me impede de escrever a respeito de minha própria experiência? O que se coloca entre mim e a língua? O que se coloca entre mim e minha fala? O que se coloca entre mim e minha escrita? É minha (e somente minha) a minha língua? Quem pode mexer com minha língua? Ser professor de língua portuguesa como língua materna: que direito tenho eu frente à língua do aluno? Que direito tem um aluno de defender sua língua? Esse aluno tem uma língua? Se tem, é de fato desse aluno essa língua?"

Referências

ALTMAN, Cristina. *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.

ANDRADE, Ludmila T. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro, 2003.

APARÍCIO, Ana Silvia M. *A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo.* 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

APARÍCIO, Ana Silvia M. As propostas de inovação do ensino de gramática em textos oficiais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6; 2009. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Universidade federal da Paraíba, 2009.

BEISIEGEL, Celso de R. Os primeiros tempos da pesquisa em sociologia da educação na USP. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 39, n.3, p. 589-607, jul/set. 2013.

BUNZEN, Clécio A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

CAMACHO, Roberto G. A variação linguística. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – coletânea de textos.* São Paulo: SEE/CENP, v. 1, 1988b.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação linguística, norma culta e ensino da língua materna. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – coletânea de textos.* São Paulo: SEE/CENP, v. 1, 1988b.

FARACO, Carlos A. *As sete pragas do ensino de português*. In: GERALDI, João W. (Org.). *O texto na sala de aula*: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.

FRANCHI, Eglê. *Pedagogia da Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1988.

FREITAS, Marcos C. de. Desempenho e adaptação da criança pobre à escola: o padrão de pesquisa do CRPE-SP. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 40, n.3, p. 683-698, jul/set. 2014.

GERALDI, João W. (Org.). *O texto na sala de aula*: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João W.; SILVA, Lílian L. M.; FIAD, Raquel S. Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

HEAD, Brian F. A teoria da linguagem e o ensino do vernáculo. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – coletânea de textos.* São Paulo: SEE/CENP, v. 1, 1988b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Séries Históricas e Estatísticas*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=2&vcodigo=POP122&t=taxa-urbanizacao>. Acesso em 15 de maio de 2017.

KATO, Mary A. O ensino de línguas após a implantação da linguística. *Boletim da Abralin*, Curitiba, p. 51-59, 1983.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

MARINHO, Marildes. *A oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PESIRANI, Mariana M. A. *A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de 1980 e 1990*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PIETRI, Emerson de. *A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PIETRI, Emerson de. A constituição da escrita escolar em objeto de análise dos estudos linguísticos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.46, p. 283-297, 2007.

PIETRI, Emerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v.15, p.70-83, 2010.

SILVA, Lilian L. M. *Mudar o ensino da língua portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu, mas que merece ser interpretada*. 1994. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau*. 2 ed. São Paulo: SE/CENP, 1988a.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral.* Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 18 ed. São Paulo: Cultrix, [1971] 1995.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – coletânea de textos.* São Paulo: SEE/CENP, vol. 1, 1988b.

SOARES, Magda Becker. Aprendizagem da Língua Materna: Problemas e Perspectivas. In: *Em Aberto*. Brasília: ano 2, n. 12, p. 1-14, jan. 1983.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

ZILBERMAN, Regina (Org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Revisores

Língua Portuguesa
Emari Andrade
E-mail: emaryjesus@yahoo.com.br

Língua Inglesa
Ana Paula Renesto
E-mail: paularenesto@hotmail.com

Língua Espanhola
Emari Andrade
E-mail: emaryjesus@yahoo.com.br