

## PRÁTICAS SOCIAIS DE ESCRITA EM AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO INICIAL

Angela de Fátima SCREMIN

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
afscremin@yahoo.com.br

**Resumo:** Apresenta-se, neste artigo, uma discussão inicial sobre as crenças atribuídas à escrita no contexto escolar. Nesse sentido, o objetivo geral do trabalho concentra-se em refletir sobre o trabalho com a escrita em sala de aula a partir dos dados observados nos oitavos e nonos anos do ensino fundamental. Os procedimentos metodológicos utilizados concentram-se em: pesquisa qualitativa (Lüdke & André (1986); Flick (2009)) e de natureza etnográfica. A construção da hipótese está relacionada às dificuldades que a maioria dos alunos dizem ter ao escrever, as quais são construídas com base em crenças. Os resultados concentram-se, até o momento, no modo como a escrita, vista pelo ângulo da prática social, possibilita uma aprendizagem mais autônoma. Por fim, procura-se evidenciar a importância de se considerar o sujeito como parte do processo da aprendizagem, valorizando o seu conhecimento de mundo e, agregando a este uma aproximação entre o conhecimento universitário e o ambiente escolar, na busca de melhorias, de acordo com as necessidades contemporâneas e as práticas sociais atuais.

**Palavras-chave:** escrita; gramática; teoria linguística; prática social

### 1. Introdução

A proposta de discutir as práticas sociais da escrita em ambiente escolar<sup>1</sup> surgiu a partir de reflexões teóricas acerca das crenças atribuídas à escrita, crenças essas que são, segundo Barcelos (2004), construídas socialmente e, de acordo com Bourdieu (2007) legitimadas como verdadeiras pela sociedade.

Desse modo, o ensino da língua escrita passou a ser considerado em nossa sociedade como uma materialização da língua falada. Entretanto, ao analisar essa questão, percebe-se que um dos primeiros e graves equívocos encontrados nesta concepção de ensino está relacionado ao fato de que não se escreve do modo como se fala e nem se fala exatamente como se escreve.

Para discutir essa questão, este artigo encontra-se estruturado da seguinte forma. Procura-se, num primeiro momento, apresentar um breve percurso histórico da relação entre Gramática e Linguística enquanto ciência. Elegem-se, para o momento, os seguintes referenciais teóricos, sendo eles: Altman (1996, 2009, 2011); Castilho (1962, 2010); Perini (2010) e Rajagopalan (2003, 2010), para ao final, enfatizar as convergências existentes entre ambas.

---

<sup>1</sup> As discussões apresentadas neste artigo bem como os dados utilizados fazem parte de uma pesquisa maior que vem sendo realizada, desde 2011, as quais fazem parte da dissertação de mestrado, em desenvolvimento, do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, sendo orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Djane Antonucci Correa.

Num segundo momento, apresentam-se algumas considerações a respeito da linguística enquanto ciência que estuda a linguagem. Para tanto, respalda-se o embasamento teórico nos seguintes autores, Altman (1996, 2009, 2011), Castilho (1962, 2010), Silva & Rajagopalan (2004) e Rajagopalan (2003, 2010). São, também, elencadas, nesta seção, algumas divergências existentes nesta área de estudo.

Posteriormente, discorre-se sobre as crenças atribuídas à escrita ao longo de séculos com base em Olson (1997) e que, de certa maneira, ainda perduram na sociedade.

Por fim, na última seção, concentram-se os esforços para evidenciar alguns dos resultados a que se chegou, até o momento, a partir dos pontos elencados neste trabalho, a fim de pensar a escrita pelo ângulo da prática social, a qual visa a possibilitar uma aprendizagem mais autônoma, que pode propiciar maior fluência.

## **2. Do surgimento da gramática aos dias de hoje**

Apresentam-se, nesta seção, breves considerações históricas sobre o surgimento da primeira gramática, chamando a atenção para alguns equívocos nela encontrada para, ao final desta seção destacar as duas últimas gramáticas brasileiras publicadas por Perini (2010); Castilho (2010), sendo obras que representam mudanças significativas no modo de se pensar o ensino da gramática.

Para iniciar a discussão, torna-se relevante destacar que, por muitos anos, a gramática foi ensinada por meio de exemplos literários, frases que, se utilizadas nos dias de hoje, se tornam descontextualizadas. Além de que, desde o surgimento da gramática, esta teve a intenção de ensinar a escrever corretamente, dando pouca ou nenhuma atenção à língua falada. A sequência deste ensino concretizou-se a partir dos modelos escritos utilizados pelos autores clássicos.

