

ODILON HELOU FLEURY CURADO
(UNESP/Assis)

**Os manuais didáticos de língua portuguesa e o poder de
representatividade da escrita: (des)configurando o escrevente**

Linha de Pesquisa: Ensino de Língua Portuguesa

Grupo de Pesquisa: Grupo de Estudos discursivos (GED)

Assis
2021

RESUMO

Bases dialógicas servem aqui a propósitos de análises de processos constitutivos de configurações monologizantes observadas em manuais didáticos de língua portuguesa, no tratamento dispensado ao código escrito da língua materna, formalmente institucionalizado pela escola, com a consequente e a contraditória desmobilização discursiva do escrevente-aprendiz, na medida mesma da perda do poder representativo deste código, como modalidade de enunciação escrita do nosso idioma. A ruptura, também implementada e mantida hoje pelo ensino tradicional do português sob um modelo autônomo de letramento (KLEIMAN, 2012), circunstancia as notórias dificuldades evidenciadas pelo estudante na percepção da escrita como uma ação de linguagem socialmente situada, cingindo-lhe a condição de agente-produtor (BRONCKART, 2006), em especial por limitar-lhe, na produção textual, as opções linguístico-discursivas, derivadas de contextos sociodiscursivos formais (físico, social e subjetivo), não sistematizados pelas atividades escolares, mas experienciados por ele, em uma sociedade letrada, ao se expor às práticas sociais concretas, alicerçadas no uso da escrita (TFOUNI, 2012). Se na epistemologia dialógica há consenso na admissão de que sujeito e linguagem se constituem reciprocamente nas interações verbais, entende-se que ambos, em relação à escrita, são desconfigurados naquela desmobilização. Ao considerar a significação dialógica como efeito de uma dinâmica sociointeracional, fator que explicita a essencialidade das relações intersubjetivas, consubstanciadas, entre outras na representatividade semiotizada do código escrito e na diferenciação discursiva eu/tu (GERALDI, 2003), a pesquisa irá aleatoriamente dispor, para investigação, de livros didáticos (LD) de língua portuguesa adotados em escolas de ensino fundamental. Surge, como contraponto, a possibilidade de se dimensionar nestes LD a amplitude do processo de construção da linguagem interativa e do escrevente, a serem hipoteticamente estabelecidos por fundamentos caracterizadores de uma escrita entendida, do ponto de vista funcional, como mecanismo cultural de interação sociocomunicativa.

Palavras-chave: sociointeracionismo; manuais didáticos; escrita; representatividade; escrevente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	04
1.O ato de escrever	04
2.As ações discursivas e o contexto de produção	05
OBJETIVOS	10
DESAFIOS CIENTÍFICOS	11
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
METODOLOGIA	18
PLANO DE PESQUISA (Cronograma)	20
RESULTADOS ESPERADOS	20
DISSEMINAÇÃO E AVALIAÇÃO	21
BIBLIOGRAFIA	21

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

1. O ato de escrever

Se admitimos a essencialidade da linguagem no desenvolvimento do ser humano, abrem-se espaços a um conjunto de reflexões, de variada ordem, entre as quais a que poderá expor, em perspectivas sociointeracionista e sócio-histórica, a imperativa importância de também se observar, neste caso, a relação existente entre ambos, linguagem e ser humano, seja qual for, dentre eles, o foco de atenção. Não seria difícil entender o porquê; entretanto, quaisquer das múltiplas razões a justificar o interesse por esta relação, pensamos que poderiam, sob este ou aquele aspecto, ser sintetizadas em uma lapidar afirmação de Geraldi (2003, p. 4/5), segundo a qual, a linguagem “[...] é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir.” Ações humanas, ações que se fazem humanas e discursivas, ações que nos fazem humanos.

Socialmente elaborados e historicamente determinados, os conceitos que desta forma se deixam compreender arrogam-se como condição de possibilidade da ação, ou seja, do próprio sujeito, cuja ontogenia está dialeticamente associada àquele agir. Em outras palavras, assim posta, a linguagem convida-nos a estender o olhar para o fundamento generalizante de que o saber proporcionalmente possibilita/qualifica o fazer, ao mesmo tempo em que burila o sentir e refina o dizer, a se considerar a medida do conhecimento, do sentimento e do ato de enunciar como dimensões caracterizadoras do humano. É a capacidade de significar, isto é, a de apropriar-se de si e do mundo em nível simbólico, categorizando conceitos, que habilita o indivíduo, na relação com este mundo e com os seus semelhantes, a empreender ações (pressupostas e condicionadas pela compreensão), transformando e sendo transformado, constituindo linguagem e sendo constituído sujeito por ela. Ora, como nos lembra Geraldi (2003), todas as nossas ações diárias, das mais simples às mais complexas, estão revestidas de linguagem, isto é, de um sistema simbólico. Compreensão e ação tornam-se, portanto, mútua e diretamente dependentes do grau de apropriações linguísticas viabilizadas pelas múltiplas atividades interlocutivas vividas pelo sujeito.

Na vivência dessas atividades, há que se salientarem as que envolvem a língua escrita, até pela relevante circunstância de vivermos em uma sociedade grafocêntrica. Como consequência, aponta Tfouni (2012, p. 78), “em uma sociedade letrada as práticas sociais encontram-se inevitavelmente baseadas no letramento, sendo que a escrita passa

a funcionar como mediadora entre estas e o sujeito.” Ao produzir um texto, contextualmente determinado, o indivíduo elabora, como diria Geraldi (2003), “uma proposta de compreensão” ao seu interlocutor. Por um lado, neste processo interativo, ainda com Geraldi, o sujeito desenvolve ações “**com** e **sobre** a linguagem”; por outro, notam-se as próprias ações **da** linguagem na constituição deste sujeito. Ou seja, linguagem e sujeito constituem-se reciprocamente em uma dinâmica contínua e sócio-historicamente determinada. Fica a certeza de qual o ônus de se privar um indivíduo do seu direito ao desenvolvimento de habilidades linguísticas no manuseio do modo escrito de expressão.