Diante desse contexto, Faraco (2008, p.111), complementa o fato de que, para a elite conservadora existe somente “uma só língua e cumpre preservar sua pureza, que nos é dada pelos portugueses, seus legítimos e únicos proprietários”.

Para situar as concepções de gramáticas existentes e, ao mesmo tempo, o modo como os conteúdos e os métodos foram adotados no contexto escolar, ao longo dos anos, respaldam-se segundo Kock (2003) em três concepções de língua(gem), sendo elas: a concepção tradicional de língua, a estrutural e a interacionista, ou ainda, segundo Geraldi (1997) na gramática tradicional, no estruturalismo e no transformacionalismo e, por último, na linguística da enunciação.

Na primeira concepção, de acordo com Geraldi (1997) e Kock (2003) a língua(gem) é vista como expressão de pensamento e, nesse sentido, quando os alunos não conseguem se expressar bem é porque não conseguem desenvolver o pensamento. Diante disso, as pessoas, em geral, acreditam que as regras do falar e escrever corretamente estão disponibilizadas nas gramáticas normativas, aquelas que ditam as normas daquilo que, para uma minoria elitizada, é considerado o padrão correto da língua e, caso não se cumpra essas exigências, o falante não sabe desenvolver a própria língua.

Na segunda concepção, segundo Geraldi (1997) e Kock (2003), a língua(gem) é vista como instrumento de comunicação, ela remete a uma estrutura disponível ao uso dos falantes. Nessa concepção de língua(gem) tanto o falante quanto o ouvinte devem dominar o mesmo código para que se transmita e efetive as informações.

E, por fim, na terceira e última concepção apresentada por estes autores, a língua(gem) é vista como uma forma de interação entre os sujeitos. Nesse sentido, ela é capaz de realizar ações, considerar o contexto real dos falantes, além de considerar os efeitos de sentidos existentes na comunicação entre os interlocutores.

Enfim, enquanto as escolas insistirem tanto na primeira quanto na segunda concepção de língua(gem), os sujeitos continuarão realizando atividades descontextualizadas, resultando assim na continuidade da crença de que a língua é um produto homogêneo, sem a presença de transformações ao longo dos anos. Percebe-se assim, que os falantes são excluídos do ensino atribuído pela gramática tradicional, na medida em que as leis que regulamentam a língua escrita servem para regulamentar a língua falada.

Inúmeros autores, dentre eles Olson (1997) chama a atenção para o fato de que as pessoas se comunicam mais pela oralidade do que pela escrita. E, a partir dessa constatação surge outro equívoco encontrado no ensino da gramática tradicional, ensinar a partir de modelos clássicos. Entretanto, não se pode ignorar o fato de que as exigências diante da escrita são amparadas em regras gramaticais, além disso, que todas as línguas apresentam uma gramática.

Nesse sentido, a partir do exposto, apresenta-se o modo como se deu a implantação/imposição da língua portuguesa no território brasileiro. Considera-se, de início, a informação de Altman (2009, p. 118) ao dizer que “ao longo de três séculos” os jesuítas cumpriram com a função, ao chegar na América, de catequizar os moradores que aqui habitavam, sendo os índios e, mais tarde, os africanos respectivamente, ensinando-os a ler e escrever a língua portuguesa.

Esses acontecimentos históricos vão ao encontro do que Castilho (1962, p. 9) apresenta em relação à colonização do Brasil, a qual teve seu início em 1532, “quando vieram para cá portugueses de todas as partes da metrópole”. Acrescenta-se a essa colonização, “a vinda de uma língua portuguesa arcaica” que, infelizmente, após derramamento de muito sangue<sup>2</sup>, passou a dominar a partir do século XVIII.

A partir dessa colonização, a língua portuguesa passou por inúmeras influências, dentre elas, a dos falares indígenas, da imigração africana e europeia, além do próprio desenvolvimento da população.

Diante disso, Mattos e Silva (2004, p.15) registra que a língua falada no Brasil foi moldada com a vinda do português europeu e que, aos poucos, se tornou “majoritária e oficial neste país multilíngue e multidialetal”.

Nesse sentido, questiona-se até que ponto o ensino da gramática tradicional nas escolas é válido? Já que, esta por sua vez, insiste em apresentar nomenclaturas isoladas, principalmente, em formas de frases soltas retiradas de obras literárias canônicas. Como compreender o ensino desta diante de uma língua em constantes transformações?