Nessa linha de estudo, reservamos um instante para o complexo processo de significação textual, em sua forma escrita, e para as ações nele implicadas. O caráter dialógico da linguagem (BAKHTIN, 2006) ganha proeminência aqui. Nela observamos a interação humana com o mundo, mediatizada, pois, pela língua. Instauram-se a exteriorização e a introjeção de ideias, juízos, opiniões, sentimentos, valores e tantos outros, em um inevitável e riquíssimo jogo de socialização. Inquieta-nos, educadores, observar a linguagem e essa socialização incrementadas por práticas pedagógicas caracterizadoras do que Kleiman (2012), apoiada em Brian Street, denomina de letramento autônomo, em condições desestimulantes de ensino, centradas em concepções monológicas de linguagem.

Se as relações com o mundo exterior desencadeiam a necessidade de manuseá-lo, de “nele agir”, relações e manuseios mediatizados pela linguagem, em especial no nosso caso a escrita, certamente cabe indagar acerca da natureza das ações que envolvem o sujeito e a própria linguagem nas atividades interlocutivas centradas nesta escrita.

2- As ações discursivas e o contexto de produção

Landasmann (1998, p. 95), ao discutir a atividade de produção escrita, menciona estudos relativos à existência de “dois modelos dos processos de produção”, quais sejam, o de “dizer” e o de “transformar” (aquele com tendência a reproduzir e este, a produzir) o conhecimento. No primeiro, o locutor, incipiente, na medida do que se lembra, diz o que sabe ou que quer dizer sobre determinada temática, sem levar em conta deliberadamente princípios discursivos ou a perspectiva do leitor. No segundo modelo, tais necessidades são satisfeitas “e o escrever é assumido como uma situação problema que envolve aspectos retóricos e de conhecimento” (GÓES, 2005, p. 100). Ao lidar com

estes aspectos, o locutor, experiente, “examina a adequação dos enunciados, identifica inconsistências, descobre novas relações e, assim, transforma o pensamento” (idem, *ibidem*). Essencialmente, a base de caracterização desses dois modelos repousa no que Landasmann (1998) chama de grau de **consciência**, isto é, de controle que o **sujeito escrevente** exerceria sobre o ato de escrever e seus processos de significação dialógica. Em outras palavras, em um e em outro caso, diferentes ordens de ações marcam a relação do sujeito com o seu próprio texto, levando-o a comprometer-se com a sua produção mais (escrevente experiente) ou menos (escrevente incipiente). A qualidade da representação social da linguagem, em particular a sua forma escrita de expressão verbal, instituída pelo indivíduo nas instâncias interlocutivas, dimensiona o nível de comprometimento do locutor em relação ao seu texto e, pois, de consciência discursiva, isto é, da sua condição de **sujeito escrevente**, em uma funcionalidade discursiva.

Na verdade, destaca a autora (p. 101) ao contrapor os dois supracitados modelos, em referência à produção escrita de textos,

- a) Os processos de geração de ideias e de geração de formas [operações retóricas incidentes sobre a estrutura linguística e ligadas ao como dizer] devem interagir.
- b) Essa interação só é possível com o trabalho mentalmente comprometido do **sujeito**. Entendemos como mentalmente comprometido: **intencional, consciente e controlado**.
- c) Para haver interação, devem se dar pelo menos três condições: um objetivo, um plano e uma consideração da audiência.
[grifos nossos, em observância à natureza de determinadas ações cognitivas engendradas pelo sujeito]

Sabemos, com Bakhtin, que os significados não estão previamente prontos, disponíveis, já que são derivados de suas condições de produção. Em outras palavras, é o homem que faz significar o mundo (mediante categorizações conceituais) por meio da linguagem, de natureza constitutivamente **dialógica**, na sua relação com o meio **contextual**. Se o signo, como diria Bakhtin, “resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação”, podemos cogitar as formas sígnicas “condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece”. A semiotização, por meio de estruturas linguístico-discursivas, dos contextos imediatos e mediatos que compõem o ato sociocomunicativo evidenciam na escrita seu poder de representatividade, em oposição ao código escrito considerado em si mesmo, como objeto autônomo, condição em que

perde sua relação com o que significa, na composição de um ensino preponderantemente monologizante.

Assim, se para a significação, fundamentalmente dialógica, construída a partir das circunstâncias enunciativas, são imprescindíveis as “condições em que a interação acontece”; se é nela que o enunciado se torna inteligível; se o texto não significa em si mesmo, mas nas situações específicas em que é construído, sobram-nos, como educadores e pesquisadores, razões para considerar o interesse na enorme relevância das **relações** que envolvem o escrevente com a escrita. E ainda das relações desta com a sua própria representatividade signíca; e mesmo daquele com o texto e com o seu contexto, em especial quando tomamos tais relações em um processo de ensino formal da língua escrita, confrontado com as famigeradas, constantes, já antigas e recorrentes constatações da pouca intimidade com a natureza sociodiscursiva da sua língua materna, demonstrada pela média dos nossos aprendizes, quaisquer que sejam os níveis de ensino.

Se ao ensino fundamental cabe a formação do sujeito escrevente-discursivo; ao médio e superior, a sua formação e o seu desenvolvimento, justificam-se, ainda oportunas, investigações acerca de semelhantes inquietantes e persistentes disfunções. Acreditamos que a dificuldade de o aprendiz se assumir como senhor da sua discursividade em uma atividade escrita guarda, entre outras, associação direta com o tratamento que o português recebe com abordagens alicerçadas em bases teóricas e em metodologias que, insistimos, privilegiam a linguagem sob uma perspectiva monológica. Abrem-se espaços para a problematização de uma representação funcional da língua portuguesa, sobretudo, em seu modo de enunciação escrita. Traduzem-se problematizações, por exemplo, nas dificuldades em se encenarem os contextos em seus respectivos textos, até porque indisponibilizam-se os meios para desenvolvê-los (cf, Landsmann, 1998) sem a formação de uma consciência sociodiscursiva. Apesar de, principalmente nas três últimas décadas, intensificarem-se e multiplicarem-se os estudos e pesquisas acerca da proposta de sociodiscursividade oferecida pelas escolas em geral e por muitos dos nossos manuais didáticos de língua portuguesa, em particular no que diz respeito à escrita formal, observam-se ainda renitente resistência a um tratamento dialógico da percepção do seu poder representativo e socialmente funcional.

Levando-se em conta o conjunto de procedimentos e de enfoques que, entendemos, deve mediatizar o grau de consciência e de interpretação/percepção sociocomunicativa do idioma materno e, nele, a necessidade de se explorar e conhecer o poder de representatividade da escrita como um dos quesitos essenciais para a sua

formação fundamentalmente dialógica, sociodiscursiva, propomos a tematização do problema de percepção deste alcance representativo. Colocamos em saliência a perspectiva que deposita na base funcional do contexto a ser no texto significado e, neste, em contrapartida dialético-dialógica, a constituição/construção do sujeito escrevente, caracterizando aquilo que Vygotsky (1989) entende por processo de interiorização/apropriação (cujo princípio, está claro, só pode ser funcional).

O modelo autônomo de letramento (KLEIMAN, 2012), proposto ainda por muitos manuais didáticos de língua portuguesa, contribui bastante, estamos convencidos, para a perda deste poder representativo da escrita, afastando-a, proporcionalmente, da relação com o que significa, distância quase sempre percebida (e sentida) pelo estudante na sala de aula, confinado a ela, com inevitáveis reflexos negativos no seu comprometimento com o que escreve.

Desencorajado, o aprendiz tende a não alcançar a compreensão, cuja origem é dialógica, de que uma informação/significação é contextualizada por associações com outras informações. Acreditamos, com J. Peter Denny (1995) e com C. Oliveira (2012), que níveis inadequados – ou mesmo a ausência – dessas associações contextuais reduzem de modo relevante a percepção das articulações semântico-cognitivas do escrevente, em notória desvantagem ao desenvolvimento de sua habilidade de significar por meio da escrita. Uma informação só possui valor para o espectro cognitivo, sustenta Denny, se for inserida em um contexto muito mais amplo. O contexto no texto. Como arquitetá-lo? Como representá-lo de forma qualitativa? Em que medida seria possível, desejável e, do ponto de vista da funcionalidade sociointerativa e dialógica da língua materna, eficaz construir na materialidade linguística uma estrutura adequada ao processo de contextualização? Até que ponto, por meio dele, seria produtivo manusear uma informação de modo a ensinar-lhe a significação sem necessariamente postar-se diante do objeto representado? Respostas que a maioria dos nossos LD de língua portuguesa não consegue dar.

Em acréscimo, vale dizer que, com Koch (2002, p. 23), admitimos o contexto sociocomunicativo em termos da referência ao cenário interlocutivo da enunciação; ao seu entorno sociocultural; à própria linguagem como contexto; aos conhecimentos prévios dos usuários; ao “modo de práxis interativamente constituído: evento focal e contexto estão numa relação de figura-fundo”.

Deficiências observadas na representação (linguisticamente materializada) desse contexto no texto escrito, para além de, em regra, indicarem degenerações discursivas de

ordem qualitativa, mostram-se, reiterando, geradoras de deformações na construção e no comprometimento do escrevente com o seu texto escrito, com a consequente perda do alcance da sua representatividade, indispondo-lhe, por vezes, sua constituição como sujeito escrevente, além de se lhe desconfigurar a língua materna em sua dimensão cultural e sociodiscursiva. Essa ruptura, ou dicotomização, tende a dar-se em favor de práticas que põem sob relevância a associação do estudante com a disciplina escolar de língua portuguesa, circunscrita quase sempre à sala de aula.

Com a clareza de que aquela dissociação, por afetar o domínio da escrita formal do português, agrava-se de forma perigosa em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, contribuindo para promover exclusões sociais diversas, torna-se imperativo a nós, educadores, centrarmos esforços que nos possibilitem encontrar soluções exequíveis e efetivas para o problema. Investigá-lo em suas complexas nuances e motivações, naquilo que compete, face aos nossos objetivos, ao papel dos LD, certamente melhor nos auxiliaria a compreendê-lo.

Optamos por estudar os modos de como se dá nessa ruptura o delineamento das caracterizações pertinentes ao tratamento que muitos LD de língua portuguesa dispensam à escrita; observar e investigar como ela aí se constitui em seu poder representativo; como se organizam, se definem, como são descritos elementos léxico-sintáticos e semânticos em sua relação com o propósito de contribuir para revelar as bases daquela representação; o quanto isso configura o e para o sujeito dialógico, já que, degradada, a posse de informações/significações tende a diluir-se nas referências autônomas a um distante e desconhecido contexto. Em si mesmas, estas significações revelam-se insuficientes em seu papel representativo. É necessário **perceber** o contexto (ter a consciência dele), saber interpretá-lo, avaliá-lo. De que recursos o sujeito se vale para representar este contexto? Reconhecidamente (cf. DENNY, 1995, p. 88), existem estruturas linguísticas que tipificam processos de representação contextual, como é o caso, por exemplo, das orações subordinadas (especialmente no que se refere às adjetivas). A sua mobilização, entretanto, deve, no caso da caracterização do escrevente, balizar-se pelo controle, pelo uso consciente do locutor.