Responde-se essa questão da seguinte maneira: a língua, não é, nem nunca foi, homogênea, mas sim heterogênea, posta à prova constantemente devido às suas singularidades. Cabe aqui esclarecer que não se deve deixar de lado o falante, pois este torna-se peça fundamental para compreender a língua(gem) enquanto processo do desenvolvimento humano.

Enfim, para dar continuidade à discussão, apresenta-se uma das mais recentes gramáticas públicas por Perini (2010). Para este autor, a gramática é uma disciplina científica, nesse sentido, ela fornece uma visão de estrutura e funcionamento da língua. Sendo assim, o autor complementa,

relativamente pouca gente espera estudar gramática como parte de sua formação científica. Em vez disso, esperam que o estudo da gramática lhes forneça meios de desenvolver seu desempenho na língua padrão, principalmente na escrita; para muitas pessoas, é isso o que justifica a

---

<sup>2</sup> Para que se tenha riqueza de detalhes sobre o derramamento de sangue, recomenda-se a leitura de MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

presença dos estudos gramaticais na escola. Mas estudar gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão escrito. Essas habilidades podem e devem ser adquiridas, mas o caminho não é estudar gramática. [...]. A gramática não esgota nem o estudo da língua, nem o da comunicação humana; mas é um ingrediente fundamental dela. Assim como nenhuma sociedade humana prescinde de comunicação, nenhuma existe sem uma língua, e todas as línguas têm gramática. (PERINI, 2010, p. 18-19).

Diante das considerações, aqui elencadas, conclui-se que uma das dificuldades encontradas nos dias atuais está relacionada às diferenças existentes entre aqueles que fazem uso da norma “padrão” como regra, daqueles que não as utilizam. Em outras palavras, instauram-se os “preconceitos linguísticos” do tipo, *“você não sabe escrever; você escreve tudo errado*, pelo fato destes não apresentarem o acesso ao código<sup>3</sup>, ou ter acesso em partes.

## 2.2. Percurso histórico dos manuais linguísticos à linguística brasileira

Nesta subdivisão, apresentam-se, de forma sucinta, algumas considerações pertinentes à linguística, a fim de se chegar à linguística discutida nos dias de hoje. O termo linguística, segundo a historiógrafa Altman (2009, p. 117), “pode se referir a qualquer estudo sobre a linguagem que tenha sido feito pelo homem, onde quer que se encontrem dele vestígios de documentação”.

Nessa perspectiva, refletir sobre a linguística brasileira, bem como o modo como foram concebidos os estudos de língua(gens), foram, até pouco tempo, na visão de Altman (1996, 2011) restritas a manuais de informação, com exceção da obra de Mattoso Câmara, a qual ficou sendo reconhecida como obra de referência nestes estudos, pois, conforme destaca a autora,

com exceção única talvez da obra de Mattoso Câmara, ainda a principal referência da produção linguística brasileira [...], não se encontra ainda até hoje, a rigor, nenhuma reflexão sistemática, suficientemente abrangente, sobre autores, obras, periodização, tradições, continuidades, descontinuidades, alternância, co-ocorrência e recorrência de problemas da produção linguística brasileira. (ALTMAN, 1996, p. 175).

Na visão de Altman (2009, p. 119-120), Mattoso Câmara, mesmo sendo inserido num contexto estruturalista da década de 60, foi reconhecido, pela visão dos primeiros linguistas brasileiros, “como o introdutor da moderna ciência da linguagem no Brasil”, pois este realizou um trabalho descritivo a respeito da língua portuguesa imposta no Brasil, descartando “a herança descritiva colonial-missionária do nosso horizonte de retrospectiva”.

Mattoso Câmara, citado por Altman (2009, p. 120), acrescenta o fato de que “o missionário linguista foi catequético tanto quanto o missionário religioso. Da mesma sorte que se queria melhorar os costumes, o espírito, a moral, a religião do índio, também se pretendia melhorar-lhe a língua”, moldando-a ao latim”. Nesse sentido, pode-se dizer que Câmara abriu lacunas, as quais resultariam em estudos vindouros a ser realizados pelos linguistas modernos.

Diante desse contexto histórico, ser linguista naquele momento significava, segundo Altman (2009, 126) seguir a mesma tradição ocidental, iniciada na Europa do século XIX, além

---

<sup>3</sup> Entenda-se por código, as regras estabelecidas pela gramática tradicional, a qual acaba sendo um instrumento de legitimação do poder da língua escrita. Para melhores esclarecimentos sobre o assunto, recomenda-se a leitura de GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

de procurar desviar “da tradição normativa, da investigação da linguagem enquanto fenômeno biológico, da tradição do pensamento filosófico grego e, principalmente, da tradição filológica, então dominante”. Segundo Coseriu (1976) citado por Altman (2009, 127) esclarece que “na polêmica lingüística - especialmente no Brasil - prevalece o complexo de informação: não se discute o que o outro pensa, mas o que ele sabe a respeito de fatos, concepções e métodos”.

Nesse sentido, Altman (1996) apresenta uma relação de estudiosos brasileiros do século XX, os quais se dedicaram a historiografar os percursos linguísticos brasileiros. São eles: Silvio Elia (1963) com a publicação da obra *Ensaio de Filologia*; Francisco da Silva Borba (1970) com a *Introdução aos estudos linguísticos*; Maria Luísa Fernandez Miazzi (1972) com a *Introdução à linguística românica: histórico e métodos*; Joaquim Mattoso Câmara Jr (1962) com originais em inglês traduzido para o português sob o título de *História da linguística*<sup>4</sup>, reeditada a 2ª edição em 1975 e 3ª edição em 1979; Lúcia Maria Pinheiro Lobato (1986) com a *Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*<sup>5</sup>; Carlos Alberto Faraco (1991) com a publicação da *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*<sup>6</sup>; Silvia Figueiredo Brandão (1991) com a publicação da obra *A geografia linguística no Brasil* e, por fim, Rodolfo Ilari (1992) publicando *Linguística Românica*, fazendo uma breve retrospectiva ‘entre os séculos XIX e XX.

Nesse sentido, ser linguista, para esta autora, durante muito tempo, foi manter-se ligado a uma tradição linguística ocidental iniciada na Europa do século XIX, além de excluir-se da tradição normativa dominante daquela época, a qual realizava suas investigações pertinentes à linguagem sob enfoques biológicos.

Para corroborar com esse posicionamento, acrescenta-se a percepção de Mattoso Câmara (1975) ao salientar que,

a linguística é uma ciência muito nova [que] começou a existir na Europa em princípios do século XIX sob o aspecto de um estudo histórico [...], não apenas distinta da Filologia, que definiu como o estudo dos textos antigos que visa à compreensão dos traços linguísticos obsoletos a fim de captar a mensagem artística que encerram, mas também distinta da investigação dos aspectos biológicos relacionados à faculdade de linguagem, abordagem que denominou biológica, e da tradição filosófica grega, que denominou de estudo lógico da linguagem. (apud ALTMAN, 2011, p. 218).

Diante disso, questiona-se: Como trabalhar com uma linguística que ainda se mantém amarrada em contextos históricos antigos e não focaliza a discussão em assuntos relativamente recentes?

Responde-se essa inquietação com um das respostas de Rajagopalan (2004, p. 168) aos seus debatedores quando ele elucidou o fato de que a linguística, durante muito tempo, desconsiderou o uso da língua(gem) dos indivíduos, analisando somente a língua imaginária, ou seja, o uso concreto, porque o uso real da linguagem era ignorado, já que todos os

<sup>4</sup> Segundo Altman (1996, p. 177), Mattoso Câmara Jr reviu “as tradições clássicas do pensamento linguístico, desde a Antiguidade, até a tradição estrutural sincrônica, que lhe era contemporânea, passando pela Idade Média, Renascimento, séculos XVI, XVII, XVIII e XIX e grande parte do século XX”.

<sup>5</sup> Conforme destacado pela autora (loc. cit.), Lobato realiza uma “breve retrospectiva dos estudos em teoria gramatical, desde os gregos, romanos, Idade Média, Renascença até o século XVIII, Gramática comparada, Estruturalismos e Gerativismos”.

<sup>6</sup> De acordo com a mesma autora, Faraco retomou “o curso dos estudos históricos da linguagem, principalmente a partir do século XIX”, organizou “sua retrospectiva a partir do que considera duas orientações principais no campo: as concepções que denomina imanentistas (linguística indo-europeia, escola neogramática, estruturalista e gerativista) e as que denomina integrativas (dialetologia e sociolinguística)”, além de incluir “vocabulário crítico e bibliografia”. (Ibid, p. 178).

linguistas, “não só do Brasil, mas no mundo inteiro, foram treinados para acreditar que só se pode pensar a linguagem cientificamente se antes esvaziarmos as nossas mentes de todas as ideias pré-científicas, herdadas da tradição”.