OBJETIVOS

Nossa proposta centraliza-se em tematizar problemas diversos relativos ao processo de representação contextual no texto escrito elaborado pelos LD de língua portuguesa e disponibilizado ao aprendiz, sob a perspectiva que destaca a decisiva dimensão funcional do contexto na produção escrita e, na materialização linguística deste texto, investigar modos de constituição/construção do nosso escrevente, logo, da própria linguagem. Importa-nos revelar em que medida certos LD contribuem para o jovem escrevente-aprendiz assumir-se como agente-produtor de seu texto ao trazer para a sua escrita, em sua dimensão dialógica, o contexto enunciativo, significando o que escreve e produzindo, dialeticamente, linguagem, na caracterização, pois, do que Vygotsky (1989) designa por processo de apropriação funcional do idioma materno.

Há disponíveis, oriundos de inúmeros estudos e pesquisas (GERALDI, KOCH, MARCUSCHI, TFOUNI, ANTUNES), dados que comprovam, na escola, no que se refere ao ensino do português, a existência de um processo de ruptura da relação do sujeito escrevente discursivo com o alcance da representatividade escrita, ruptura evidenciada pelas sobejamente conhecidas dificuldades protagonizadas pelo seu fazer significar proficientemente a realidade na qual se insere e na qual é formado.

Optamos por analisar os modos de como se dá essa ruptura; observar e investigar como ela se caracteriza; como os LD oferecem a possibilidade de uma representação escrita dimensionada em termos perceptivos, informativos, cognitivos, semiológicos e funcionais, face ao acolhimento que estes manuais dão a elementos léxico-sintáticos e semânticos e contribuem para revelar os termos daquela representação contextual; o quanto isso configura o sujeito discursivo e sua consciência enunciativa, já que a simples posse de informações pertinentes ao contexto não é, em si mesma, suficiente ao processo de significação textual.

O sujeito, sabe-se, constitui-se como um efeito da linguagem. Quando cabe à escola implementar essa função, em geral o que se observa é o desenvolvimento da relação sujeito/linguagem confinado ao espaço de sala de aula. Se aquele se constitui na linguagem, essa constituição requer, entre outros fatores, na dialogia, a diferenciação eu/tu, a ser demonstrada no texto. A “descentração do eu” aí fica prejudicada muitas vezes em virtude das deficiências observadas nas definições das relações intersubjetivas, comprometendo-se o reconhecimento recíproco das consciências, isto é, dificultando aquela diferenciação. O estudante não se reconhece como sujeito escreventediscursivo.

É necessário, parece-nos, examinar, na particularidade, como se dimensiona essa “descentração”, instada no processo de representação contextual, da forma como dele cuidam os LD de língua portuguesa.

Um relevante propósito em qualquer estudo cuja temática envolva a relação entre linguagem e seus usuários seria naturalmente o de se considerarem as possibilidades de nestes instituir-se a linguagem.

Em todo esse processo de aprendizagem e interação, emerge com vigor a questão do **uso** da língua, isto é, a base do letramento escolar. A mediação verbal, principal meio de representação do mundo, afigura-se de extrema utilidade aqui, facultando ao indivíduo a codificação da realidade, de experiências e lembranças, e refletindo, mais do que dirigindo, o seu desenvolvimento cognitivo. Enquanto reflete o **progresso** cognitivo, a linguagem tende a qualificar-se, é evidente, na medida deste progresso, viabilizando desempenhos coerentes, satisfatórios. Entram em cena as atividades cognitivas de reflexão, de análise crítica, de raciocínio hipotético-dedutivo, entre outras, conscientes e controladas pelo locutor em frequentes e concretas situações de comunicação. Opõe-se tal frequência ao seu emprego sociocomunicativo escasso. Esta escassez acabará constituindo-se, para o falante, em um nada desprezível entrave ao adequado processo de construção das funções dialógicas da linguagem, medidas no mecanismo de representação contextual, claramente decisivo na busca de qualidades das produções textuais. Evidenciar que a correção dessa escassez pode favorecer ao estudante, enquanto falante, a construção de tal representação é outro de nossos propósitos.

DESAFIOS CIENTÍFICOS

No cenário atual da sala de aula, a relação do sujeito com a linguagem, de modo a favorecer efetivamente a constituição dialética de ambos, tem se mostrado irreal às práticas pedagógicas em geral, com repercussões monolizantes no tratamento da forma de expressão escrita pelos manuais didáticos utilizados. Estabelece-se aí uma disjunção em torno da emergência, no aprendiz, do escrevente, agente-produtor, cujas ações linguísticas escritas devem definir o português como um instrumento cultural de interação sociocomunicativa há anos. Essa disjunção tem resistido às incontáveis e diversas tentativas científicas de um eficaz equacionamento. Traduzem-se ainda os problemas em um aprendiz que não consegue se assumir como sujeito discursivo e um idioma que não se lhe configura senão como uma disciplina escolar. Neste ponto da dicotomização, as

suas necessárias ações linguísticas, referendadas pela escola e consubstanciadas nos manuais didáticos, não alcançam um grau eficiente de discursividade, especialmente ante às dificuldades de se fazer efetivo o poder representativo da escrita, diante das variedades contextuais, indicativas dos conhecidos e diversificados gêneros discursivos.

Recorremos aqui, particularmente no que se refere às representações contextuais, de fundamentação dialógica, a mecanismos sociointeracionistas cujas práticas, no âmbito do ensino formal do português, podem abrir-nos perspectivas promissoras (cf., por exemplo LANDASMANN, 1998) de cultivo de uma consciência discursiva capaz de resgatar no aprendiz sua condição dialógica de escrevente, de agente-produtor, na medida em que passa a conceber sua língua materna em uma dimensão sócio-histórica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se admitimos a interlocução como uma atividade crucial, de incalculável necessidade no desenvolvimento pessoal, social, escolar e profissional do indivíduo, incomoda muito ao educador observar tantos indicativos que questionam as habilidades sociocomunicativas de nossos estudantes em geral, muitas vezes como reflexos de práticas metodológicas em sala de aula geradoras de concepções equivocadas de escrita, além do apoio de manuais didáticos que se fundamentam, a rigor, em orientações teóricas próprias do que Kleiman (2012), com base em Street, denomina “Letramento Autônomo”, de essência monologizante.

Os parâmetros que aqui adotamos apontam, na tentativa de propor uma revisão desse tipo de letramento, para a reconfiguração, a avaliação e a interpretação de formas dialógicas representativas do contexto propostas pelos LD, determinante da condição de sujeito escrevente-discursivo, na sua relação constitutiva com a própria linguagem, sócio-historicamente concebida.

Buscamos no interacionismo sócio-histórico, em autores consolidados, como L. S. Vygotsky, e no dialogismo bakhtiniano, a essencialidade teórica necessária ao processo investigativo que desejamos desenvolver aqui.

Encontramos, pois, respaldo para tomar a linguagem dentro de uma perspectiva dialógica face ao seu sujeito produtor, expondo essa associação em seus fundamentos constitutivos. De início, ponderamos para essa linguagem a sua natureza sociointerativa e a sua base representativa, cujas ações definem sua orientação aquisitiva.

Nosso foco de interesse pela proposição delineada nos LD resultará, como parâmetro, na análise da linguística possibilidade representativa da escrita como fator decisivo na implementação dialética constitutiva do sujeito escrevente-discursivo e da própria linguagem, em um processo notadamente de fundamentação dialógica. Para tanto, a estrutura organizacional e a natureza do conjunto de disposições apresentado nos manuais deverão nortear a expansão interativa do locutor e da qualidade das interações sociais, aspectos definidores exatamente do que estamos denominando como um modo em específico da representatividade escrita. Limitações de qualquer ordem nessa representatividade traz consequências adversas ao processo dialógico. No nosso caso, fica claro que as perspectivas assumidas pelos LD, em complementação às práticas pedagógicas dialogizantes a serem implementadas na sala de aula, devem denotar de forma substantiva um direcionamento sociointeracionistas.

A perspectiva possui as suas fundamentações. Para Vygotsky (1996), a linguagem tem como uma de suas características apresentar, em seu processo de aquisição, um *funcionamento comunicativo* (marcado pela interação social) e um *funcionamento individual*, definido pela medida em que passa a ser orientada para o próprio indivíduo, servindo-lhe à auto-organização e auto-regulação mental. Implicaria, pois, a adoção de determinadas ações voltadas ao **pensar** sobre o dizer. A segunda função surge como um refinamento da primeira, nasce e é derivada dela. São instâncias distintas da crucial relação do sujeito com a linguagem.

Poderíamos, de acordo com Góes (2005, p. 101), estender ambos os processos funcionais para a língua escrita, em cuja aprendizagem se manifestariam. Neste caso, no funcionamento individual, a escrita, pela sua natureza, se transforma em meio de ação reflexiva, permitindo ao sujeito **representar** o contexto na materialidade linguística e formular **enunciados** deliberadamente, conscientemente, torná-los como objeto de análise (em termos de adequação, consistência, lógica etc.), compondo o pensar sobre o enunciado.

A escrita, distinguindo-se da oralidade (mais dependente do contexto imediato), sabemos, constitui-se exclusivamente com base em elementos linguísticos, o que a obriga, em favor da clareza e objetividade, a uma maior explicitude verbal, já que as informações contextuais tendem a não ser compartilhadas pelo leitor. Torna-se uma atividade reflexiva de modo pleno e constante, uma vez que pressupõe ações como as de planejar, analisar, revisar, elaborar estratégias, reescrever, na busca por uma adequada representação contextual. Configuram-se novas formas de relação do sujeito com a linguagem, de modo

que ele a concebe diferentemente, uma vez que a escrita requer, em relação à oralidade, novas demandas de comunicação, porquanto, entre outras razões, o interlocutor, em razão de usualmente não compartilhar com o escrevente espaço e tempo sociocomunicativos, dado os distintos contextos imediatos em que se inserem, deve ser mentalmente representado, o que exige um processo de “descentração” mais complexa do eu (cf. GÓES, 2005, p. 112/5), circunstância que reclama a plena representatividade escrita.

Apresentam-se-nos, assim, na concretização da aludida representação das informações contextuais no texto escrito, duas ordens de ações, quais sejam, a reflexiva e a não-reflexiva, denotando, portanto, os níveis de relacionamento do sujeito com o próprio texto.

A ação de natureza **reflexiva** vai pressupor um elevado nível de consciência do processo discursivo por parte do escrevente, voltada para o ato de dizer. Implica não só o saber, mas também, sobretudo, o pensar sobre o que e o como se faz. Estimula o desenvolvimento de ações analíticas, caracterizadas pela “descentração” do eu, isto é, pela consideração do leitor. Nota-se aí a presença de notórios traços de subjetividade, ou seja, de singularidades próprias e exclusivas do eu, da sua particular compreensão/interpretação do mundo.