E, por fim, complementa-se, para os linguistas ou aqueles que trabalham direta ou indiretamente com a linguagem, seja ela na modalidade da língua escrita ou da oralidade, precisam, necessariamente, se desvencilhar, na visão de Rajagopalan (2004, p. 187), “da torre de marfim na qual se acostumou a permanecer enclausurado”.

### 2.3. Linguística, a ciência que estuda a linguagem

Nesta subseção, discutem-se algumas considerações a respeito da linguística estudada no contexto brasileiro, bem como, algumas de suas marcas revolucionárias referentes aos estudos da linguagem. Para tanto, destaca-se, no início desta seção, o vasto trabalho elaborado pelo brasileiro Ataliba Teixeira de Castilho, o qual iniciou seus estudos enquanto os assuntos linguísticos no Brasil estavam em fase inicial.

Castilho (1962, 2010) se propôs, desde o término de sua graduação, a refletir sobre os problemas linguísticos do português brasileiro, ou os chamados aspectos verbais, conforme destaca Ilari no prefácio da obra de Castilho (2010, p. 25) e, conseqüentemente, “essa escolha marca a sua adesão à Linguística, uma disciplina que tinha então um caráter de vanguarda e que, nos anos seguintes, revolucionaria profundamente os estudos de linguagem, no Brasil e no mundo”.

Nesse sentido, Ilari informa que Ataliba Teixeira de Castilho teve um papel de suma importância na história da linguística, pois ainda na década de 1960, ele foi um dos criadores da Associação Brasileira de Linguística e o Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, além do Programa Interamericano de Linguística e Ensino de Idiomas e a Associação de Linguística e Filologia da América Latina em nosso país.

Desse modo, essas sociedades científicas formaram, conforme salienta Ilari no prefácio da obra,

um espaço privilegiado para a difusão das novas doutrinas, e também para o debate e a circulação de trabalhos escritos de acordo com elas. Além disso, foram um espaço importante para a definição de novas lideranças intelectuais e acabaram por colocar em posição de prestígio uma nova figura de estudioso, a do linguista, distinta das figuras tradicionais do filólogo e do gramático. Como era de esperar, a circulação das novas ideias, além de alimentar muita controvérsia teórica nem sempre conseqüente, também teve o efeito desejável de tornar mais amplos e exigentes os estudos que tinham como tema a realidade linguística do país. (CASTILHO, 2010, p. 26).

Essas palavras são reafirmadas em Bagno (2011, p.11) o qual, atribuiu a Ataliba Teixeira de Castilho o mérito de ser um “mestre generoso, que há tantas décadas vem escavando o português brasileiro para nos presentear com seu ouro e seus cristais”.

Diante da apresentação aqui exposta, torna-se relevante chamar a atenção para o fato de que, mesmo com a possibilidade de estudar a realidade linguística brasileira, muitos linguistas, ainda se mantêm presos a discussões teóricas e deixam de lado a língua em seu contexto de uso, conforme observado em Silva; Rajagopalan (2004).

Vindo ao encontro das palavras de Castilho (2010, p. 41), ao dizer que linguistas e gramáticos trabalham com “um objeto guardado em sua mente e na mente dos indivíduos de sua comunidade, lidando com uma propriedade interna a ele, não evidente no mundo real. [...]. Estudiosos das línguas e dos fenômenos sociais [...] estão sempre pesquisando, e sempre produzindo resultados incompletos”.

Entretanto, com a introdução dos estudos linguísticos, a inserção da língua falada, a qual, conforme Bagno (2004, p. 24) observa “tinha sido negada durante o longo império da Gramática Tradicional”, passou a ser discutida entre os linguistas.

Assim, pode-se concluir que, os estudos da linguagem passaram a ser abordados por visões diferentes que acrescentaram outros olhares para a questão, mas não conseguiram apagar a visão tradicional presa a conceitos sacralizados durante séculos.

#### **4. Do percurso histórico às crenças atribuídas à escrita**

Antes do surgimento da escrita, as sociedades se comunicavam, segundo Olson & Torrance (1997), por meio da linguagem oral. Diante disso, a leitura silenciosa reinava entre os povos. Claudio Ptolomeu apud Manguel (1997) acrescenta que, no século II d.C, as pessoas liam em silêncio para não distrair o pensamento.