Por outro lado, a ação de base **não-reflexiva**, particularmente caracterizada pelo baixo grau de consciência do processo de produção, e pela atenção centrada mais no objeto do dizer do que no próprio ato de dizer (isto é, no que e no como se diz), tende a favorecer distorções na materialidade linguística, além de contribuir com o que chamamos de linearidade discursiva, marcada pelo intenso desenvolvimento de chavões e clichês, pela ausência de flexibilidade no posicionamento de perspectivas delineadoras do eu e do tu. O dizer, neste caso, assume propensões ao ponto de visto “egocêntrico”, à estrutura linguística indevidamente “condensada”, “elíptica”, em prejuízo, no mínimo, da clareza.

Segundo Geraldi (2003, p.13), *“toda interação é uma relação entre um eu e um tu, relação intersubjetiva em que se tematizam representações das realidades factuais ou não”*. O processo discursivo depende, pois, da natureza e da amplitude destas representações, construídas, por seu turno, na dinâmica interativa. Restrições circunstanciais impostas a esta dinâmica (como as geradas, por exemplo, por deficiências no ensino formal da língua) costumam cobrar um preço alto, que pode ir do analfabetismo a uma degradação do nível de formação discursiva do sujeito, com repercussões em seu nível de letramento.

Não é necessário muito esforço, nota-se, para definirmos um estreito vínculo entre a proficiência discursiva e a vivência da língua, entre o desenvolvimento de habilidades, capacidades e aptidões de ordem linguística e o envolvimento e o comprometimento do indivíduo, como sujeito de fato interlocutivo, nas atividades de linguagem, nas práticas sociais letradas de leitura e de escrita.

Por outro lado, em contrapartida, sabemos da nossa realidade educacional, dos problemas sociais, econômicos, entre outros múltiplos e complexos fatores, que ainda afetam o nosso sistema de ensino, em especial, o fundamental e o médio, com prejuízos visíveis à sua qualidade, não obstante o conjunto de iniciativas (como a BNCC, ou o Programa Nacional Biblioteca na Escola -PNBE - ou os Kits Literatura em Minha Casa – livros infantis distribuídos às escolas públicas brasileiras pelo governo federal), que nas últimas décadas têm-lhe atenuado as deficiências.

Infelizmente, já no início da terceira década do século XXI, não há nisso nenhuma novidade. As queixas e os efeitos relativos a essa ineficiência, antigos, ainda persistem, embora se verifique, no geral, alguma evolução neste quadro. Não são raras hoje, na mídia como um todo, manchetes que se põem a destacar no Saesp, no ENEM, em exames vestibulares, entre outros, dificuldades de expressão escrita, manifestas pelos candidatos. Muitos destes problemas têm sua origem, é bem provável, nas indisponibilidades de manuseio conveniente das oposições existentes entre a representação monológica e a dialógica da língua (cf. VYGOTSKY, 1989). Circunstância que ganha peculiaridade e significativo relevo ao nos reportamos a Bakhtin (2006) e à natureza constitutivamente dialógica da linguagem, isto é, à sua afirmação de que é no dialogismo que reside a essência da construção linguístico-discursiva do sentido, o fundamento da linguagem verbal. Lidar com o seu pleno poder representativo, em especial, no nosso caso, em relação à escrita, torna-se crucial ao seu ensino formal, cuja primazia deve residir em seus princípios dialogizantes.

Em grande parte, esses desacertos talvez derivem, em seu fundamento, da base que distingue, respectivamente, na sala de aula, o **letrar** do **alfabetizar**, ou melhor, segundo Street (2014) e Kleiman (2012), o letramento ideológico do autônomo, avançando um tanto nosso substrato teórico. Um e outro estão associados, de maneira diversa, certamente, a metodologias, atividades e conteúdos promotores de certas construções representativas da língua materna e, como consequência, da escrita e da leitura, elaboradas na escola pelo sujeito aprendiz. A forma como ele concebe o código

escrito do português guarda relação direta com a natureza e a qualidade de suas ações linguísticas, especialmente face às demandas letradas.

Simplificando um pouco, o uso efetivo, culturalmente contextualizado, funcional que o **sujeito** fizer e souber fazer da leitura e da escrita nas diversidades interlocutivas pode lhe favorecer em muito o desenvolvimento de habilidades e ações discursivas.

Sob esse ponto de vista em específico, problematiza-se a aprendizagem de padrões formais de domínio da escrita. Não nos é difícil encontrar em grande parte de nossas escolas muitos estudantes dissociados de sua condição de falante nativo do português, circunstância que, compondo um círculo retroalimentativo, vai-lhes restringir significativamente as atividades interlocutivas relacionadas à modalidade escrita do português. Por exemplo, a falta de incentivos adequados em casa e na escola contribui bastante para que não cultivem o hábito de leitura, atitude que, por sua vez, via de regra, desestimula práticas escritas diversas, em particular as realizadas na variedade considerada padrão do português.

Nesse contexto, em um ambiente escolar tradicional, centrado em manuais didáticos e em atividades didático-pedagógicas que projetam uma relação do estudante com sua língua baseada em processos caracterizadores de um letramento autônomo, pelo qual “o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito” (KLEIMAN, 2012, p. 22), a tendência é que este estudante desenvolva concepções funcionalmente inadequadas do português e de suas manifestações escritas (isto é, elabore, por exemplo, conceitos de língua portuguesa que a instituem como mera disciplina escolar, sem qualquer vínculo com os gêneros discursivos que observa concretamente em seu cotidiano). Como os LD reforçam essa postura no tratamento que dedicam ao modo de enunciação escrita, umas das consequências está na natureza das relações que o aprendiz estabelece com o objeto de estudo, neste caso, com o idioma português (para o qual construiu uma percepção da língua que irá mediar tal relação). Ou seja, o estudante terá dificuldades em dimensionar dialogicamente a língua materna e, portanto, as atividades interlocutivas que a envolvem, em especial, aquelas associadas às suas manifestações escritas, afetando o entendimento da representatividade escrita como mecanismo de significação dialógica.