Com o passar dos séculos, a leitura passou a ser proclamada em voz alta. Pattanayak (1997) informa o fato de que, o uso da recitação em voz alta passou a ser necessário para memorizar o que era preciso, indo ao encontro das palavras de Manguel (1997, p. 61), ao esclarecer que, a palavra escrita, desde suas primeiras tabuletas sumérias eram pronunciadas em voz alta, pelo fato de que “os signos traziam implícito, como se fosse sua alma, um som particular”.

A partir disso, pode-se compreender que as palavras escritas ganham vida, atribuem novos sentidos quando pronunciadas na oralidade. Conforme Manguel (1997) esclarece, estas palavras ganham asas e podem voar. Além disso, a tarefa de escrever, por questões de necessidade, segundo este autor, foi delegada aos escribas, que, por muito tempo, constituíram uma forma de elite aristocrática.

Por serem profissionais de confiança, os escribas eram escolhidos desde muito cedo, recebendo as devidas instruções em uma espécie de escola privada, chamada por casa das tabuletas, e estes deveriam ter a consciência do poder a eles confiados.

Desse modo, escrever foi rapidamente reconhecido como uma habilidade poderosa. Ainda, segundo Manguel (1997), no âmbito público, era mais seguro para o escriba ser visto não como alguém que buscava e reconstituía informações (e, portanto, que podia imbuí-las de sentido), mas como alguém que simplesmente as registrava para o bem público.

Nesse sentido, os escribas eram necessários para inúmeras ocorrências, dentre elas: mandar mensagens, transmitir notícias, baixar as ordens do rei, registrar as leis, escrever despachos e crônicas de guerra e etc, acrescenta Manguel (1997, p. 208) que, “nada disso poderia ser feito sem escriba. Ele era a mão, os olhos e a voz por meio dos quais se estabeleciam comunicações e se decifravam mensagens”.

Percebe-se, nesse sentido, que a escrita acabou sendo fixada como um certo instrumento de poder e, por essa razão, muitas vezes, como meio de opressão diante daqueles que não conseguem se comunicar por meio dela. Entretanto, não se deve ignorar o fato de que a escrita fornece possibilidades de organizar pensamentos, ideias, dentre outras.

Diante do exposto, Olson; Hildyard & Torrance (1985) acrescentam,

o que realmente importa é aquilo que as pessoas fazem com ela, e não o que ela faz com as pessoas. A escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante. [...]. A escrita é importante em termos de realização do que possibilita às pessoas: o alcance daquilo que objetivam ou a produção de novos objetivos. (apud OLSON; TORRANCE, 1997, p. 07).

Diante desses apontamentos atribuídos à escrita, torna-se relevante discorrer sobre as crenças atribuídas à escrita. Nesse sentido, apresentam-se, a seguir, as crenças atribuídas a essa modalidade de ensino e, respectivamente, suas consequências.

#### **4.1. O estudo das crenças atribuídas à escrita**

O estudo das crenças surgiu ao longo de diferentes paradigmas de ensino, e passaram a ser objeto de investigação, na visão de Barcelos (2004), a partir dos anos 80 no exterior, e a partir dos anos 90 no Brasil. Nesse sentido, Breen (1985) citado por Barcelos (ibid., p.125) afirma que “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”.

Esse estudo passou a ser discutido dentro dos assuntos direcionados à linguística aplicada, por ocorrer certas mudanças de paradigmas, dentre elas: o fato da língua passar a ser compreendida enquanto processo, não mais como produto e, na sequência, o fato do sujeito passar a ser envolvido nessas transformações.

Na visão de Larsen-Freeman (1998),

nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas. [...], as mudanças nos paradigmas de ensino de línguas, ao longo dos anos, trouxeram também diferentes visões dos aprendizes. Assim, a cada movimento de ensino de línguas correspondia-se uma visão do aprendiz”. (apud Barcelos, 2004, p. 126).

A partir disso, compreende-se o sujeito como um ser pensante, capaz de ampliar seu horizonte. Dito de outra forma, um ser capaz de evoluir na e pela linguagem, tornando-se um sujeito multifacetado, moldados por diversas identidades.

Diante disso, somam-se as palavras de Bourdieu (1998, p.100) ao salientar que se torna preciso “fazer ver a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade”. E, nesse sentido, este autor complementa que os sujeitos são moldados por diversas identidades e, por conseguinte, existe a necessidade de “impor limites”, ao mesmo tempo em que se torna necessário “fazer o que é de sua essência fazer e não qualquer outra coisa, [...], isto implica não sair da linha, manter sua posição”.