A ausência ou a precariedade da dimensão dialógica da língua que a escola costumeiramente propõe ao estudante na mediação de suas relações com o português, em especial com a sua modalidade escrita, compromete o seu desempenho e denuncia os limites da aprendizagem sistematizada do idioma materno. Em natural contingência,

perdem-se-lhe de vista as naturezas sociointerativa, cultural e historicamente determinadas. Ante as necessidades interlocutivas escritas a que o estudante se vê obrigado no cotidiano escolar, ou, às vezes, fora dele, revelam-se as dificuldades ou incipiências. Ler e produzir textos torna-se um hábito distante de sua realidade, quase sempre gerador de restrições ao domínio dessa modalidade de enunciação escrita.

Assim, a dificuldade de o estudante construir uma representação dialógica do português no ensino fundamental e no médio tem como uma de suas principais causas a circunstância de a escola não conseguir concretizar propriamente práticas relativas ao ensino de **língua materna**, a língua instituída na sua aceção comunicativa e enquanto processo intersubjetivo e de interação social. No processo formal de letramento escolar não se pode lidar tão-somente com a **disciplina** de língua, distante da sua realidade sociodiscursiva. Torna-se muito improvável, sob essa perspectiva, que o “estudante”, senão por muito de seus esforços pessoais, atinja a condição de um **usuário proficiente** de seu idioma nativo. O ensino não pode prescindir, por outro lado, de considerar que o estudante tem **necessidade**, como ser social, de estabelecer comunicação, de interagir; **precisa** desenvolver seu potencial cognitivo.

Nas escolas em geral, falante e estudante da língua portuguesa estranhamente se antagonizam. Aquele não se forma neste. Dicotomizam-se. E, dentro de tal parâmetro, em não havendo, no ensino formal da língua materna e nos manuais didáticos oficiais que lhe dão suporte, a construção propriamente dialógica de linguagem, este antagonismo não se desfaz facilmente, não se conjugam num mesmo indivíduo a convergência dos esforços de ambos. Ao desenvolvimento da linguagem precede necessariamente a sua aquisição. Não se verifica a aprendizagem formal da língua, em sua dimensão dialógica, simplesmente por não haver, na escola, língua materna sob o enfoque sociodiscursivo (há apenas a **disciplina** de português para se estudar/ser promovido de uma série a outra). Em outras palavras, o sistema cultua o **estudante**, não o **falante**. A língua está, não é (suas funções são perdidas na transitoriedade artificial de bancos escolares, distantes da realidade do educando).

Neste caso, a percepção monológica do idioma, configurada para o estudante, em um processo mecânico de alfabetização, como mera disciplina escolar, tende a tornar-se um dos principais fatores a limitar-lhe a compreensão da real funcionalidade e da dimensão sociointerativa do português. Enquanto sujeito aprendiz e, ao mesmo tempo, falante da língua a ser estudada na escola, vê restringir-se, como corolário, a consciência dos usos que faz do seu idioma e das experiências linguísticas que vive e de sua

organização. Isto é, do estudante não se faz sujeito-escrevente proficiente. A língua **não age** sobre ele, apenas a disciplina escolar.

Salienta-se, pois, das ações da linguagem, a de constituição do sujeito-escrevente. Durante o seu desenvolvimento, o sujeito faz uso da linguagem como um meio de organização de sua experiência e de regularização de suas ações sociais. Ou seja, a atividade do ser humano apresenta-se inequivocamente “mediada pelas palavras” (cf. VYGOTSKY, 1989).

METODOLOGIA

Em sua etapa inicial, a pesquisa buscará, em turmas do nono ano do ensino fundamental, de diferentes escolas, exemplares dos manuais didáticos de língua portuguesa adotados na instituição. O material coletado constituirá o nosso primeiro *corpus*. Nele, irá nos interessar, como objeto particular de análise, as caracterizações, organizações e ordenações propostas para o estudo da representatividade escrita. Os resultados poderão nos servir de parâmetro para ajudar-nos a dimensionar e particularizar o grau do desenvolvimento do sujeito escrevente-discursivo implementado pela escola.

Em um segundo momento, fundamentado em uma epistemologia dialógica, analisar os respectivos manuais, o conteúdo, as atividades propostas, a metodologia adotada, delineadores da formação linguístico-discursiva do escrevente, em termos de caracterizações de certas práticas de letramento, revelando as possibilidades de seus contornos efetivamente sociodiscursivos, “isto é, situações em que a escrita se constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. (KLEIMAN, 2012, p. 40).

Assim, ao fazer sentido, a escrita se apresentará ao estudante como objeto de reflexão na medida do crescimento da sua capacidade de processar os enunciados, sob as formas de representação, em suas produções, do contexto enunciativo. O indivíduo inclina-se a incorporar novos padrões gramaticais, superando, nos diferentes estágios de desenvolvimento, os limites quanto ao número de palavras que pode emitir em uma sentença coerente, ou quanto ao número e natureza de estruturas semânticas que pode codificar/lexicalizar. Neste percurso, o falante/ouvinte será convidado a ajustar seu potencial de realização/programação dos enunciados, por vezes vendo-se na contingência

de recorrer a certos expedientes (como cancelar ou simplificar determinados elementos gramaticais) para contornar possíveis dificuldades de produção de seus enunciados.