Consequentemente, agregam-se a essas transformações novas concepções de avaliações no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, ampara-se, neste momento, nas palavras de Scaramucci (1997) citadas por Barata (2006) para um melhor direcionamento do que vem a ser tratado por avaliação, que conforme informado pela autora,

é necessário concebê-la de forma diferente, para que possa mostrar sua verdadeira dimensão educativa, ou seja, um meio de que dispõem o professor e a escola para a consecução de seus objetivos e contínuo aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem (...) Avaliar, neste contexto, tem a função mais ampla de coletar informações de forma sistemática, para tomar decisões; informações sobre a prática para a prática, e, portanto, um processo dinâmico de tomada de consciência para mudar quando necessário, para reverter, para reconsiderar, para redimensionar a ação e sua direção. (apud BARATA, 2006, p.6).

Quanto às crenças atribuídas à escrita, evidencia-se, por oportuno, o posicionamento de Gnerre (1985) diante da escrita enquanto instrumento de poder, ao dizer que é preciso,



refletir tanto sobre as atitudes, as expectativas e as crenças que outros grupos étnicos, outras classes sociais ou outros grupos de idade podem ter sobre a escrita, como sobre as atitudes e as crenças sobre a escrita compartilhadas dentro da própria tradição escrita, elaborada por minorias letradas ligadas ao poder político e econômico. (GNERRE, 1985, p. 33-34).

Além disso, acredita-se que o acesso à escrita permite registrar acontecimentos históricos, organizar pensamentos, ideias, dentre outras possibilidades. Dito de outra forma, a escrita, sendo uma forma de representação, se manifesta de inúmeras formas por meio das palavras.

Nessa perspectiva, destacam-se os esclarecimentos de Higounet (2003, p. 9-10) ao dizer que, a escrita por ser “mais que um instrumento”, permite fixar as palavras, além de possibilitar o “acesso ao mundo das ideias, reproduz a linguagem articulada, permite apreender o pensamento” atravessando o tempo e o espaço.

Por essa razão, a escrita, na maioria das vezes, é vista como uma ferramenta munida de certo poder simbólico, conforme sustenta Bourdieu (2007). Nesse sentido, a escrita passa a assumir uma posição hierárquica de prestígio e, diante disso, agregam-se, ao exposto, as crenças atribuídas à escrita conforme apresentadas por Olson (1997).

Para este autor, elas estão divididas da seguinte forma:

1) Escrever é transcrever a fala; 2) A superioridade da escrita com relação à fala; 3) A superioridade tecnológica do sistema de escrita alfabético; 4) A escrita é o órgão do progresso social; 5) A escrita como instrumento do desenvolvimento cultural e científico e, 6) A escrita como um instrumento de desenvolvimento cognitivo. (OLSON, 1997, p. 19-23).

E, conforme sustenta este autor, a escola assume posição de destaque, visto que,

o objetivo primordial do aprendizado escolar é a aquisição de ‘habilidades básicas’ que, no que concerne à leitura, consiste em ‘decodificar’, ou seja, em aprender o que chamamos de ‘princípio alfabético’: com relação à escrita, consiste em aprender a soletrar. O conhecimento da escrita dá ao pensamento o grau de abstração que não existe no discurso oral e nas culturas orais. (OLSON, 1997, p. 24).

Considera-se, a partir do exposto que desenvolver uma das maneiras de nos relacionarmos com a escrita exige do aprendiz paciência e, acima de tudo, persistência de sempre estar em constante aprimoramento. Pois, a tarefa de escrever necessita da organização e planejamento dos pensamentos, para enfim, realizar o seu registro no papel. Diante disso, salientam-se os esclarecimentos de Picard (2008) ao dizer que, o ato de escrever bem pode ser equiparado a um bom tempero, quanto mais tempero se coloca mais saborosa a comida fica.

Dito de outra maneira, quanto mais exercita o desenvolvimento da escrita, mais técnica se adquire. Além disso, o ato de escrever significa expressar-se por meio do próprio pensamento, arriscar-se a descobrir o desconhecido. Assim, ao escrever exercita-se uma atividade comunicativa, pois o processo da escrita exige uma relação de interlocução entre o escritor e o leitor. Em outras palavras, escrever significa, entre outras coisas, trocar ideias, pensamentos, jogar com as palavras, a fim de formar novos sentidos, para que, enfim, o texto seja compreendido e interpretado pelo leitor.