A partir de um processo de representação contextual adequado, em uma situação concreta e real de comunicação, dispondo das palavras a partir do fenômeno de sua multissignificação, o falante/ouvinte poderá ver a emergência nas sentenças das necessidades de potencializar as complexas inter-relações de sentido entre tais sentenças (e entre as palavras que integram as frases/orações), entrelaçadas semanticamente na prática comunicativa. Ao se deparar com o processo de construção/compreensão das alocações verbais, o sujeito da pesquisa poderá distinguir o ingresso de enunciados (ou vocábulos) isolados em um “sistema multidimensional” de relações significativas, engendrado em cada nova situação de comunicação por meio da representação contextual.

A linguagem oferece ao pensamento uma oportunidade do exercício; aquele, por sua vez, já o sabemos, apresenta-se como condição da linguagem. Uma inter-relação cujos pólos reclamam-se mutuamente: a participação da linguagem é observada no processo do pensar; o pensar viabiliza-a. E é a presença da linguagem que se opõe à ausência limitadora do referido exercício. O domínio da linguagem, assim, revela-se na possibilidade dada ao homem de praticar o “pensamento produtivo”. Sem este domínio, fica obviamente comprometida a manifestação das formas mais complexas de pensamento discursivo; o falante/ouvinte deixa de compor a “atividade intelectual produtiva” em sua maior plenitude. Em um círculo vicioso, este mesmo falante não poderia ver instigado seu desejo de fazer uso do idioma nativo, para além de determinadas representações contextuais (como as que caracterizam a linearidade discursiva dos seus textos), exatamente pelas dificuldades que encontraria, por exemplo, para ativar fluentemente seu pensamento discursivo.

O trabalho mentalmente comprometido que se reclama do autor na produção do texto, como uma importante condição para a sua qualidade (no nosso caso, definida pela habilidade de representação do contexto na sua produção textual), pode ser bastante favorecido pela adoção de práticas docentes que privilegiem a dimensão dialógica (sociointerativa) da língua, como as que põem em relevo atividades e metodologias regidas pelos chamados gêneros do discurso (cf. MARCUSCHI, 2008).

PLANO DE PESQUISA (CRONOGRAMA)

Período	1º semestre.	2º sem.	3º sem.	4º sem.	5º sem.	6º sem.
Atividade						
Levantamento bibliográfico.	X					
Leitura e resenha da bibliografia.	X	X	X			
Coleta dos LD			X			
Organização dos dados			X	X		
Análise dos dados			X	X		
Conclusões					X	
Redação do relatório					X	X

RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos que a investigação das características e do modo como certos LD de língua portuguesa do nono ano do ensino fundamental tratam a dimensão dialógica da modalidade de enunciação escrita possa auxiliar-nos a compreender (1) sua institucionalização do processo representativo desta modalidade; (2) a configuração formativa, a partir daí, do sujeito escrevente proposta pelos manuais; (3) a parcela de sua contribuição para o problema derivado, traduzido pelo dissociação estudante/agente-produtor discursivo; (4) a sua caracterização, os seus fatores particularizantes e causais; (5) as suas implicações no desenvolvimento do sujeito discursivo e consciente, bem como na construção de percepções da língua materna como mecanismo cultural de interação

sociocomunicativa; (6) a definição de estratégias pedagógicas efetivamente dialógicas e restauradoras daquela dissociação.

DISSEMINAÇÃO E AVALIAÇÃO

Alcançados em um estudo de orientação sociointeracionista, dados diagnósticos acerca do processo de representação contextual escrita presente nos manuais didáticos de língua portuguesa devem oferecer-nos a possibilidade de compreensão da sua parcela de contribuição na formação linguística atinente à proficiência escrita do escrevente/agente-produtor. O mérito maior dessa compreensão está, cremos, em buscar alternativas de tratamento, pelos manuais, da discursividade escrita do português e seu impacto na constituição do sujeito/escrevente, no âmbito da sua competência discursiva. Sua divulgação talvez possa alcançar o ensino formal da língua portuguesa e servir para se reverem certas práticas pedagógicas de cunho predominantemente monolizante.

Eventuais cursos de extensão, oferecidos, sobretudo, a docentes do ensino fundamental, divulgando os resultados do estudo em causa, podem representar uma salutar tentativa de ampliar-lhes a percepção acerca da essencialidade de se investir não somente na autonomia de teorias gramaticais da língua materna, mas considerar também a possibilidade de tratamento dialógico do português e permitir ao aprendiz a construção de uma consciência discursiva a partir do entendimento do efetivo poder representativo do modo de enunciação escrito.

BIBLIOGRAFIA¹

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino** – outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 18/12/2020.

¹ Trata-se de todo o conjunto de obras até o momento consideradas na pesquisa, não apenas as referidas no corpo do texto.

BRAIT, B. Interação, gênero e estilo. *In*: PRETI, D. (org.) **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002, p. 125-157, v.5.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

DENNY, J. P. O pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita. *In*: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (orgs.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995, p. 75-99.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. *In*: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (orgs.) **A Linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento**. 10 ed., Campinas/SP: Papirus, 2005.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de Língua Materna. *In*: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.8, n.3, p.487-517, set/dez, 2008.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1998.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, C. O contexto sociossubjetivo: uma análise das orientações que encaminham a produção textual. *In*: PEREIRA, R. C. M. (org.). **Nas Trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. Campinas/SP: Pontes, 2012, pp. 111-140.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

SOARES, M. B. O que é letramento. *In*: **Diário do Grande ABC**, Santo André/SP, p.3, 29/08/2003.

STREET, B. V. **Letramentos sociais** – abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do Letramento. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito**. 2 ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.