E, para finalizar, complementa-se que, a escrita, por necessitar de experiências, repassa a ideia de ser difícil e, com isso, acaba gerando uma luta imaginária entre as classes sociais, pelo fato de as pessoas leigas acreditarem que somente os letrados é que sabem escrever corretamente.

## 5. Considerações finais

Diante dos apontamentos aqui apresentados, por ora, observa-se que, a escrita continua sendo vista como uma forma de avaliar os alunos, pois as atividades solicitadas em relação à produção textual sempre vêm acompanhadas do acréscimo de nota para o bimestre.

Nesse sentido, as observações realizadas vão ao encontro das palavras de Olson (1997, p.10-12), ao dizer que “saber escrever pode ser importante, mas talvez não pelos mesmos motivos em que temos tradicionalmente acreditado”, pois a escrita não está sendo elaborada pelo viés da prática social efetiva de quem escreve, a qual nos ajuda a lembrar momentos históricos, bem como, expressar as ideias por meio das produções textuais.

Diante desse contexto, pensar e entender quais são os fatores que facilitam ou dificultam o trabalho com a língua escrita constituem o eixo condutor desta discussão, pois se reconhece a necessidade constante do trabalho de refacção dos textos produzidos e, mesmo assim, deve-se estar ciente de que um trabalho escrito nunca estará pronto, pois sempre que voltar o olhar aquilo que escreveu, encontrará termos ou expressões a serem trocadas e é, nesse sentido, que este estudo propõe discutir a escrita como uma construção da prática social, como um processo do desenvolvimento não como um produto pronto e acabado.

Em síntese, pode-se dizer que a escrita enquanto processo de constante aprimoramento, vem sendo deixada de lado, pois o que se cobra dela é a apresentação de palavras escritas corretamente, quando um aluno esquece ou não sabe que uma palavra leva acento agudo, por exemplo, essa palavra é grafada pelo professor e o aluno acaba sendo considerado aquele que ainda não sabe escrever corretamente.

Durante o período de observação, foi possível perceber que o processo de aprendizagem da escrita está sendo realizada de forma convencional, pois não são oferecidas condições de produções textuais atualizadas, que ofereçam a oportunidade de fazer com que os alunos pensem para escrever, que eles atribuam significado ao que estão escrevendo.

Ao contrário, as atividades de escrita restringem-se a cópias de enunciados apresentados em livros didáticos, de atividades escritas no quadro de giz, de respostas a questionários, dentre outras. Observa-se assim que produção de textos é realizada unicamente para o professor ler, corrigir e atribuir uma nota.

Dessa maneira, conclui-se que as normatizações e os modelos instituídos das práticas de escrita em ambiente escolar continuam a seguir padrões e a mostrar os conflitos existentes entre o ensino convencional da escrita e as novas exigências do usuário da língua.

## Referências

ALTMAN, Cristina. **Memórias da Linguística na Linguística Brasileira**. Revista da ANPOLL, São Paulo, n. 2, 1996, p. 173-189

\_\_\_\_\_. **Retrospectivas e Perspectivas da Historiografia Linguística no Brasil**. Revista Argentina de Historiografia Linguística, v. 1, 2009, p. 115-136.

\_\_\_\_\_. **A descrição das línguas ‘exóticas’ e a tarefa de escrever a história da linguística**. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, 2011, p. 209-230.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BARATA, Maria Clara Carelli Magalhães. **Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação.** Tese (doutorado em Linguística Aplicada) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.7, p.123-156, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução Fernando Tomaz. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer.** 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua portuguesa no Brasil.** Revista ALFA. v.1. 1962.

\_\_\_\_\_. **Nova Gramática do Português Brasileiro.** São Paulo: Editora Contexto. 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita.** Tradução da 10ª Ed. Corrigida Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras. 1997.

OLSON, David R. **O mundo no papel: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.** Tradução Sérgio Bath e Revisão técnica Rodolfo Ilari. Editora Ática, 1997.

OLSON, David R. & TORRANCE, Nancy. **Cultura Escrita e Oralidade.** Tradução Valter Lellis Siqueira. 2ª Ed. São Paulo: Editora Ática. 1997.

ORLANDI, Eni P. **Política linguística no Brasil.** Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2007.

PATTANAYAK, Debi Prasanna. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In.: OLSON, David R; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e Oralidade.** Tradução Valter Lellis Siqueira. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 117-120.

PERINI, Mario Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PICARD, Georges. **Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina de pensamento**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SILVA, F. L. L; RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A linguística que nos faz falhar: investigações crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Nova pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.